

**”NO KYLLÄ SE ON TOSI ISO OSA... ET SE
ON SE ENGLANNIN JA RUOTSIN ERO” :
SPRÅKLÄRARNAS TANKAR OCH
ERFARENHETER GÄLLANDE ELEVERS
MOTIVATION PÅ HÖGSTADIET**

Anniina Mutanen

Pro gradu-avhandling i svenska

Jyväskylä universitet

Institutionen för språk- och kommunikationsvetenskap

2017

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Tekijä: Anniina Mutanen	
Työn nimi: ”No kyllä se on tosi iso osa... et se on se englannin ja ruotsin ero” : Språklärarnas tankar och erfarenheter gällande elevers motivation på högstadiet	
Ruotsin kieli	Pro gradu- tutkielma
Marraskuu 2017	Sivumäärä: 98 + 1 liite
<p>Tämän tutkielman tarkoituksena oli selvittää, millaisia ajatuksia ja kokemuksia kieltenopettajilla on koskien yläasteikäisten oppilaiden opiskelumotivaatiota sekä heidän motivoimistaan. Lisäksi selvitettiin, mitkä tekijät erityisesti vaikuttavat motivaatioon ja millaisia haasteita motivointiin liittyy kieltenopiskelun yhteydessä. Tuloksia analysoitiin kvalitatiivisesti.</p> <p>Materiaali koostui kahdeksan Keski-Suomessa työskentelevän ruotsin- ja englanninopettajan haastatteluista. Haastattelut olivat puolistrukturoituja teemahaastatteluja ja ne toteutettiin kevään 2017 aikana. Haastatteluiden kesto vaihteli puolesta tunnista tuntiin. Haastattelut olivat erikäisiä miehiä ja naisia, ja myös heidän opettajakokemuksena oli erilainen. Materiaali antaa moniäänisen käsityksen tutkimusaiheesta.</p> <p>Tuloksista kävi ilmi, että opettajilla oli melko perinteinen käsitys motivaatiosta ja sen merkityksestä kieltenopetuksesta. Omakohtaiset kokemukset ja käsitykset omista vaikutusmahdollisuuksista kuitenkin vaihtelivat paljon. Opettajien vastaukset vastasivat pitkälti motivaatioteorioita. Myös opetussuunnitelma oli selkeästi vaikuttanut opettajien käyttämiin motivointikeinoihin. Mielipiteet kielen aseman ja maantieteellisen sijainnin vaikutuksesta motivaatioon jakautuivat kahtia. Englannin ja ruotsin välillä ilmeni kuitenkin eroja siinä, miten motivaatio koetaan ja mitä opettajat tekevät motivoidakseen oppilaita. Motivaation ja motivoinnin helppouden koettiin johtuvan pitkälti opetusryhmästä ja siitä, minkälainen ilmapiiri luokassa on. Lisäksi opettajat ilmaisivat huolensa kieltenopetuksen motivoinnista tulevaisuudessa, johtuen esimerkiksi kielikokeilusta ja tuntimäärien vähenemisestä yläasteella.</p>	
Asiasanat: motivation, motiverande, språkinläring, inställningar, svenska, engelska	
Säilytyspaikka: JYX	
Muita tietoja – Additional information	

INNEHÅLL

1	INLEDNING	5
2	SPRÅK I FINLAND.....	7
2.1	Historisk översikt	7
2.1.1	Svenska	8
2.1.2	Engelska.....	10
2.2	Den nuvarande språksituationen	12
2.2.1	Språkdebatten i Finland	14
2.2.2	Språk i finska skolor	16
2.2.3	Språkexperimentet	19
3	MOTIVATION.....	22
3.1	Motivationsteorier	22
3.1.1	Inre och yttre motivation.....	23
3.1.2	Förväntan och värde- teorier.....	25
3.1.3	Målteorier.....	25
3.2	Motivation vid inläring.....	27
3.2.1	Faktorer som påverkar motivation i skolan	27
3.2.2	Motivation vid språkinläring.....	28
3.2.3	Motivation och lärarens roll.....	31
3.3	Motivation i finska skolor	34
3.3.1	Motivation enligt läroplanen.....	34
3.3.2	Språkinlärningsmotivation hos finska elever.....	35
4	MATERIAL OCH METOD	38
4.1	Forskningsfrågor	38
4.2	Material	39
4.2.1	Informanter	39
4.3	Metod.....	41

5	RESULTAT OCH ANALYS	43
5.1	Övriga tankar om motivation	43
5.1.1	Motivation under informanternas universitetsstudier	47
5.1.2	Betydelse av motivation vid språkinläring	49
5.1.3	Faktorer som påverkar motivation	52
5.2	Egen roll i motiverande	54
5.2.1	Atmosfär och kontakt med elever	55
5.2.2	Medel vid motiverande	57
5.2.3	Egna kunskaper och resurser	63
5.3	Utmaningar vid motiverande	66
5.3.1	Språkrelaterade utmaningar	66
5.3.2	Kunskaper och inlärningssvårigheter	68
5.3.3	Övrig brist på motivation	72
5.4	Skillnader mellan engelska och svenska	75
5.4.1	Betydelse av motiverande	76
5.4.2	Språkets status och meningsfullhet	77
5.4.3	Kunskapsnivå	81
5.5	Motivation och motiverande i framtiden	83
6	SAMMANFATTANDE DISKUSSION.....	87
	LITTERATUR	94

1 INLEDNING

I Finland är finska och svenska officiellt likvärdiga språk. Båda språk är landets officiella språk och deras status är skyddad i grundlagen. I verkligheten har språken ändå ganska olika villkor. Finska talas av en klar majoritet medan den svenskspråkiga minoriteten består av cirka 290 000 människor. Under de senaste decennierna har också ett tredje språk blivit signifikant i Finland; engelska. Engelskans roll har blivit större efter andra världskriget och numera kan nästan alla finländare prata engelska mer eller mindre. Alla tre språk undervisas i finska skolor, men bara de inhemska språken är obligatoriska för alla elever. Obligatorisk svenskundervisning, har kritiserats på grund av språkets förmenta onödighet och den förändrade språksituationen i Finland. Debatten om svenska angår också skolvärlden, där svenskans kritiker anser eleverna vara omotiverade och ointresserade av svenska språket som skolämne. Samtidigt har engelska bevarat sin status som ett stort världsspråk som ofta kallas också för en lingua franca. I finska skolor väljer en klar majoritet av eleverna att studera engelska som A1-språk, det vill säga det första främmande språk (Sukol 2012). Attityder till engelska verkar i allmänhet vara annorlunda än till svenska. I Finland kan man höra och använda engelska dagligen för språket syns till exempel i tv-program, dataspel och reklam. Däremot syns svenska mindre i finländskt vardagsliv, beroende givetvis på var man bor i Finland.

I den här avhandlingen ska jag reda ut hurdana tankar och erfarenheter språklärare har gällande elevers motivation och motiverande. Alla informanter i studien arbetade som språklärare i högstudier i Mellersta Finland när studien genomfördes. Elevernas attityder till svenska har undersökts mycket under de senaste årtionden, särskilt för att utreda vad som motiverar elever att studera svenska. Lärarnas åsikter om motivation och motiverande vid språkinlärning har däremot inte undersökts i en stor skala. Jag valde det här temat eftersom jag alltid har intresserat mig för inställningar till olika språk, i synnerhet svenska i Finland. Jag skrev min kandidatavhandling (Mutanen 2015) om hur Finlands språksituation diskuteras i svenska medier. Jag ville fortsätta med samma tema och till slut beslöt jag mig för att undersöka inställningars påverkan i skolvärlden. Motivation och inställningar är starkt

kopplade till varandra och i den här avhandlingen ska jag mest fokusera på motivation och motiverande i skolan.

Syftet med studien är att utreda hurdana tankar och erfarenheter språklärarna har om motivation och hurdana möjligheter de anser att de själv har att påverka elevernas motivation under en enskild lektion och under hela läsåret. Min avhandling fokuserar på jämförelse av motivation i två olika språk (svenska och engelska) samt det geografiska perspektivet, eftersom alla informanter i studien undervisar i ett visst område. I Mellersta Finland är finska klart det dominerande språket, och det kan även påverka hur lärarna tänker om sina elevers motivation vid språkundervisning.

Mina forskningsfrågor är följande:

- 1) Vad anser lärarna om motivationens betydelse för språkinläring? Vilka faktorer bidrar till inlärnarnas motivation enligt språklärare?
- 2) Anser lärarna att de har möjligheter att påverka sina elevers motivation och hur gör de det? Om lärarna har inga specifika medel för motiverande, hur kommer motiverandet fram på lektioner?
- 3) Hurdana utmaningar gällande motivation har lärarna stött på i sitt arbete och hur förhåller de sig till dem?
- 4) Vilka skillnader finns det mellan olika språk gällande motivation och motiverande, och hurdana är de?

Metoden i studien är halvstrukturerad temaintervju och i studien deltog åtta informanter. Huvudmetod i analysen av intervjusvaren är innehållsanalys. Min hypotes är att lärarna har olika åsikter om motivation och motiverande på högstadiet. Materialet är mycket heterogent, vilket möjliggör att olika åsikter och erfarenheter lyfts fram. Jag antar också att lärarna tycker att elevernas motivation att studera svenska eller studera engelska skiljer sig från varandra även om tidigare studier inte har visat några stora skillnader mellan språken (t.ex. Lehti-Eklund och Green- Väänttinen 2011).

2. SPRÅKSITUATIONEN I FINLAND

I det här kapitlet ska jag presentera den teoretiska bakgrunden gällande språksituationen i Finland. Jag ska först diskutera landets språkliga historia och sedan kartlägga hurdan språksituationen är nuförtiden. Fokus ligger på hur landets språkpolitik har utvecklats både i vardagslivet och i skolmiljön.

Finland har två officiella nationalspråk: finska och svenska. De här språken och deras status är skyddade i den finska grundlagen. Språklagen konstaterar att alla medborgare med nationalspråket som första språket har rätt att använda sitt modersmål i domstolar och andra myndighetskontakter samt få betjäning på finska eller svenska. Det finns också andra språk som nämns i grundlagen för deras talare tillhör viktiga språkliga minoriteter. De officiella språkliga minoriteterna i Finland är samer, romaner och teckenspråkiga. Finlands grundlag (17 §) konstaterar att samer, romaner samt andra kulturgrupper är berättigade att behålla och utveckla sina språk och kultur. Samerna har också till använda samiska i alla myndighetsärenden. Lagen konstaterar därtill att alla teckenspråkiga måste ha hjälp i tolkning om det behövs.

2.1. Historisk översikt

Finland blev självständigt år 1917. Före detta har området som nuvarande är känt som Finland hört både till det västra grannlandet Sverige och till det östra grannlandet Ryssland. Olika administrativa förändringar och geografiska riksgränser har givetvis inverkat märkbart på Finlands nuvarande språksituation. Eftersom min studie fokuserar på svenska och engelska, ska jag kort gå igenom historia av båda de här språken i Finland. Målet är att kartlägga hur svenska och engelska har utvecklats i Finland och vilka olika historiska händelser som har påverkat den nuvarande ställningen av båda språk i landet. För engelskans del ska jag också kort presentera språkets utveckling till ett världsspråk eller "lingua franca".

2.1.1. Svenska

Svenska språket har varit en del av Finlands kultur och historia i flera hundra år. Grannländer Finland och Sverige hör båda till nordiska länder och de har lång gemensam historia. Innan Finland blev självständigt, hörde landet som område till kungariket Sverige under 600 år. Det är inte helt klart när Sverige började regera över Finland men svenska språket har ändå använts som det administrativa språket i Finland från cirka 1100-talet. Enligt Geber (2010) var svenska på den tiden ett dominerande språk vid utbildning och som myndighetsspråk, även om också andra språk (till exempel latin) användes i landet. Svenskans roll var i allmänhet stor fortfarande på 1800-talet, och till exempel undervisning i skolorna ordnades på svenska. Därtill var svenska på grund av sin dåtida status ett språk som uppskattades mycket i Finland. Utan att kunna språket var det nästan omöjligt att utbilda sig och bevara eller nå en viss socioekonomisk status (Rossi 2012.) Under Sveriges makt var det vanligt att finska namn försvenskades för att nå en högre status i samhället (Kuronen och Leinonen 2011: 83). Det fanns ändå några östra delar i Finland där ryska var det administrativa språket på grund av att delarna hade tidigare hört till Ryssland. Finskan användes ibland i praktiska sammanhang när det behövdes men språket hade inte en officiell status i kungariket Sverige (Språklagskommittén 2000.) Däremot var svenska det enda officiella språket i Finland fram till 1809 (Geber 2010). Efter det finska kriget 1808-1809 förlorade Sverige sina östra delar, det vill säga Finland och Åland, till Ryssland. Under Rysslands makt agerade Finland som autonomt storfurstendöme.

Storfurstendömet Finlands officiella språk var i början ryska och svenska. Svenska förvarades som det administrativa språket även om de ryska styresmännen ansåg att språket representerade en stark koppling till det tidigare fosterlandet (Språklagskommittén 2000). Finska språket började nå mer och mer uppskattning så småningom under 1800-talet. Orsaken till detta var till exempel nationalromantisk litteratur som spreds i landet redan i början av 1800-talet. Lönnrot, Runeberg och Topelius var de största inflytelserika författare i Finland med sina verk (Kuronen och Leinonen 2011). Av de tidigare nämnda författarna skrev Runeberg och Topelius sina verk mest på svenska, men de hade en stor inverkan på förstärkning av finskspråkig identitet. Ryssland stödde finska språkets ökning i Finland eftersom det var ett medel för att koppla finländare tätare till den nya regeringsmakten och samtidigt fjärma Finland från Sverige. Därtill hade antalet finskspråkiga också blivit större

under tiden, så det var logiskt att börja stödja finska språket. När Finland fogades till Ryssland var andelen finskspråkiga i storfurstendömet cirka 87 % när i jämförelse var antalet finskspråkiga under Sveriges makt bara 22 % (Språklagskommittén 2000: 6.) Det vill säga språkbytet från svenska till finska hände mestadels under 1800-talet. Förändring i finskans och svenskans roll påverkades av politiska och ideologiska tankar som spred från Europa till Finland (Hult och Pietikäinen 2014: 3). På 1800-talet fanns det också många förespråkare av finska språket i Finland, till exempel J.V. Snellman var en aktiv förespråkare för finska och hans verk ledde till språkbestämmelse år 1862. Bestämmelsen var en viktig orsak till att finska senare blev ett officiellt språk medan svenskans roll minskade synligt, och i början av 1900-talet var svenskan inte längre det dominerande språket i Finland (Latojärvi och Nuolimaa 2005).

Innan finska blev ett officiellt språk i Finland vid sidan av svenska och ryska, hade språkplanering för finska redan börjat i landet. Till exempel finskspråkig undervisning ordnades i skolorna i stället för det svenskspråkiga och finskspråkiga medier etablerades (Hult och Pietikäinen 2014). Den ryska tsaren gav finska språket en officiell status år 1863. Snart efter sekelskiftet 1900 hade finska nådd helt likvärdig status med svenska (Kuronen & Leinonen 2011). Detta möjliggjordes av en förordning som gavs år 1902. Enligt förordningen var svenska och svenska likvärdiga språk inom myndigheter och domstolar. Finska språkets status blev starkare också inom andra fält, till exempel i senaten. Efter att Finland blev självständig 1917, förorsakade svenskans roll i Finland den så kallade *finska språkstriden*. I språkstriden strävade fennomaner efter total förfinskning av särskilt universitetsliv i Helsingfors. Svenskspråkiga ville däremot försvara svenskan på grund av individens rättigheter till sitt modersmål och traditioner (Geber 2010.)

För att få ett klarare språksystem i Finland, stiftades språklagen 1922. Lagens avsikt var att dela in Finlands område i enspråkiga och tvåspråkiga (som Åbo och Helsingfors), att definiera de finskspråkigas rättigheter och att bestämma vilka språk som används i myndighetsdokument. Lagen bestämde vidare över uppmaningar av statstjänstemäns språkkunskaper (Justitieministeriet). Svenskans status och språkpolitik i skolor har varit under diskussion också efter att språklagen antogs. Grundskolereformen på 1970-talet menade också förändringarna vid språkundervisning. Då bestämdes det att alla barn i Finland ska delta i en

nioårig grundläggande utbildning (grundskola). För språkundervisnings del innebar reformen att i grundskolan är två språk obligatoriska för alla elever. Det ena av dessa är elevens första språk (Juurakko-Paavola och Palviainen 2011.) Det andra främmande språket kunde man välja själv, även om valet oftast var engelska. Det var också möjligt att studera ytterligare valfria språk om man ville, till exempel tyska. Det nuvarande språkundervisningssystemet följer fortfarande samma modell som grundskolereformen introducerade. Svenska definierades som en obligatorisk del av högskolestudierna 1987, vilket betydde att både vid universitetet och yrkehögskolan ska alla studenter visa sina kunskaper i både muntlig och skriftlig svenska. Till högskolestudier hör minst en obligatorisk kurs i svenska, också kallat för akademisk svenska, utan den kan studenten inte bli klar med sina studier (Juurakko-Paavola och Palviainen 2011.)

Språklagen i Finland stiftades på nytt år 2004. Reformerna behövde göras eftersom grundlagen hade förnyats fyra år tidigare. Den nya språklagen betonade och preciserade individens rättigheter till sitt modersmål vid myndighetsärenden. Därtill delade lagen myndigheter i två grupper: enspråkiga och tvåspråkiga, men konstaterade också att myndigheter måste använda både finska och svenska när de informerar stora allmänheten. I praktiken betyder det att publiken har rätt att få viktig information på båda nationalspråk och det är också omöjligt för myndigheterna att rikta nyheter till bara en språkgrupp. Enligt språklagen är alla kommuner i Finland en- eller tvåspråkiga och statusen kan ändras med en intervall på ett årtionde (Språklagen 2004.) I 2004 beslöts det också att svenska inte längre ska vara ett obligatoriskt ämne i studentexamen. Förändringen trädde i kraft i början av 2005. Enligt Myntti (2010: 18) var beslutet att ändra svenska som ett valfritt ämne av stor betydelse och dess effekter på svenskans ställning i Finland har varit negativa. Antalet gymnasieelever som skriver svenska i studentexamen har gått ner sedan ändringen trädde i kraft, så därigenom har konsekvenser varit negativa för svenska.

2.1.2. Engelska

Engelskans roll och historia i Finland är väldigt annorlunda jämfört med svenskan. Ännu på 1960-talet var språket huvudsakligen ett främmande språk bland alla andra och språket studerades nästan bara för att kunna kommunicera med utlänningar. Engelska var ett stort och

signifikant språk i hela världen redan då, men i Finland syntes det inte. Under de senaste tjugo åren har antalet engelsktalande i Finland ökat och språkets betydelse i arbets- och vardagslivet har blivit större. Att kunna engelska har så småningom blivit av stor betydelse (Leppänen et al. 2011.) Engelska används i till exempel tv-program, reklamskyltar och populärmusik. Språket har också fått ökad spridning genom dataspel som kan anses påverka språkinläring i helhet. Dessutom är engelska ett vanligt språk inom olika vetenskapliga fält samt kommunikation i arbetslivet.

Engelska är ett språk som ofta kallas för ett världsspråk och ett globalt språk eller även lingua franca. Enligt Crystal (2011:3) betyder det att ”språket har en special roll som erkänns i varje land”. Crystal menar att rollen kan innebära olika saker beroende på sammanhang; modersmål i vissa länder eller ett främmande språk som har accepterats som gemensam, större kommunikationsspråk. Crystal lägger fram vidare att det finns två sätt för ett språk att börja bli ett globalt språk. Det första sättet är att språket kan nämnas som ett officiellt språk i landet, språket för kommunikation vid administrativa situationer, utbildning samt media. Språket kan i det här fallet kallas för andraspråk eftersom det anses komplettera det dominanta modersmålet. Det andra alternativet är att språket anses vara så viktigt att behärska att det blir det primära främmande språket i undervisningssystemet. I det här fallet har språket ingen officiell status i landet utan det undervisas antagligen oftast till barn som börjar lära sig främmande språk. Därtill är språket lättillgängligt för de som vill lära det frivilligt (Crystal 2011: 4.) Det andra alternativet beskriver engelskans situation i Finland bättre än det första alternativet. Engelska har inte fått status som officiellt språk ännu, men det är ändå ett av de största språken som man lär sig i landet. Leppänen et al. (2011) konstaterar likadant att engelskans tillväxt inte är en följd av ökandet av antal engelskspråkiga invandrare. Däremot har förändring av engelskans betydelse och användning i Finland har ledd till att språkets betydelse har blivit så stor inom en kort tidsperiod (Leppänen et al. 2009: 15). Det vill säga det finns flera orsaker till att engelska nuvarande är ett stort språk i Finland. Taavitsainen och Pahta (2003:4) konstaterar likadant att inflytandet av kultur, media, business och ökandet av international rörlighet har på allmän nivå påverkat hur engelskans status har ändrat i Finland.

Engelska började växa i betydelse i Finland efter det andra världskriget som var också en orsak till den kommande globaliseringen. Efter kriget riktade Finland sig så småningom mot

den västra världen. Detta menar att landet blev mer modernt, teknologin fick en större roll i allmänhet och samtidigt började ekonomin växa så småningom (Leppänen et al. 2009.) Detta tyder på att Finland blev mer öppet mot den västra världen, vilket innebär att Finland anammade europeiska och amerikanska värden gällande både politik och kultur. Inom alla dessa områden är språket en viktig faktor, vilket betydde att engelskan hade bra möjligheter att sprida i Finland. Därtill påpekar Leppänen et al (2009:17) att även om Finland är officiellt tvåspråkigt, är landet ändå starkt enspråkigt, det vill säga att generaliserat kan alla finländare kommunicera med varandra i ett språk (oftast finska, men också svenska). Engelska börjades undervisa i finska skolorna först på 1910-talet då det blev möjligt för flickorna på fjärde klass att välja ämnet i stället för franska (Takala och Havola 1984). År 1941 fick också pojkarna välja studera engelska som "ett modernt språk" (Leppänen et al. 2011). På 1960-talet var engelska redan ett lika populärt främmande språk som tyska i finska skolorna. Inom tjugo år, från 60-talet till 80-talet, blev engelska ett språk som nästan alla finländare studerade under sin skolgång. Det här var en mycket viktig förändring för engelska i Finland eftersom språket inte längre studerades bara för att kommunicera med utlänningar utan också för egen karriär (Leppänen et al 2011).

2.2. Den nuvarande språksituationen

Enligt Statistikcentralen talas nuförtiden mer än 150 olika språk i Finland. Modersmålet av alla medborgare registreras och det är möjligt att välja bara ett språk som modersmål. Det vill säga i Finland finns det inget officiellt register över de människorna som är två- eller flerspråkiga. I 2016 talade nästan 290 000 människor svenska som modersmål i Finland (Statistikcentralen). Det största språket som talas som modersmål är finska, som 88,7 procent av landets befolkning har anmält som modersmålet. Engelska är inte ett av de största registrerade första språken i landet även om språket talas och studeras av så många människor och kunskaper i engelska är allmänt goda i landet. Antalet människor med engelska som registrerat modersmål i Finland är cirka 18 500 (Statistikcentralen.) Som konstaterad i avsnitt 2.1.2, beror engelskans nuvarande status på språkets makt i hela världen och språkets användning som lingua franca. Den tredje största språkgruppen efter finsk- och svenskspråkiga är ryskspråkiga. Enligt Statistikcentralen talas ryska mest i Östra Finland och i

hela landet talas ryska som modersmål av 74 500 människor. Antalet är betydligt mindre än antalet svenskspråkiga men det har ökat mycket under de sista decennierna på grund av ryskspråkigas immigration till Finland för till exempel arbete.

På grund av Finlands officiella tvåspråkighet, får kommunerna själva bestämma över deras språkstatus. Den största delen av Finlands kommuner är enspråkigt finska och antalet tvåspråkiga kommuner (finska och svenska) är 35. På grund av Ålands autonoma status, måste finska inte vara ett officiellt språk där utan alla kommuner på Åland är enspråkigt svenska. Kommunerna bestämmer över språkpolitik för 10 år per gång. Finlands enda svenskspråkiga kommun Närpes ändrade sin status till tvåspråkig i början av 2016 (Justitieministeriet 2015). I alla finskspråkiga skolor undervisas svenska som det andra inhemska språket. Därtill undervisas svenska också på andra namn i Finland, till exempel svenska som modersmål, modersmålinriktat svenska och svenska för invandrare. Finlands grundlag definierar inte vilka språk som är minoritetsspråk (jfr till exempel med Sverige). Det finns ändå andra språk i Finland som har haft en speciell status i landet. Sådana språk är olika typer av samiska (språk av ursprungligt folk), finsk romani, karelska samt finskt och finlandssvenskt teckenspråk. Alla de här språken en koppling till och betydelse för Finlands historia och kultur (Instituten för de inhemska språken.)

Även om massor av olika språk talas i Finland, kan vissa delar av landet anses vara relativt tydligt enspråkiga. Finlandssvensk minoritet är mestadels bosatt på kustområden (till exempel Österbotten) där det finns flera möjligheter att använda svenska än till exempel i Östra Finland. Närvaron av språk varierar mycket beroende på staden. I huvudstaden Helsingfors kan man se en växande mängd av olika språk; finska, svenska, engelska, ryska och så vidare. Men till exempel i Mellersta Finland, där den här studien är utförd, är finskans närvaro den största. I området är alla kommunerna enspråkigt finska vilket dels förklarar svenskans frånvaro. Reklam och restaurangskyltar kan innehålla engelska på grund av globalisering och varumärkets internationalitet. Finland har ju globaliserats under de senaste decennierna men det kan mer eller mindre konstateras att finska är det språket som syns och hörs mest i landet. Därtill kan den svenskspråkiga minoriteten i Finland anses vara mer flerspråkig och samtidigt kan det påstås att Finland är mer flerspråkigt än tvåspråkigt (Hult och Pietikäinen 2014). Detta tyder på att istället för att tala bara svenska, behärskar de svenskspråkiga ofta också

finska och engelska tillräckligt bra för att kommunicera. Det här kan också ifrågasättas, eftersom enskilda människor givetvis har olika språkkunskaper och därmed är det inte möjligt att generalisera en aspekt (som tydligen hänvisar till yngre generationer) till en stor språk- och kulturgrupp.

2.2.1. Språkdebatten i Finland

Finlands språksituation har debatteras både i politiska och vardagliga sammanhang, till exempel på nätet brukar man framställa sina åsikter om saken. Det är i alla fall obligatorisk svenskundervisning (oftast B1-svenska) i finskspråkiga skolor som har mött rätt mycket kritik och "tvångssvenskan" var ett viktigt tema till exempel i riksdagsvalet 2011 och temat lyftes fram också i det följande valet 2015. Orsaken till svenskans minskade uppskattning kan anses vara att svenska inte upplevs som ett nödvändigt och viktigt språk i samhället. Saukkonen (2011) konstaterar att bland svenskans kritiker har det påståtts att det saknas giltiga motiveringardet till den nuvarande språkpolitiken. Därtill är finska nu och har redan länge varit det dominerande språket i landet. Som noterat tidigare, har engelskans betydelse också blivit större både som internationellt språk och viktig del av finnarnas arbetsliv och fritid, vilket har lett till att svenskans roll i Finland har minskat. Därtill anses finska elever både i högstadiet och i gymnasiet ha negativa attityder mot svenska. Latomaa och Nuolijärvi (2005) påpekar att det här är det centrala problemet i svenskundervisningen i Finland. Det kan vara svårt att motivera eleverna att studera svenska, vilket antas ha lett till försämrade kunskaper i svenska. Däremot har svensklärare själv positiva attityder mot att undervisa svenska enligt Savolainen (2013). Savolainens resultat visar ändå att det svåraste för lärarna är att motivera sådana elever som har negativa attityder till svenska redan från början. Svenskundervisningen har kritiserats för att ämnet är svårt och undervisning kostar mycket, menar Saukkonen (2011). Attityder till svenskspråkiga i Finland och finlandssvensk kultur har också väckt negativa inställningar; enligt svenskans motståndare är finlandssvenskar inte finländare och de får särskilda fördelar på grund av deras status (Saukkonen 2011.) McRae (1997: 166) konstaterar emellertid att finlandssvenskar inte har en stor mängd av makt, även om det kan vara en allmän tro. Det kan tolkas att det finns vissa stereotyper som fortfarande påverkar starkt åsikter om finlandssvenskar bland det finskspråkiga majoritetet.

Samarbetet i Skandinavien och behovet av att kommunikationsförmåga har sedan länge varit motiveringar till förvarande av svenska som officiellt språk samt undervisning av svenska. Ett annat allmänt argument för svenskan är att bra språkkunskaper har ekonomiska fördelar till Finland. Ytterligare motiveringar är gemensam kulturtradition och individuella inlärningsmål i skolan. (Sajavaara 1994.) Med det menas att finlandssvensk kultur är värd att preservera och en individs intresse borde tas till hänsyn när man planerar språkpolitik. Tandefelt (2003) lyfter fram likadant att svenskan fortfarande är en viktig kunskap i arbetslivet i Finland, även om engelskans roll har blivit större. Tandefelt konstaterar vidare att svenska inte är ett litet språk i hela världen, vilket ökar språkets betydelse. I Finland finns det också oro för befolkningens kunskaper i svenska och uppskattning för språket. I mars 2017 föreslog statsministern Juha Sipilä att svenska kunde återställas till en obligatorisk del av studentskrivningar för att förbättra studenternas kunskaper i framtiden. Sannfinländarna reagerade på Sipiläs oro och konstaterade att svenska inte ska bli obligatoriskt i studentskrivningar för att frågan inte står i regeringsprogrammet. Statsministern preciserade sina kommentarer senare och menade att han är mest oroad för myndigheternas kunskaper i svenska och situationer då alla Finlands medborgare inte får service på sitt modersmål (Yle 2017.)

Språkdiskussionen i Finland är mångsidig och handlar om flera olika teman. Enligt Palviainen (2011) bygger debatten över svenskan i Finland på nyttorelaterade, historiska, kulturella och individrelaterade argument. Palviainen konstaterar att i Finland vill man ha nytta av de språken som studeras, men svenskans nytta i samhället har ifrågasatts under tiden. Å ena sidan anser någon som aldrig har hört svenska i sin hemort att svenska inte är nyttigt för hen. Å andra sidan finns det de människor som behöver svenska varje dag till exempel i arbetslivet. I Finland finns det många skandinaviska och nordiska företag som använder svenska i nordisk kommunikation även om företagsspråket är engelska (Palviainen 2011). Ett relativt vanligt argument för svenska är att språket är en viktig del av nordisk kultur och för majoriteten finländare är det nordiska sambandet viktigt (Palviainen 2011: 17). Samtidigt kan svenskans kritiker vädja till att svenska språket är en gammalmodig tradition som har inga grunder i dagens samhälle. Saukkonen (2011) påpekar därtill att svenska i Finland kan anses tjäna bara den svenskspråkiga minoriteten, vilket används som argument mot svenskan. Även om debatten om svenska i Finland har varit hett och synlig i medier, syns debatten och negativa attityder mot ”tvångssvenska” ändå sällan i klassrummet (Lehti-Eklund och Green-Vänttinen

2011). Enligt Lehti-Eklund och Green –Vänttinen studerar finska elever svenska på samma sätt som vilket annat skolämne. Bilden av svenska är olik än hur språket syns och används i skolkontext (Lehti-Eklund och Green-Vänttinen 2011).

Engelska och dess roll i finska samhället har också tagits till hänsyn i olika medier. För engelskans del gäller diskussionen mest språkets popularitet och ökande användning av engelska i Finland. Även om att läsa engelska inte är obligatoriskt i Finland, läser numera nästan alla elever språket i alla fall. Eftersom språkets betydelse på vissa vetenskapliga områden och populärkultur har blivit så stor, har engelskas ökande användning väckt även oro bland finländare. Enligt Kotilainen (2009) är det inte engelska eller andra främmande språk som hotar finskans framtid. Däremot anser Kotilainen att finländarna själv borde uppskatta finska språket mer och se till att det överlever och utvecklas också i framtiden. Engelska har påverkat också finska språket med till exempel flera lånord och kodväxling.

2.2.2. Språk i finska skolor

Språk i finska grundskolan är delade till olika kategorier på grund av lärokursens längd och språkets valfrihet. Alla elever kan lära sig modersmålet i skolan, men undervisning kan ordnas på flera olika sätt. I grundskolereformen 1968 konstaterades det att alla elever ska läsa åtminstone två främmande språk varav det ena ska vara det andra inhemska språket. Jag ska fokusera på svenska och främmande språk samt situationen i finskspråkiga skolor eftersom min studie gäller finskspråkiga skolor och inte svenskspråkiga. Nuförtiden är A1- och B1-språk obligatoriska för alla finskspråkiga elever. A1-språk är det första främmande språk och undervisning i det börjar oftast på årskurs tre. Ofta börjar svenskspråkiga elever ändå lära sig finska tidigare. Beroende på kommunen kan också svenska erbjudas som A-språk men undervisningen beror på hur många elever som väljer svenska. Därför börjar elever med svenska som A-språk sällan i Finland. (Juurakko-Paavola och Palviainen 2011: 13.) Medellång lärokurs i språk, det vill säga B1-språk, börjar eleverna studera nuförtiden på årskurs sex. Tidigare började B1-språk (oftast svenska) på högstadiet men ändringen trädde i kraft i augusti 2016. Även om språket börjar ett år tidigare, ska antalet undervisningstimmar stanna detsamma. (GLGU 2014). Undervisningsstyrelse konstaterar inte vem som borde undervisa svenska på lågstadiet, klassläraren eller språkläraren. Därför har frågan väckt

oklarheter bland undervisningsarrangörer. Slutligen är det arrangören själv som får bestämma hur svenskundervisning på sjätte klass ordnas bara undervisningen ska vara av god kvalitet. När det gäller inhemska språk lär finskspråkiga elever sig finska som modersmål och svenska som det andra inhemska språket. Nivån kan ändå variera på grund av elevernas egna val, det vill säga svenska kan undervisas som A-språk eller B-språk. Svenskspråkiga elever i Finland lär sig på samma sätt svenska som modersmål och finska som det andra inhemska språket. Som läroämnet kan "det andra inhemska språket" ha sex olika lärokurser; finska och svenska som A-språk, finska och svenska som B-språk eller modersmålsliknande finska och svenska (GLGU 2014: 197).

Även om det finns flera möjligheter med språk som kan studeras i finska skolor, beror antalet andra språk som undervisas i praktiken på skolans och kommunens resurser och möjligheter att ordna undervisning i ett visst språk. Engelska är det vanligaste A1- språket i finska skolor och det valdes av cirka 91 procent av grundskoleleverna år 2012. Skillnaden mellan engelska och de andra valda A1-språken är väldigt stor. Det andra största A1-språket år 2012 var finska som valdes av 5,3 procent av eleverna. Efter finska kom tyska (1,2 %), svenska (1,0 %) och franska (0,9 %). Antalet elever som valde tyska och franska hade gått ner jämfört med 2010 (Sukol 2014.) Eleverna har också möjligheten att välja andra språk vid sidan av A1- och B1-språk. De valfria språken är A2 och B2, varav A2 börjar senast på årskurs fem och B2 oftast på årskurs åtta. Skolorna kan själv bestämma på vilken årskurs undervisningen ska börja. Olikheter beror på regionala och skolornas egna läroplaner. De vanligaste A2-språken i 2012 var tyska, engelska och svenska. De populäraste B2-språken samma år var tyska, franska och spanska (Sukol 2014). Statistiken visar att engelska läsas oftast som A-språk, och enligt Statistikcentralen läser cirka 99 procent av alla finska högstadieläroverna engelska. Det vill säga det är mycket ovanligt att välja bort engelska i skolan. Detta beror säkert på hur undervisningen är ordnad i skolan och engelskans övriga popularitet i Finland.

Språkundervisningen i grundskolan har förändrats under de senaste åren. En viktig och även oroande sak är att eleverna i finska grundskolor väljer att inte läsa valfria språk och valen är också mer ensidiga än tidigare. Engelska har blivit ännu mer dominerande i finska elevernas språkval och de valfria språken studeras mindre i grundskolor än tjugo år sedan (Utbildningsstyrelsen 2011). Det finns oro för finländarnas försämrade språkkunskaper i

allmänhet, även om några språk (så som engelska) behärskas bra i landet. Orsaken till försämrade språkkunskaper och förminskade antalet elever som väljer läsa valfria språk är inte klar. Enligt Utbildningsstyrelsen (2011) kan elevernas ensidiga språkval delvis förklaras med det att engelska är oftast det enda språket som erbjudas som det första främmande språket. 2009 ordnade 34 finskspråkiga skolor undervisning i också något annat språk än engelska som A1-språk när tio år tidigare var antalet sådana skolorna sjuttiotre. När antalet eleverna som läser valfria språk har gått ner, finns det nuvarande mer elever som börjar läsa A1-språk på första eller andra årskurs (Utbildningsstyrelsen 2011). Orsaken till det här är att språkundervisningen kan beroende på skolan börja tidigare än på tredje klassen.

Efter grundskolan fortsätter elever sina studier antingen på gymnasiet eller på yrkesskolan. Språkundervisningen i dessa två skolor är annorlunda på grund av lärokurser och också mångfald. En optimal situation när en elev blir klar med grundskolan skulle vara att hen kunde fortsätta läsa samma språk som tidigare. Men i praktiken beror alla språkval ändå på undervisningsresurserna och språkutbudet i en viss skola eller kommun. Det andra inhemska språket erbjuds i alla skolor på andra stadiet. I gymnasielagen (7§) konstateras det att det andra inhemska språket tillhör läroplanen vid sidan av modersmålet, främmande språk, religion eller livsåskådningskunskap, matematiska-naturvetenskapliga studier, humanistiska-samhällvetenskapliga studier, hälsvetenskap samt konstämnen. Det vill säga att språk är bara en liten del av hela ämnesskalan. Modersmålet, det andra inhemska språket och främmande språk nämns också vara obligatoriska delar av yrkeskolans läroplan, även om lärokursernas längder och innehåller är mycket olika jämförda med gymnasiet.

På gymnasier som har finska som skolspråk, undervisas svenska som A- språk eller B-språk beroende på elevens bakgrund. A-svenska har sex obligatoriska kurser och två landsomfattande fördjupande kurser medan B-svenska har fem obligatoriska kurser och likadant två valfria fördjupande kurser. Därtill kan en elev läsa svenska som B3-språk om hen har befriats från svenskundervisning (GLGY 2015: 92.) Ofta ordnar gymnasier ytterligare förberedande kurser för de eleverna som ska delta i svenska examen i studentskrivningar. Antalet gymnasister som skriver svenska har gått ner efter ämnet blev en valfri del av studentskrivningar i början av 2005 (MTV 2014). Nuvarande består studentskrivningar av åtminstone fyra obligatoriska ämnen, varav en är modersmål. De andra fyra kategorier varav

eleven väljer tre är: det andra inhemska språket (lång eller medellång lärokurs), matematik (lång eller kort lärokurs), främmande språk (lång eller kort lärokurs) och realämnen. På yrkeskolan undervisas svenska bara för två studieveckor och efter det kan eleven välja att studera mer svenska upp till fyra extra studieveckor.

Främmande språk undervisas på olika nivåer också på gymnasiet. Enligt grunderna för gymnasiets läroplan undervisas A- och B- språk som har börjat i grundskolan men B3-språk är också möjligt. Om de språk som tillhör gymnasiets utbud bestämmer undervisningsarrangör. Som i grundskolan, finns det ojämlikhet när det gäller möjligheter att välja språk. Det kan finnas ett gymnasium som erbjuder bara det vanligaste främmande språk engelska medan ett annat gymnasium erbjuder upp till sex olika främmande språk. Ofta ändrar A2-språk till B2-språk i gymnasiet eftersom många elever väljer sluta studera språket totalt och då finns det inte tillräckligt elever för en separat A2-grupp (Hämäläinen et al. 2007). Enligt SUKOL (2014) studerade 48 procent av gymnasister tre främmande språk år 2001. I 2013 hade procentandelen gått ner till 39,8 procent. Samtidigt har andelen av eleverna som läser två språk (svenska och engelska) ökat. Statistiken följer samma modell som gäller grundskolan; det finns mindre elever som väljer läsa flera främmande språk. På samma sätt som i grundskolan läser den största andelen av gymnasieeleverna engelska som A1-språk. Andra A-språk som studeras oftast i finska gymnasier är tyska, svenska, franska och ryska (Sukol 2014).

2.2.3. Språkexperimentet

I april 2017 beslöt regeringen över ett språkexperiment som ger eleverna möjlighet att välja bort det andra inhemska språket i sina studier. I stället för svenska eller finska kan eleverna välja att lära sig något annat språk börjande från femte eller sjätte årskursen. Att lära sig ett annat främmande språk än engelska är obligatoriskt. Experimentets mål är att utreda hur valfrihet påverkar inlärningsresultat och språkval under elevens skolgång. Därtill ska experimentet följa hurdan valfrihets inverkan på språkutbud i skolor samt elevens studier efter grundskolan är. Experimentet ska börja på hösten 2018 och högst 2200 elever i Finland deltar i det (Statsrådet 2017.) Kommunerna och andra utbildningsarrangörer kan visa sitt intresse och ansöka till experimentet via Utbildningsstyrelsen (Yle 2017).

Språkexperimentet är möjligt för eleverna som ska gå till femte eller sjätte årskurs i hösten 2018. En annan förutsättning är att eleverna inte ännu har börjat studera det andra inhemska språket. Språkexperimentets längd är fyra till fem år, det vill säga experimentet slutar när alla deltagare har blivit klar med grundskolan. Enligt Statsrådet kan de eleverna som kommer att delta i experimentet och välja bort det andra inhemska språket ansöka befrielse från språket också på andra stadiet, det vill säga gymnasium eller yrkesskola. Att välja bort det andra inhemska språket är ändå frivilligt för alla elever som deltar experimentet. Om en elev går i skolan som deltar experimentet, väljer individen och föräldrarna om svenska eller finska ska studeras i grundskolan. Om det finns åtminstone en elev som vill lära sig svenska i stället för något annat språk, måste kommunen eller skolan ordna svenskundervisningen. Skolan kan till exempel inte flytta eleverna till en annan skola på grund av deras avvikande språkval.

Det kommande språkexperimentet kräver ändringar i grundlagen. Grundlagen konstaterar att individerna inte ska sättas i ojämlika situationer som språkexperimentet kan anses medföra. Valet att välja bort svenska kan till exempel påverka elevens utbildnings- och arbetsmöjligheter i framtiden (Yle 2017). Några kommuner i östra Finland har redan tidigare ansökt lov till ett likadant experiment, men experimentiden gick inte vidare för att den ansågs vara i konflikt med grundlagen. För att det nya språkexperimentet kan genomföras, ska grundlagen avpassas tillfälligt (Yle Nyheter 2017).

Även om språkexperimentet har väntats av vissa håll (till exempel Sannfinländare och vissa kommuner i Östra Finland), har det också mötts av kritik. Enligt Akava (2017) "när experimentet inte regeringens mål att öka språkundervisningen och göra den mångsidigare". Akava är oroad för att experimentet ska ha rentav motsatta resultat och språkundervisning kommer att bli mer ensidig som följd av experimentet. Språkläraryrket i Finland SUKOL är likadant oroad för språkundervisningens framtid. Enligt SUKOL (2017) måste språkexperimentet förberedas väldigt ordentligt för att undvika problem i likvärdighet. Språkläraryrket konstaterar att en del av undervisningsarrangörer inte har råd att öka antalet valfria språk. Olika möjligheter att ordna språkundervisning försäker ojämlikhet i utbildning och olika områden (SUKOL 2017). Också finska universitet (Unifi ry) har kritiserat regeringens beslut att börja språkexperimentet (Aamulehti 2017). Språkexperimentet

gäller grundskolan och det andra stadiet men inte högskolor. Eftersom obligatorisk svenska fortfarande tillhör högskolestudier, är språkexperimentet komplicerat för högskolor. Om en studerande som har varit med i språkexperimentet och valt bort svenska, kan det då vara högskolans ansvar att erbjuda förberedande undervisning i språket

3. MOTIVATION

Motivation är ett komplext begrepp som har beskrivits med teorier inom flera vetenskapliga områden. I den här avhandlingen kommer jag att fokusera på motivation och motivering speciellt vid språkinläring. Först ska jag presentera några kända motivationsteorier som är kopplade till min studie. Fokus ligger vidare på pedagogisk synvinkel vilket innebär fokusering på vad lärarna egentligen kan göra under sina lektioner för att öka motivationen hos sina elever. Därför har jag bestämt mig att fokusera på hurdana teorier det finns om motiverande i klassrummet, speciellt vid språkinläring. Teori om motivation och tidigare studier har tittat mest på vad som påverkar den enskilda individens motivation och inte så mycket på hurdana möjligheter lärarna har att påverka elevernas motivation.

3.1. Motivationsteorier

Det finns ett stort antal olika definitioner av motivation som har presenterats under åren. Teorier och definitioner beror på ett visst perspektiv. Det finns en mängd av teorier som beskriver motivation och varför man gör någonting. I den här avhandlingen ska jag inte gå igenom alla motivationsteorier som finns utan jag presenterar kort några teorier och begrepp som är kopplade till min studie. Begreppet *motivation* har också olika definitioner men i för den här avhandlingen har jag valt använda Dörnyeis (2001) definition. Enligt Dörnyei (2001:7) består motivation av två delar: 1) valet av en specifik aktivitet och 2) insatsen som används till aktiviteten och uthålligheten med den. Med detta menar Dörnyei att motivation beskriver ”varför man beslutar att göra någonting, hur tufft ska de förfölja den och hur länge är de beredda för att hålla aktiviteten i gång”. Teorier och definitioner beror ändå på perspektivet som har valts. Brown (2014: 159) syftar på tre olika föreställningar som är: den behavioristiska, den kognitiva och den konstruktivistiska. Ur behavioristiskt perspektiv är motivation förväntning av någon slags pris: för att nå någonting, måste en människa bete sig på ett visst sätt. Likadant vill man undvika en straff som enligt det behavioristiska perspektivet är en följd av ett dåligt resultat i aktiviteten. Behaviorism tar ingen hänsyn till människans egen vilja eller förmåga att fatta beslut. I motsats till behaviorism föreslår den

kognitiva aspekten att motivation grundar sig på individens egna val och mål i livet (Brown 2014:159). Detta betyder att individen har förmågan att värdera olika faktorer gällande valet och fatta beslut på egen hand. Franken (1998) konstaterar likadant att forskning har visat att människans kognitiva kunskaper och inläring påverkar motivationen tillsammans med biologiska aspekter. Konstruktivistiskt perspektiv innehåller vidare den sociala kontexten som är en viktig del vid fattande av beslut vid sidan av människornas individuella val och beslut (Brown 2014: 159). Alla tre nämnda perspektiv på motivation ingår i inläring i skolan för det är naturligt att olika faktorer påverkar enskilda elevers motivation under skoltiden. Det är inte lätt att avgöra vad som motiverar en elev att nå bra resultat i skolan men i det här kapitlet presenterar jag några teorier gällande individens motivation på allmän nivå.

3.1.1. Inre och yttre motivation

En av de mest kända indelningarna gällande motivationen är *inre motivation* och *yttre motivation*. De här två begreppen blev centrala i motivationsforskning på 1970-talet och teorin framställdes av Deci och Ryan. När en aktivitet eller en uppgift i sig själv är givande och individen strävar inte efter en särskild pris från uppgiften, då gäller det inre motivation. Glädje och belåtenhet som individen får från en viss aktivitet eller ett specifikt beteende är orsaken till att individen väljer att fortsätta med aktiviteten. Yttre motivation är motsats till inre motivation. Yttre motivation betyder att man gör någonting för att få en synlig pris av aktiviteten. Sådana priser är till exempel bra betyg eller pengar (Franken 1998.) Yttre motivation följer på ett sätt det behavioristiska perspektivet till motivation för individen förväntar sig att ha någon pris från aktivitet eller beteende, men ingen undvikande av en straff nämns. På samma sätt har inre motivation likadana aspekter som det kognitiva perspektivet. Inre motivation förutsätter att individ väljer själv att göra någonting och hen vill också fortsätta med aktiviteten för att den är meningsfull. Dörnyei och Ushioda (2011: 23) konstaterar vidare att det finns en tredje typ av motivation som är kallad för *amotivation*. Begreppet betyder att någon slags motivation (inre eller yttre) saknas totalt.

Vallerand och Ratelle (2002) utvecklade teorin av inre och yttre motivation vidare med en hierarkisk modell. Modellen konstaterar att alla tre motivationstyper (inre, yttre och amotivation) har olika typer och nivåer av generalitet. De hierarkiska nivåerna är: 1) den

globala nivån, 2) den kontextuella nivån och 3) den situationsbundna nivån. När en individ är allmänt yttre motiverad för att göra olika saker och förväntar sig ett pris, då kan det sägas att individen är en yttre motiverad personlighet på global nivå. Den kontextuella nivån betyder att motivation av en person är delade till olika områden, till exempel utbildning eller musik. Därmed kan en individ vara inre motiverad inom idrott och utbildning, men samtidigt kan hen vara också yttre motiverad inom musik, till exempel. Den sista nivån är mest specifik. På situationsbunden nivå är motivation inriktad till en viss situation eller aktivitet som ett prov i skolan. En individ kan vara yttre motiverad mot provet för hen vill ha ett bra betyg i ämnet. Det vill säga modellen föreställer hur människor kan ha olika typer av motivation när det gäller olika områden i deras liv. Modellen beskriver bra hur komplicerad motivation är att förklara eller beskriva. Vallerand och Ratelles modell förutsätter att inre motivation innehåller tre vidare typer som beskriver aktivitetens mål mer specifik. Motivation att lära sig ingår att det är belåten och meningsfull att lära sig någonting nytt och målet med aktiviteten är att uppfylla nyfikenhet och utforskning av världen. Den andra typen är motivation mot verkställande, det vill säga individen är belåten för att ha klarat sig utmaningar eller ha nått någonting. Den tredje typen däremot ingår motivation för att uppleva stimulans. Alla typer beskriver motivation i tre annorlunda situationer och olika mål som vill nås med aktiviteten.

Dörnyei och Ushioda (2011) konstaterar att yttre motivation har traditionellt ansågs som en försvagande faktor till inre motivation: många studier också har visat att elever tappar sitt naturliga inre intresse mot aktiviteten om de måste göra den för att nå något yttre krav. Det finns ändå skillnader mellan resultat, vilket ledde till krav för en ny teori. Deci och Ryan skapade en mer detaljerad teori för att ersätta jämförelse mellan inre och yttre motivation som kallas för *self-determination theory*. Enligt teorin kan yttre former av motivation placeras på ett kontinuum som visar olika nivåer av yttre kontroll och inre reglering (Dörnyei & Ushioda 2011:24). Därmed är yttre motivation inte heller ett enkelt begrepp, utan det finns varierande i hur internaliserade yttre mål egentligen är. Enligt Deci och Ryan (2000) kan individen ha ett yttre mål som är reglerat av inre faktorer, så som värde och meningsfullhet. Teorin föreslår vidare att självdetermination är kopplad till grundläggande mänskliga behov: autonomi, kompetens och gemenskaplighet. De här tre behoven måste fyllas för människans välmående och personliga utveckling. Dessutom är behoven nödvändiga för att en individ kan reglera sitt liv och sina beslut.

3.1.2. Förväntan och värde- teorier

Förväntan och värde-teorin konstaterar att individers beslut att engagera sig i viss aktivitet, deras verkställande och viljan att fortsätta med aktiviteten beror på deras förväntan och värdering av resultaten. Det vill säga att individen är mer motiverad om hen förväntar sig att klara aktiviteten väl och aktiviteten i sig är i högt värde (Dörnyei och Ushioda 2011). Förväntan av framgång innehåller att man kan behandla sina tidigare erfarenheter och bedöma sina kunskaper och kompetens. Därtill anses individen försöka underhålla sin självkänsla genom att klara sig bra i en viss uppgift. De här tre komponenter representerar tre teorier gällande förväntan av framgång: *attribution teori*, *själv-effektivitet teori* och *själv-värde teori*. Det som alla tre teorier har gemensamt är att individen antagligen väljer att engagera sig i sådana uppgifter som inte leder till misslyckande eller besvikelse. Men i alla fall om en individ har en stark känsla av effektivitet och själv-värde, kan de välja mer utmanande uppgifter och inte överlåter om uppgiften visar sig vara krävande. Centralt för alla tre teorier är att individens uppfattning om sin förmåga och kompetens är i en stor roll vid bildning av motivation i flera kontexter (Dörnyei och Ushioda 2011.) Enligt Wigfield och Eccles (2000) innehåller uppgiftsvärde fyra olika komponenter: *värden av uppnående*, *inre värde*, *yttre nyttighetsvärde* och *kostnad*. Värden av uppnående syftar på personlig betydelse av behärskning av ett visst ämne, inre värde betyder att man är intresserad av ett specifikt ämne och njuter av det medan yttre nyttighetsvärde betyder medvetande av hur relevant uppgiften är i individens liv. Därtill beskrivs kostnad som en negativ komponent som tar mycket tid eller insats och kan skapa negativa känslor som oro och rädsla.

3.1.3. Målteorier

Behov och drifter har redan länge kopplades till motivation men i teorier har de här begreppen ersattes med termen *mål*. Enligt Dörnyei och Ushioda (2011) har forskning under senaste årtionde fokuserat på tre centrala områden: målsättning, målinriktning samt innehållet och mångfaldet av mål. Den centrala idén med målsättningsteorin är att ju detaljerade och krävande mål man sätter, desto bättre kan uppgiften verkställas. Teorin innebär att när en person är engagerad mot målet och hen kan underhålla det och vidare har inga stridande mål, det finns ett positivt samband mellan målets besvär och uppgiftsverkställande (Locke och

Latham 2006.) Dörnyei och Ushioda (2011:20) konstaterar vidare att målsättningsteorin skapades för att passa arbetsomgivningar, men har också tillämpad till undervisningskontexten, då forskning har betonat proximal målsättning. Vid långvariga aktiviteter som språkinlärning har inlärare oftast ganska avlägsna och abstrakta mål, det vill säga målet är att behärska språket. Därför kan proximala mål (t.ex. testtagande, bra betyg i prov, behärskande av vissa ord) ha en stark motiverande effekt eftersom mindre mål visar framgång tydligare och inlärare får direkt feedback (Dörnyei och Ushioda 2011:21).

Teorin om målinriktning skapades för att förklara inlärning och beteende av elever i skolmiljön. Teorin kom fram på 1980-talet och den konstaterar att det finns två motsatta konstruktioner eller inriktningar av verkställandemål: *behärskning-inriktning (mastery orientation)* och *verkställande-inriktning (performance orientation)* (Ames 1992). Enligt teorin följer elever en av de här inriktningarna när de går i skolan. Behärskning-inriktning betyder att det centrala målet vid inlärning är att behärska språket. En elev tänker att insats leder till framgång och hen vill själv utveckla sig (Dörnyei och Ushioda 2011). Däremot är verkställande-inriktning inte fokuserad på inlärning av ett visst ämne, utan målets fokus ligger på individens förmåga och mening av själv-värde. Det vill säga målet är att klara sig bättre än andra elever, vilket är ett sätt att stärka ens ego. På sätt och vis liknar målinriktningsteorin teorin på inre motivation och yttre motivation. I behärskning-inriktning är man motiverad för själva aktivitetens skull utan att man förväntar sig att få någonting från den. Också Ames (1992: 262) noterar det här och konstaterar att värdet med inlärning kommer inifrån medan i verkställande-inriktning är inlärningsprocessen bara ett sätt att nå vad man vill. Det kan anses att känslan på att klara sig bättre än alla andra är priset som man får från aktiviteten, då också verkställande-inriktning är likadan med yttre motivation.

Den tredje målteorin, innehållet och mångfalden av mål, innehåller mål som inte är fokuserade på akademisk verkställande eller framgång. Likadant som målinriktningsteori, gäller den här teorin inlärningsmotivation. Däremot ligger fokus på innehållet av mål och vad är det som vill uppnås i själva verket (Wentzel 2000). Dörnyei och Ushioda (2011) konstaterar att enligt teorin är mål av inlärare mer mångsidiga än vad tidigare har presenterats och de innehåller också det sociala perspektivet. Enligt Wentzel (2000) är inlärares mål personliga och de kan beskrivas med utmaning, närhet och exakthet. Ett verkställande kan

vara resultat från flera olika mångsidiga mål. Inlärares mål vid inläring kan vara till exempel att försöka lära sig, att få vänner, att underhålla solidaritet eller glädja lärare. Jag ska diskutera specifika faktorer gällande inläring i nästa kapitel.

3.2. Motivation vid inläring

Det sägs ofta att skolan inte behöver vara rolig för eleverna att lära sig. Människorna gör gärna saker som de tycker om, till exempel på fritiden och hobbyer och därför styr roligheten olika val på ett sätt. Brophy (2010) menar ändå att eleverna inte nödvändigt tycker att uppgifterna på lektionen är roliga även om de kan upplevas vara nyttiga och betydelsefulla för dem. Att lära sig någonting nytt kräver i alla fall koncentration och besvär från eleven. Traditionella motivationsteorier gäller oftast aktiviteter som är frivilliga för individen, det vill säga att man har möjligheten att välja vad man gör. Att gå i grundskolan i Finland är givetvis inte frivilligt. Därför kan det sägas att motivationen i skolan agerar lite annorlunda och den har vidare aspekter som måste tas till hänsyn när den undersöks.

3.2.1. Faktorer som påverkar motivation i skolan

Motivationen i sig kan beteckna hur lyckad inläring är men det finns ändå flera andra faktorer som påverkar inlärningsprocessen och resultat (Csizèr och Dörnyei 2005). Sådana kan till exempel vara den individuella inlärningsförmågan, möjligheter att lära sig (i skolan och på fritiden) och hurdana instruktioner ges under lektionen. Det vill säga att det inte är bara motivationen som gör någon en framgångsrik inlärare, men motivation påverkar inläringen i alla fall. Blackburn (2015) konstaterar att elevernas motivation och vidare skolframgång påverkas av tre slags faktorer: personliga, skolrelaterade och yttre faktorer. Med personliga faktorer menas att eleven kan ha någonting stort på gång i livet som påverkar resultat i skolan. Ett exempel är depression som har en negativ inverkan på inläring trots eleven skulle försöka göra sitt allra bäst. Skolrelaterade faktorer är saker som ingår vardagligt liv i skolan. Detta syftar på att eleven i allmänhet inte tycker om skolan eller har problem med vissa lärare.

Brophy (2010: 10) lägger till att i skolomgivningen har läraren oftast en stor mängd elever att jobba med, vilket betyder att läraren inte alltid kan ta hänsyn till alla elevers individuella behov. Det här kan enligt Brophy leda till att en del av eleverna blir frustrerade och förslöade. Ett klassrum presenterar en viss social omgivning som möjliggör varierande reaktioner till andra elever. Brophy menar att misslyckande i klassrummet är inte bara en personlig besvikelse utan möjligen också en förödmjukelse. Den här synpunkten kan också räknas till Blackburns teori om skolrelaterade faktorer. Med de yttre faktorerna menar Blackburn (2015) elevernas liv utanför skolan, det vill säga familj och släkt och deras utbildningsnivå, attityder till utbildningssystemet, social status i samhället samt kulturell bakgrund. Därtill tillhör jämnåringar till yttre faktorer. Jämnåringarnas uppskattning och inställning till det inlärd språket påverkar varandras syn på språket starkt (Pfenninger och Singleton 2016). På högstadiet är åsikter av kompisarna viktiga för elever och därför är det naturligt att motivationen eller uppskattning av ett visst språk kan ändras på grund av de jämnåringarnas tankar.

3.2.2. Motivation vid språkinläring

Jag har nu diskuterat olika psykologiska motivationsteorier. Det finns ändå faktorer som måste tas till hänsyn när det gäller språkinläring. I detta kapitel ska jag fokusera på vad som är särskilt viktigt när man lär sig ett nytt språk. Jag ska inte diskutera faktorer som gäller modersmålsinläring, utan inläring av andraspråk eller främmande språk. Teorin i denna del är hämtad från Dörnyei et al (2006) och innehåller följande påverkande faktorer: attityder, anknytande eller assisterande inriktning, språkligt självförtroende och kultural intresse. Dörnyei et al (2006) presenterar också flera teoretiska begrepp men jag valde dessa fyra eftersom passar min studie bäst. I slutet presenterar jag också Dörnyeis (1994) modell om språkinläring

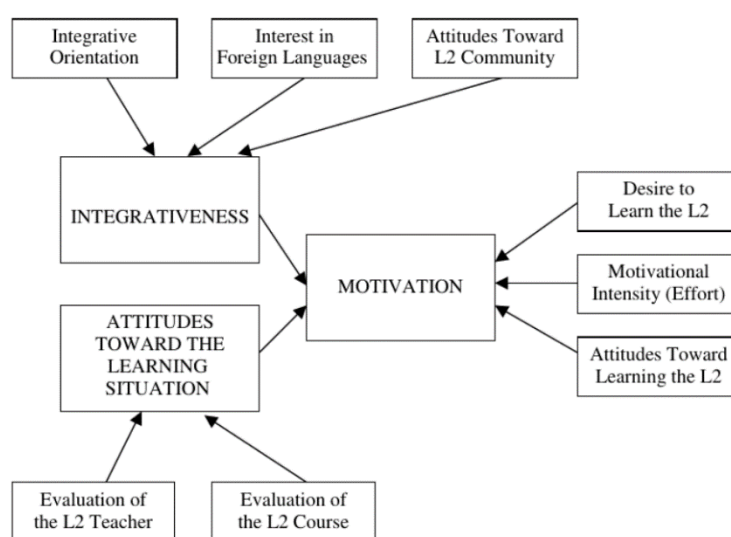
Som konstaterat i tidigare kapitel, anses attityder och erfarenheter påverka människors motivation i allt de gör. Gardner (1985) menar att det som är olikt med språk som läroämne är att främmande språk är inte bara ett undervisningsfenomen eller ett tema i läroplanen. Enligt Gardner representerar ett språk kulturarvet av en viss språkgrupp. Dörnyei (2001) konstaterar likadant att språk och kultur alltid är tätt bundna ihop, vilket gör språk som skolämne

annorlunda än alla andra ämnen i läroplanen. Därmed har attityder och tidigare intryck av språkgrupper en stor roll i inläring av olika språk. Om elever inte för någon orsak gillar eller har negativa stereotypier av en viss språkgrupp, påverkar det starkt motivation att lära sig språket. Negativa attityder till en viss kultur leder oftast till negativa attityder mot språket av kulturgruppen. Attityder i andraspråksinläring har undersökts i Kanada som är ett tvåspråkigt land där två språkgrupper har varit starkt delade över två världsspråk (engelska och franska). Till exempel Gardner och Lamberts (1972) resultat visade att attityder till språkgruppen är huvudsakliga komponenter i byggnad av språkinläringsmotivation (Dörnyei et al 2006.) I Finland finns det negativa attityder mot finlandssvenskar (t.ex. McRae 1997 och Saukkonen 2011) så attityder och stereotyper kan anses ha påverkat på sätt och vis också finländares inläringsmotivation i svenska språket.

En annan faktor som är starkt kopplad till attityder är kulturellt intresse. Dörnyei et al (2006) noterar att i vissa språkinläringssamlingar är inlärare i minimal kontakt det andra språket (L2) och då gäller det mer inläring av främmande språk än andraspråksinläring. I Finlands situation är det svårt att definiera om språket är andraspråk eller främmande språk i praktiken. I teori är delningen klar: svenska och finska är de officiella språken i landet, då svenska borde vara andraspråk för finskspråkiga och tvärtom. I alla fall beror situationen mycket på individuell språkbakgrund och kommunen där man bor. I starkt svenskspråkiga område liknar svenska mer andraspråket men i finskdominerande område kan även engelska tänkas vara andraspråket. Engelska har även pratats som "det tredje inhemska språket" syftar på språkets närvaro i vardagslivet (Leppänen et al 2008). Det är ändå viktigt i båda situationer att bekanta sig med målspråkets kultur om någon direkt kontakt med språket finns inte (Dörnyei et al 2006). Tanken om kulturellt intresse kan anses höra ihop med språkets sociala funktion. Dörnyei (2001:15) noterar att eftersom språkinläring är en social händelse, kräver den att en mängd av element från målspråkets kultur än inkluderade i språkundervisning. Det här är speciellt viktigt när inlärare inte har en chans att kommunicera med målspråkets infödda talare.

I den här avhandlingen har jag redan tidigare presenterat olika teorier om motivation och hur motivation är uppbyggd. Gardner (1985) har fortsatt definitionen att hur eller varför motiverade inlärare lär sig språket. Enligt Gardner innehåller språkinläringsmotivation vanligtvis tre komponenter: insats, vilja och känsla. Därtill är motivation målinriktad och

typen av inriktningen kan variera. Gardner (1985) konstaterar att inriktningen har två olika dimensioner: *anknyttande* och *assisterande inriktning*. Med anknyttande inriktning menas det att motivation visar att språket är personligt viktigt för inlärarna och de vill kommunicera med talare av målspråket eller även tillhöra en viss språkgrupp på något sätt. Det vill säga språket anses vara en anknytning till en annan språkgemenskap. Däremot innebär assisterande inriktning enligt Gardner att man lär sig språket för att ha en personal nytta av det (Gardner 1985:11.) Inlärare kan till exempel lära sig språket för att bli bättre utbildad eller få ett visst jobb. Också de här två begreppen liknar mycket inre och yttre motivation.



Modell 1. Anknyttande inflytande enligt Gardner (presenterat i Dörnyei et al 2006)

Den fjärde faktor som jag valde från Dörnyei et al (2006) är språkligt självförtroende. Begreppet syftar till en självsäker tro att målspråket är väl möjligt att behäskas med individens resurser. Detta syftar på att man är positivt inriktad till att lära sig språket och tror att det är möjligt att nå individuella mål vid inläringen. Man kan också klara sig från små motgångar som kan förekomma under inlärningsprocessen om språkligt självförtroende har nåtts (Clément och Kruidenier 1985). Dörnyei et al (2006: 15) konstaterar att språkligt självförtroende är centralt när det gäller övrig språkinlärningsmotivation och till exempel valet av att studera ytterligare språk i framtiden. Språkligt självförtroende beror på tidigare kontakter med språket som lärs och dess representanter eller talare. Det har vidare lagts fram att språkligt självförtroende inte är viktig bara i två- eller flerspråkiga miljön, utan fenomen har värde också i enspråkiga omgivningar då kontakt med målspråket inte nödvändigtvis är direkt.

Dörnyei (1994) har också skapat en modell för att beskriva motivation vid språkinläring. Modellen fokuserar på inläring i klassrummet och den baserar sig på tre nivåer: språknivå, inlärarnivå och inläringssituationsnivå. Varje nivå innehåller faktorer relaterade till språkinläring beroende på vilken synvinkel man har. Språknivån anses innehålla de faktorer som är relaterade till själva språket. Sådana är till exempel kultur och gemenskap men också värden och nyttor som är kopplade till språket. Inlärarnivån innehåller individuella särdrag som inläraren har gällande inlärningsprocessen, till exempel självförtroende. Det vill säga inlärarens egna förväntningar, behov och tidigare språkkompetens är alla viktiga element vid språkinläringssituation i skolmiljön. Sist, inläringssituationsnivån är kopplad till de saker som är situationsspecifika i språkinläringssituation i skolan. Nivån innehåller faktorer som studieplan, undervisningsmetod, material som används och uppgifter. De här är alla specifika faktorer i en kurs. Därtill innehåller inläringssituationsnivån faktorer som är relaterade till läraren och gruppen. Lärarspecifika komponenter är till exempel lärares personlighet, undervisningsstil och allmän beteende. Gruppen är också en viktig del av språkinläringssituation, inom en grupp kan finnas flera faktorer som påverkar individens möjligheter att lära sig antingen negativt eller positivt.

3.2.3. Motivation och lärares roll

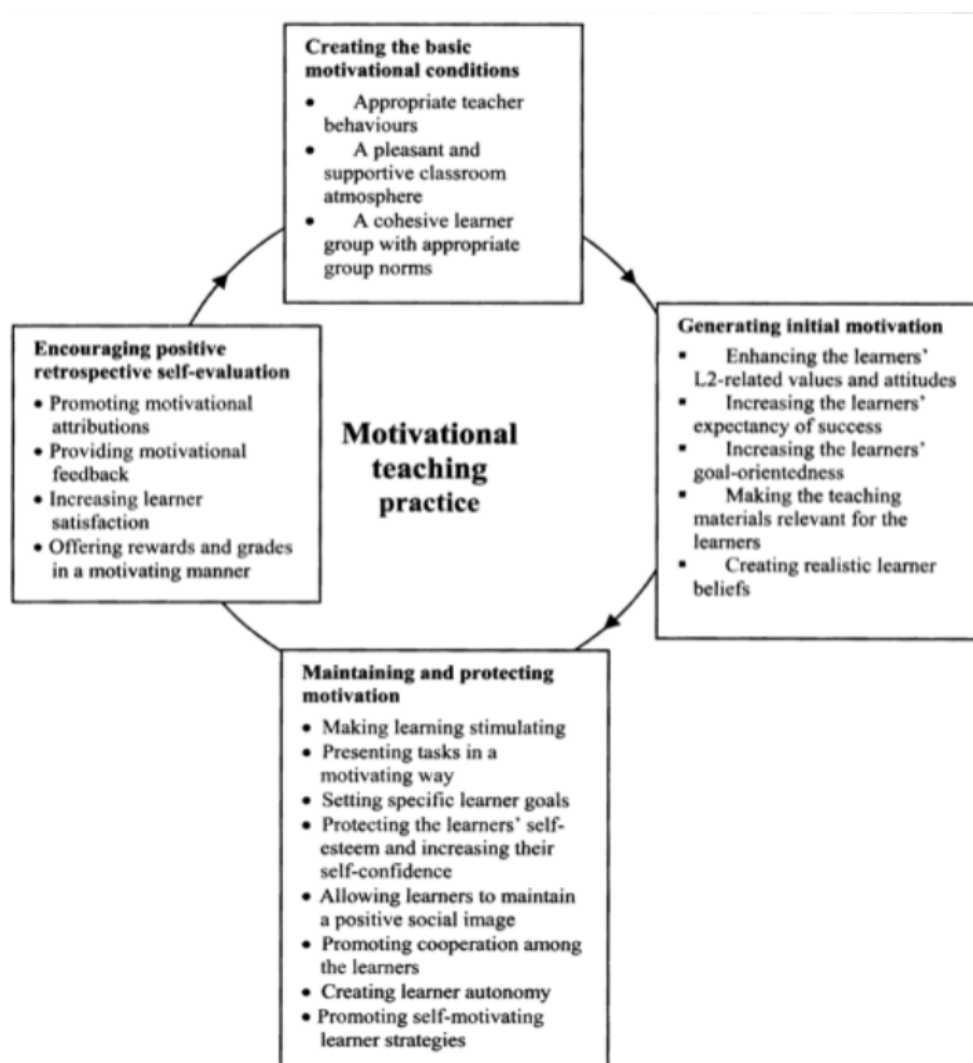
Som tidigare nämnt, är det inte frivilligt för barn att gå i skolan. Om någonting är obligatoriskt, kan det vara svårt och krävande att motivera och uppmuntra elever att lära sig. Trots allt kan det inte antas att motiverande av elever är särskilt svårt i skolan på grund av skolans nödvändighet. Dörnyei och Ushioda (2011) konstaterar att inom skolkontexten är läraren i nyckelroll som en social figur som kan påverka motivation i inlärningsprocessen avsevärt. Läraren kan ha antingen negativ eller positiv inverkan på sina elever och deras motivation i ett visst ämne. Lärares stora roll i klassrumsmotivation syns i allt som görs under lektionen, det vill säga lärares beteende är ett särskilt starkt motiveringsmedel (Dörnyei & Ushioda 2011:109). Lärares personlighet är naturligtvis centralt för beteendet i klassrummet och därför hörs det ofta att ”lärarjobb är jobb med personlighet”. Det här innebär att lärare måste utnyttja sin personlighet och på det sättet visa att de är en del av gruppen även om de har auktoritet i klassrummet. Brophy (2010) menar ändå att det är väldigt viktigt för

läraren att komma ihåg och känna till sin egen roll i klassen. Med det menas att läraren varken är "en underhållande arbetare" som erbjuder hellre roliga uppgifter än lärorika eller en tutor för individuella elever.

En annan faktor som läraren kan påverka mycket är inlärningsomgivning. Begreppet innehåller inte bara det fysiska rummet där lektioner hölls men också atmosfären som läraren skapas inom gruppen. Inlärningsomgivningen har påståtts vara en viktig del av lyckade inlärningsprocessen och allmän trivsel i skolan, till exempel den nya läroplanen tar hänsyn till olika slags inlärningsomgivningar och strävar efter att utveckla dem. Inlärningsomgivningen kan betyda flera saker och deras mål är att vara flexibel och passande till alla elevernas behov. Också Dörnyei noterar att inlärningsomgivning är en central del av motivation i skolan. Dörnyei (2001: 31) konstaterar att innan motivering kan vara effektiv, måste tre faktorer vara i ordning. De här faktorerna är 1) ett bra förhållande mellan läraren och eleverna, 2) en stödande och behaglig atmosfär i klassrummet och 3) en koherent inlärargrupp som fungerar efter passande normer. Alla faktorer hänger starkt ihop, så det är inte möjligt att förverkliga bara en utan de andra (Dörnyei 2001). Det kan ändå ta tid att skapa ett bra förhållande mellan läraren och eleverna och bilda en stödande atmosfär för alla. I alla fall är det centralt att läraren uppfyller sin egen roll för att få en den bästa möjliga omgivningen i klassrummet. Också Brophy (2010:40) framför att läraren måste göra klassrummet så lockande och inspirerande som möjligt och läraren borde själv vara vederhäftig och uppmuntrande innan motiveringsstrategier kan användas effektivt. Problemet med klassrummen kan ändå vara att läraren måste byta rummet ofta då det inte finns chans att göra klassrummet passande för just ett visst språk, till exempel svenska.

När arrangemanget är lämpligt och läraren har skapat ett bra förhållande till sina elever, kan själva motiverandet börja. Dörnyei (2001) presenterar en mängd av strategier för motiverande som gäller skapandet av elevernas motivation, förvarande och skyddande av skapad motivation och uppmuntrandet av positiv självvärdering. Alla elever har skapat sig själv en ganska väl etablerad modell av världen kring dem, vilket innebär att elever har en mängd av uppfattningar, attityder och känslor, också kallad för värdesystem. De här värdena påverkar språkinläring på grund av tidigare erfarenheter och kontakt med språk. Värdesystemet bestämmer också vilka preferenser och inställningar en individ har (Dörnyei 2001.) Därför

borde lärare presentera språket på ett positivt sätt i början av undervisning av ett nytt språk. Enligt Dörnyei (2001:53) är det första intrycket mycket betydande vid språkinläring för det påverkar elevernas förväntningar och uppfattningar i framtiden. Lärare borde ta hänsyn till elevers intresse så att undervisning blir mångsidig och rolig. Det är viktigt att presentera inte bara språket själv utan också kultur som hör ihop med språket (Dörnyei 2001: 55). Detta innebär att lärare berättar om positiva erfarenheter med språkgruppen, presenterar ny och intressant information om kultur samt erbjuder autentiskt material på lektioner. Under motiveringsprocessen ska förväntning av framgång samt elevernas föreställningar av deras egna mål ökas.



Modell 2. Motiverande undervisningspraktik (Presenterad i Dörnyei 2001)

Dörnyei menar att det är viktigt för motivationen att koppla språket till elevernas vardagsliv på något sätt, det vill säga göra språket meningsfullt för elever. Samtidigt skapar läraren motivation bland elever genom att presentera språkets fördelar och dess användbarhet. Lärarens roll i inläring av språk är att ständigt uppmuntra eleverna att använda språk, hjälpa eleverna att sätta mål och jobba självständigt. Positiv feedback under inlärningsprocesser främjar elevernas självförtroende gällande sina språkkunskaper (Dörnyei och Ushioda 2011.)

3.3. Motivation i finska skolor

I det här kapitlet ska jag kartlägga hurdan roll motivationen har i finska skolor. Jag har redan diskuterat hurdan skolsystem det finns i Finland och hur olika språk undervisas i landet. Först jag ska presentera hur den nya läroplanen i grundskolan definierar motivation. Jag ska också diskutera kort hurdan betydelse termen motivation har i läroplanen. Gymnasiets och andra skolnivåers läroplaner ska handlas mycket kort eftersom studie fokuserar på grundskolan och mer specifik högstadiet. Huvudvikten ligger på motivation vid språkinläring och de mest viktiga ämnen gällande min studie är olika lärokurser i svenska och engelska. Jag ska också förklara hurdana resultat forskare har fått gällande finska högstadielevernas motivation att studera språk.

3.3.1. Motivation enligt läroplanen

Eftersom min studie är utförd inom skolkontext, är det viktigt att se vad det sägs om motivation i den finska läroplanen. Den nya läroplanen för grundskolan trädde i kraft hösten 2016 och den kommer att genomföras i alla klassnivåer steg för steg. Ordet *motivation* eller *inlärningsmotivation* förekommer i grunderna för läroplanen cirka 50 gånger. Enligt läroplanen syftar motivation på elevernas egna intressen och varierade arbetsmetoder. Det här betyder att lärarna förväntas ta hänsyn till personliga intressen och olika inlärningsstilar av sina elever. Det sägs till exempel att ”Lärprocessen och motivationen styrs av elevens intressen, värderingar, arbetssätt och känslor samt erfarenheter och uppfattningar om sig själv som lärande individ.” (GLGU 2014). Det är inte överraskande att läroplanen konstaterar så här eftersom variation anses väldigt ofta vara stimulerande för både eleverna och läraren själv.

En annan sak som lyfts fram i läroplanen är bedömningens inverkan på motivation. Den nya läroplanen betonar fortgående bedömning som också kallas för formativ värdering. Den centrala tanken med formativ värdering är att läraren borde ge feedback till sina elever ständigt och omfattande (Shepard 2005). Modellen anses ge eleverna bättre förståelse över deras kunskaper än summativ bedömning och den också hjälper eleverna att utveckla sig som inlärare. Läroplanen konstaterar vidare att läraren ska ”skapa situationer där positiv och motiverande feedback ges genom att fundera tillsammans” (GLGU 2014: 50).

Motivation nämns inte direkt när det gäller det andra inhemska språket (B1, i det här fallet svenska) eller främmande språk (i min undersökning ligger fokus på engelska). Det står ändå några hänvisningar till de tidigare nämnda kriterierna för motivation. För svenskans del sägs det att användning av språk borde vara lämplig och betydelsefull för eleverna (GLGU 2014). Det kan anses betyda att undervisning skulle erbjuda innehåll som är intressant och vettig för eleverna. Betydelsefullt innehåll nämns i allmänhet ofta i läroplanen för grundskolan. Undervisning i svenska som B1-språk borde också öka förståelse om målspråks användningsmöjligheter och väcka intresse mot kulturen och möjligheter att använda språket utanför skolomgivning (GLGU 2014: 333). Det vill säga läroplanen vill att lärare uppmuntrar sina elever att lägga märke till svenska så mycket som möjligt, naturligtvis är det här lättare på till exempel västkusten än i Östra Finland. När det gäller engelska, beskriver läroplanen motivation på ett annorlunda sätt. Läroplanen konstaterar att många elever använder språket mycket redan på fritiden och det är värt att beakta på lektioner. (GLGU 2014: 348). På samma sätt som i svenska ämnet, anses meningsfullhet vara viktig i undervisning av engelska. Därtill påpekar läroplanen att spel, musik och drama är nyttiga som stödmedel för inläring i engelskans undervisning (GLGU 2014: 350). Samma medel kan förstås användas i andra skolämnen men det är ändå intressant att de här medlen nämns bara gällande engelska.

3.3.2. Språkinlärningsmotivation hos finska elever

I det här kapitlet ska jag titta närmare på hurdana resultat forskare har fått gällande motivation mot språk i finska skolor. I Finland har studierna fokuserat mycket på orsaker bakom språkval och hur motiverade eleverna är att studera olika språk. Enligt Sajavaara (2005) behöver

språkinläring i allmänhet inte motiveras för finska eleverna särskilt mycket eftersom Finland är i sig ett land med höga språkkunskaper. Detta är ändå i konflikt med den negativa uppmärksamhet svenska har fått i medier som syftar på att finska barn har dåliga kunskaper i svenska och de är inte motiverade mot inläring av svenska. Därtill kan Sajavaaras fynd ifrågasättas eftersom språkval i Finland har blivit mer ensidiga under åren. Det finns ändå skillnader mellan kunskaper bland elever. Sajavaara (2005) konstaterar vidare att olika studier har visat att flickornas kunskaper i olika språk är högre än pojkarnas. Skillnader i kunskaper syns mest i modersmål (finska), svenska och engelska (Sajavaara 2005: 13). Språkkunskaper påverkar vidare elevernas språkval. För svenskans del påpekar Sajavaara att inlärningsresultat har blivit oroväckande svaga och motivation till språket kunde öka om svenska var ett valfritt ämne i finska skolor. Både inlärningsresultat och – motivation i svenska är i fokus i språkexperimentet så i framtiden får vi se aktuella resultat gällande påverkan av svenskans valfrihet.

Finska elevernas språkinläring drivs av flera olika orsaker, vilket är naturligt eftersom eleverna är individer som har individuella inlärningsmål och kunskapsnivåer. Det har ändå visats att ju yngre en elev är desto mer hens inläring påverkas av yttre motivationsfaktorer (Telih 2015). I början av skolan vet eleverna inte vad de kommer att göra i framtiden så föräldrarnas inverkan på skolgång är ofta stor. Telih (2015) konstaterar vidare att yttre motivation hade större roll i flickornas språkinläring än pojkarnas. Enligt Telih (2015) blir ämnesbetygens betydelse mindre under skolgången och elevernas egen vilja att lära sig språket blir större. Det här är intressant eftersom den nya läroplanen i grundskolan betonar bedömning utan de traditionella nummerbetygen. Enligt läroplanen ska eleverna bedömmas med numren i slutet av grundskolan; före nionde klass måste siffrorna inte alls ges.

Eftersom svenska har en komplicerad status i Finland, har motivationen till språket forskats i olika delar av Finland. Attityder, tidigare erfarenheter och förväntningar påverkar inlärningsmotivation så språkdebatten kan tänkas ha influenser i skolarbete. Men resultat har varit huvudsakligen i kontrast med den allmänna mediediskussion som har ofta en negativ ton. Enligt forskningen, studerar eleverna svenska oftast på samma sätt som alla andra ämnen i skolan (t.ex Nurhonen 2001, Lehti-Eklund och Green-Vänttinen 2011). Många elever har även en mycket positiv bild av svenska och de tycker om språket. Tidigare forskning har ändå

visat en del negativa inställningar, men de har utformat minoriteten. Också lärarnas åsikter om elevernas motivation till svenska har varit positiva (Lehti-Eklund och Green-Vänttinen 2011). Enligt svensklärarna finns det inga stora motivationsproblem gällande svenska som skolämne. Däremot är de eleverna som har motivationsproblem med svenska oftast de som har problem med skolgång i allmänhet.

4. MATERIAL OCH METOD

I det här kapitlet ska jag presentera studiens material och metod mer specifikt. Syftet med studien är att utreda hurdana erfarenheter och åsikter språklärare har om sina elevers motivation till svenska och engelska samt hur de här två ämnen är olika. Därtill kartläggas hurdana utmaningar finns det kring motivation och motiverande. Metoden är intervju och materialet består av transkriberade intervjusvar.

4.1. Forskningsfrågor

Syftet med studien är att reda ut finska språklärares erfarenheter och tankar om motivation på högstadiet. Mina forskningsfrågor är följande:

- 1) Vad anser lärarna om motivationens betydelse för språkinläring? Vilka faktorer bidrar till inlärnarnas motivation enligt språklärarna?
- 2) Anser lärarna att de har möjligheter att påverka sina elevers motivation och hur de det? Om lärarna har inga specifika medel för motiverande, hur kommer motiverandet fram på lektioner?
- 3) Hurdana utmaningar gällande motivation har lärarna stött på i sitt arbete och hur förhåller de sig till dem?
- 4) Vilka skillnader finns det mellan olika språk gällande motivation och motiverande, och hurdana är de?

Med de här frågorna är det möjligt att kartlägga lärarnas tankar gällande motivation på högstadiet och erfarenheter som de har haft. Samtidigt är målet att utreda hurdana möjligheter lärarna själv har att påverka inlärningsmotivation. Lärarna kan till exempel använda specifika medel för att uppmuntra motivation som syns i all undervisning. Forskningsfrågorna är starkt kopplade till intervjufrågor som står i slutet av den här avhandlingen.

Jag antar att språklärare anser att motivation har en stor roll i språkinlärning och de använder själv specifika motiveringsmedel på sina lektioner. Det är möjligt att lärarna inte alltid är medvetna om det som de gör under lektionen kan räknas till att vara motivering. Min hypotes är också att lärarna tänker att det finns skillnader mellan svenska och engelska när det gäller högstadieelevernas inlärningsmotivation även om tidigare forskning har visat det motsatta.

4.2. Material

Materialet i min studie består av intervjuer av åtta språklärare i Mellersta Finland. Kravet vid informantrekrytering var att de undervisar eller har undervisat både i svenska och i engelska på ett finskspråkigt högstadium. Antalet informanter är lämplig för min studie men i alla fall ganska litet, vilket betyder att det inte är möjligt att generalisera mina undersökningsresultat. Jag kontaktade lämpliga informanter via e-post. E-postadress hittade jag på skolors webbsidor. Meddelandena skickades i mindre grupper så att alla språklärare kontaktades steg för steg. I meddelandet presenterade jag mig själv och berättade att intervjuens tema är motivering vid språkundervisning. Jag ville inte berätta för mycket om studiens specifika syfte eftersom jag ville att informanterna skulle svara på frågorna spontant och realistiskt. Det vill säga min mening var inte att informanterna skulle ha förberett sig på något sätt innan intervjun.

Efter det första e-postmeddelandet fick jag bara två svar så jag kontaktade lärarna igen. Det var svårt att nå lärarna och därför beslöt jag mig för att kontakta också rektorer på de där skolorna som jag redan hade kontaktat. Efter hela processen fick jag svar av sammanlagt åtta svensk- och engelsklärare. De flesta av de kontaktade lärarna svarade inte alls, trots påminnelser och vidare kontakter.

4.2.1. Informanter

Informanterna i studien jobbade som språklärare i Mellersta Finland under läsåret 2016–2017 då intervjuerna genomfördes, och basinformation om informanterna visas i tabell 1. Jag hade inga krav på informanternas ålder, kön eller undervisningserfarenhet på förhand, men målet var ändå att ha så mångsidigt material som möjligt. Gruppen av informanterna visade sig vara

mycket heterogent och det fanns variation i till exempel bakgrund, lärarerfarenhet och utbildning.

Informant	Lärarerfarenhet i Finland (år)	Huvudämne vid universitetet	Undervisar/ har undervisat på andra skolnivåer (lågstadiet, gymnasiet, yrkesskolan, högskolor)
1. Maija	3	engelska	nej
2. Heikki	mer än 20	engelska	ja
3. Elsa	mer än 20	engelska	ja
4. Liisa	3	engelska	nej
5. Sari	nästan 20	svenska	ja
6. Riitta	ungefär 40	engelska	nej
7. Minna	under 10	svenska	nej
8. Tiina	5	svenska	ja

Tabell 1. Information om informanterna

Sju av åtta informanter hade studerat vid Jyväskylä universitet och de flesta hade engelska som huvudämne vid universitetet. Därtill hade några informanter studerat också andra språk under sina universitetsstudier. Tre informanter hade undervisat i tyska tidigare under sin lärarkarriär, men ingen undervisade i andra språk än svenska och engelska när intervjuerna genomfördes. Hälften av informanterna hade undervisat i svenska eller engelska också på andra skolnivåer än på högstadiet, oftast på lågstadiet eller gymnasiet. En informant undervisade både engelska och svenska på lågstadiet när intervjun gjordes. Dessutom hade en del av informanter också undervisningserfarenhet från yrkeshögskolor. Hälften av informanterna hade lärarerfarenhet också utom Mellersta Finland och en hade jobbat som lärare utomlands. En informant hade också jobbat inom resebranschen innan lärarutbildningen. I alla fall hade alla åtta informanter jobbat största delen av sina lärarkarriärer i Mellersta Finland. För att skydda informanternas anonymitet, ska jag inte nämna deras ålder eller riktiga namn när jag analyserar intervjuvaren.

4.3. Metod

Jag utförde studien som en halvstrukturerad temaintervju som är ett verktyg i kvalitativ forskning. Jag valde intervjun som min metod för studien eftersom den låter informanten berätta sina egna åsikter ganska fritt kring det valda temat. Dufva (2011) konstaterar att intervjuens mål är att speciellt lyfta fram informantens egen röst och egna uppfattningar. Det här är viktigt för i min studie fokus ligger precis på vad lärarna själva anser om motivation och hurdana upplevelser de har haft gällande motivation på högstadiet. Halvstrukturerad temaintervju passade min studie bäst eftersom till exempel en enkätintervju skulle ha varit för strikt strukturerad i det här fallet. Etnografin skulle ha varit för tidskrävande för min studie och också svårt att förverkliga. Dufva (2011) beskriver halvstrukturerad temaintervju (eller forskningsintervju) som en mellanform av enkätintervju och en etnografi. På samma sätt som enkäten, har halvstrukturerad temaintervju ett färdigt tema eller flera teman och forskaren har bestämt på frågorna som ska diskuteras. I alla fall har intervjun ingen specifik struktur, utan frågorna kan ställas i varierande ordning (Dufva 2011:133). Jag ville att intervjuerna ska vara så naturliga som möjligt och att de skulle likna en vanlig diskussion så mycket som möjligt. Efter jag hade planerat mina intervjufrågor, utförde jag en pilotintervju, som slutligen blev en del av mitt undersökningsmaterial.

Alla åtta intervjuer genomfördes under våren 2017; sju intervjuer genomfördes i februari och mars, den sista intervjun gjordes i slutet av maj på grund av praktiska skäl. I fall jag besökte skolan, meddelade jag också skolans rektor om saken. Längden på intervjuerna varierade från 35 minuter till en timme. Orsaken till detta är att varje intervju var unik och lärarna fick själv bestämma hur mycket de berättar om saken. Längden på svaren har också påverkats av om informanten hade bråttom även om alla informanterna hade reserverat tillräckligt tid för intervjun. Min roll som intervjuare var att leda diskussionen utan att leda informanterna att svara på ett visst sätt. Jag använde en färdig intervjumodell som hade specifika frågor. I alla fall var ordningen av frågor inte det samma i alla intervjuer utan informanternas svar påverkade vad som frågades nästa. Frågorna var delade i olika kategorier; informantens bakgrund, uppfattning om motivation i skolan, upplevelser om motivation och motivationsproblem. Alla frågorna var sådana som jag ville ha svar på och som följde samma idé som forskningsfrågorna. Antalet intervjufrågor var ganska stort men det förorsakade

inga problem. Om det hade behövts, skulle de ha varit möjligt att lämna bort några frågor. Jag är mestadels nöjd med materialet som samlade upp. Intervjufrågorna som användes i studien finns som bilaga i slutet av den här avhandlingen. Intervjuerna spelades in i bandet och varje intervju transkriberades för analysen. Analysmetoden i studien är mest innehållsanalys. Det här betyder att intervjusvaren delades till olika kategorier och jämförs med varandra. Jag ska också fokusera på vad som möjligen saknas i intervjusvaren. Vid sidan av innehållsanalys ska jag också analysera informanternas argument.

5. RESULTAT OCH ANALYS

I den här delen ska jag presentera och analysera mina forskningsresultat. Analysmetoden är mest innehållsanalys och analysen bygger på kategorisering av informanternas svar. Jag har delat in svaren i fem olika kategorier: 1) *tankar om motivation*, 2) *egen roll i motiverande*, 3) *utmaningar vid motiverande*, 4) *skillnader mellan engelska och svenska* och 5) *motivation och motiverande i framtiden*. Informanternas svar kommer också att jämföras med varandra inom varje kategori.

5.1. Tankar om motivation och motiverande

Den första kategorin fokuserar på hur informanterna definierar motivation i skolan och hurdan betydelse motivation har vid språkinläring enligt dem. Jag ska inte gå igenom alla faktorer som ansågs påverka motivation utan presentera de viktigaste och vanligaste tankarna som kom fram i den här kategorin. De flesta informanterna (sju av åtta) konstaterade att för dem betyder motivation att man vill göra vissa saker eller att man är intresserad av någonting. Enligt de här informanterna vill motiverade eleverna göra uppgifter under lektionen eftersom de tycker att ämnet är intressant. Eleverna kan också förvänta sig att det finns någon följd, det vill säga ett pris eller ett straff i aktiviteten.

[1] [---] no innostusta tekemään eri asioita, et se tulee sillä tavalla niinku sisäisesti jos aatellaan motivaatiota et se ei oo niinku semmonen pakkopulla et koko ajan aattelee et mä en haluu tehdä tätä... vaan että se että tulee semmonen et haluu tehdä jotain juttua. (Maija)

[---] nå entusiasm till att göra olika saker så att det kommer liksom från inre om man tänker på motivation att den är inte liksom ett måste att man tänker hela tiden att jag vill inte göra det här... utan det är att man har sådan att man vill göra någonting. (Maija)

Här ansåg informanten att en motiverad elev inte känner att hen är tvungen att göra vissa övningar utan hen vill själv göra dem. Därtill tyckte Maija att motivation syftar mest på inre motivation och inte yttre motivation, så att ett pris eller ett straff inte ska bestämma över elevens beslut och aktiviteter i skolan.

[2] ai motivaatio... no se halu. Että on (jotain) minkä takia sä teet tavallaan... se syy siihen miks sä teet jotain. Se voi olla sisästä tai ulkoista että sulla voi olla se intohimo siihen asiaan tai sitten sä voit saada siitä jonkun palkkion... tai rangaistuksen. (Liisa

motivation... nåja viljan. Att du har nånting varför du gör på sätt och vis... den orsaken till att du gör nånting. Det kan vara inre eller yttre så att du kan ha lusten till saken eller sen kan du få någon pris av det... eller en straff. (Liisa)

Liisa lyfte ändå fram yttre motivation och dess roll i skolan. Till skillnad från Maija ansåg Liisa att möjlighet av pris eller undvikande av straff kan vara motiverande för eleverna. Den här tanken representerar behaviorism på sätt och vis samt teorin om inre och yttre motivation. Informanten ansåg vidare att uppgifter görs för att få ett pris men också för att undvika ett straff, eftersom vanligtvis är straffen någonting som man inte strävar efter. Informanten nämnde inte några exempel på pris eller straff, så det kan tolkas att hon diskuterade ämnet på allmän nivå och inte bara inom skolkontext. Det viktigaste för Liisa var i alla fall att motivation betyder att man har någonting som styr beteende. Ändå tog informanten inte något tillstånd till vilken slags motivation kunde vara bättre eller mer effektiv i skolan.

Vid sidan av viljan tänkte informanterna att motivation i skolan innebär att eleven är aktiv, självständig och tar initiativ. Det kom fram att motiverade elever gör en mängd uppgifter självständigt i sin egen takt. Därtill frågar de efter extrauppgifter om det inte finns någonting mer att göra i boken.

[3] [--] mulle se on ainakin niinku kaikkein motivoituneimmat oppilaat ne tekee hirveesti lisäkysymyksiä, ne haluaa, ne

pyytää lisämateriaalia. Ne osaa niinku... niiltä tulee se alote jo sieltä ittelään että hei mites tää että voisko tätä? (Liisa)

[--] för mig är det åtminstone liksom de mest motiverade elever är de som har massor av extrafrågor , de vill..., de frågar efter extramaterial. De kan liksom... de tar initiativ själv redan att hej hur är det med det här att kan man göra det här? (Liisa)

[4] [--] eli siinä on niiku selkeä ero. Motivoituneet tekee enemmän ja tekee jopa sen oppimäärän yli melkein niinku sanottaisko kolkyt prosenttia jotkut tekee viiskyt prosenttia enemmän ku mitä kurssilla normaalisti. ja sitten nää ei-motivoituneet... et siinä on aikalailla vaan joko tai et se väliryhmä on pieni. (Sari)

[--] alltså det finns liksom en klar skillnad där. De motiverade gör mer och de gör även över den lärokursen nästan kunde man säga trettio procent och några gör femtio procent mer än vad vanligtvis görs i kursen. Och sen de här omotiverade... att det är mestadels bara antingen eller att den där medelgruppen den är ganska liten. (Sari)

Både Liisa och Sari tänkte att det är vanligt för motiverade elever att göra mer än vad de väntas att göra under en lärokurs. Sari noterade också att det är omöjligt att hindra görande av alla bokuppgifter eller extramaterial, vilket kan också vara problematiskt. Enligt Sari gör motiverade elever nuvarande mer uppgifter än tidigare, men hon kunde inte ge någon orsak till ändringen. Det som tänktes vara betydande var att eleverna brukar göra uppgifter i boken och avancera självständigt även om tanken är att göra uppgifter tillsammans med hela gruppen under lektionen. Liisa ansåg likadant att motiverade elever tar initiativ under lektionen men enligt henne syns motivationen genom elevernas extrafrågor och att de frågar efter extramaterial. Enligt båda informanter jobbar de motiverade eleverna självständigt och aktivt och de har en stark vilja att träna sina kunskaper vidare. Andra informanter lyfte också fram självständighet och ivrighet mot uppgifter. Hälften av informanter noterade vidare skillnaden mellan de eleverna som är motiverade och de som inte är. Omotiverade elever

ansågs jobba ofta långsammare. De behöver också mer uppmuntrande än motiverade elever. Som Sari konstaterade, finns det de som jobbar flitigt och de som jobbar nästan inte alls. Enligt henne behöver de omotiverade eleverna ständigt att läraren uppmanar och hjälper dem med uppgifter på något sätt. Klassen ansågs vidare bestå av eleverna som är antingen motiverade eller omotiverade, antalet eleverna med neutral inställning är ganska litet.

Vidare definitioner för motivation var att elever känner att temat är meningsfullt och roligt, vilket lyftas fram också i läroplanen. Det noterades också att motivation inte nödvändigtvis är en ständig status hos en elev, speciellt på högstadiet, vilket innebär att motivationen kan öka eller sjunka flera gånger under ett läsår, en månad eller även under en lektion. Heikki påpekade att som lärare måste det här tas till hänsyn i undervisning. En annan sak som kom fram i materialet gällande beteende, var skillnader mellan motiverade och omotiverade elever. Enligt Riitta förekommer störande beteende mer sällan hos de motiverade eleverna. Därför kan det tänkas att motivation leder till att eleven inte vill störa sina egna eller de andras möjligheter att lära sig någonting nytt. Informanter ansåg att motivation hör ihop med ivrighet och flitigt arbete, vilket kan sägas vara motsatsen till störande beteende.

[5] jos on epämotivoitunu niin sillä ei oo työvälineitä mukana, sillä ei oo kirjoja sillä ei oo kynää, pyyhkumeja. pelaa puhelimella kun pitää olla puhelin pois. ja vaikka sillä on ne kirjat niin se ei tee mitään, pölisee kavereiden kanssa. et tavallaan tekee kaikkee muuta. (Tiina)

[] om man är omotiverad så har hen inga studieverktyg med sig, hen har inga böcker, ingen penna, inga radergummin. spelar med mobilen när man inte borde ha den. och även om hen har de böcker med så gör hen ingenting, bara pratar med kompisar. alltså gör allt annat. (Tiina)

Eleverna som inte är motiverade ansågs också sakna studieverktyg på lektioner. De verkar inte bry sig om allmänna instruktioner, och spelar med mobilen eller pratar med klasskamrater. Tiina menade vidare att sådana elever gör hennes eget jobb tuffare, för läraren borde hindra störandet av andra elever i klassrummet. Motsatt till motiverade elever, vill omotiverade elever oftast inte göra någonting på lektionen. Enligt alla informanters kommentarer verkar de

vara mer eller mindre motsatser till de flitiga och självständiga eleverna. Det kom fram i materialet att det finns olika typer av omotiverade elever och brist på motivation skapas av flera orsaker men det här ska jag diskutera i avsnitt 5.3.

5.1.1. Motivation som en del av informanternas universitetsstudier

Som noterat redan tidigare, var materialet heterogent och informanter hade olika bakgrund och de hade studerat i olika tidsperioder. Det här påverkade informanternas erfarenheter och åsikter om motivation och motiverande samt vidare deras sätt att undervisa i svenska och engelska. För att reda ut bakgrundsinformation, bad jag informanter att framställa hurdana upplevelser de hade om motivation och motiverande under universitetsstudier och om termer i allmänhet diskuterades på kurser. Bara Riitta tyckte att motivation och motiverande inte alls diskuterades under hennes universitetsstudier. Hon ansåg att orsaken till detta var att hela begreppet eller fenomenet var relativt främmande då. Informanten studerade vid universitet på 1970-talet så det är på sätt och vis logiskt att begreppet inte har tagits upp då. Alla andra informanter konstaterade att motivation var mer eller mindre en del av deras studier och de alla hade studerat vid universitetet senare än Riitta.

[6] [--] kai siitä jotain puhuttiin mutta että... en mä niinku muista enää. En mä muista enää, mä oon kuitenkin, siitä on jo niin kauan. Ja sitte tota ne oli aika vähäsiä. Tokihan se mainittiin ja painotettiin et se on tärkeä ja näin. Mutta että... joo jotakin motivoituneita sitten varmaan... kyllähän sillonkin oli kaikki pelit ja leikit ja laulut ja tälläset. Ja draama ja kaikki niinku... oli, oli jo käytössä. Mutta tota ni niin ei siis sinänsä, ei siis ollu sellasta että nyt puhutaan motivoinnista. Ei niin hirveesti käyty sitä vaan se oli yks pikku osanen siinä kaikessa. (Elsa)

[--] det diskuterades antagligen men att... jag kan liksom inte minnas längre, jag är ändå, det var så länge sen. Och sen finns de ganska lite. Visst nämndes det och betonades att det är viktigt och så. Men att... några medel för motiverande den kanske... då hade man ju också alla spel och lekar och låtar och sådana. Och drama och alla liksom... fanns, fanns redan där.

Men alltså inte i sig, det fanns inte sådant att nu pratar vi om motiverande. Vi hade inte så mycket av det utan det var en liten del i det allt. (Elsa)

Elsa kom inte klart ihåg hur motivation och motiverande diskuterades under hennes studier men hon var ändå säker att temat var en del av större helheten. Motivation och motiverande var således alltid med i lärarstudier men det fanns inte till exempel en egen kurs för temat. Det som är intressant är att också Heikki och Sari studerade vid universitetet ungefär samtidigt med Elsa. Ändå hade de mycket olika minnen och åsikter om rollen av motivation och motiverande under sina studier. Enligt Heikki var temat en mycket stor del av lärarstudier och det diskuterades också ofta. Han tyckte vidare att vid Jyväskylän universitet hade man goda utbildningsmetoder och det pratades mycket om ”inspirerande aktivitet i början av lektionen och så vidare” och motiverande i allmänhet. Sari hade vidare motsatta åsikter om saken, enligt henne var motivation och motiverande inte egentligen delar av universitetsstudier. Hon noterade att i lärarpraktiken övade de ”sådana specialiteter som inte kan genomföras i en vanlig skola”. Det vill säga att hon tyckte att lärarpraktiken inte erbjöd några nyttiga medel för hennes kommande lärarkarriär eftersom inte alla skolor är likadana eller har samma resurser i undervisning.

Alla informanter som kom ihåg att motivation och motiverande diskuterades under sina studietider kopplade temat till lärarpraktiken. De konstaterade att lärarpraktiken presenterade några medel för motiverande av elever, men en del informanterna anpassade sig emellertid kritiska mot konkreta nyttor som utbildningen erbjöd på samma sätt som Sari. Liisa tyckte att utbildningen inte motsvarade det vardagliga lärarjobbet även om hon fick idéer och medel till att inspirera elever. Hon menade att lärarstudenter uppmanades till exempel att planera mångsidiga aktiviteter och inte använda bara läroböcker i undervisningen. Enligt henne pratades det inte om termen motivation i sig, utan olika medel för att göra undervisningen betydelsefull. Maija hade likadana erfarenheter och hon hade studerat ungefär samtidigt med Liisa.

[7] Sellasta et mikä niinkun... mistä nuoret tykkää et mikä kiinnostaisi heitä. Et sitä ei sillai niinku tuotu esille et tämä motivoi heitä vaan että sillei toista kautta. Öö no siinä mielessä ruotsin kielellä on kuitenkin se oma, tai siis...

ihmisillä on erilaisia asenteita sitä kohtaan ni siitä oli jonkin verran keskustelua että mitenkä perustellaan että miksi opetellaan jotain asiaa (Maija)

[] Sådant som liksom... vad ungdomar tycker om att vad skulle intressera dem. Att det inte var liksom framställt att det här motiverar dem utan att genom en annan väg. Nå i den tanken har svenska språket sin egen, eller... människor har olika inställningar till det så det fanns en del diskussion gällande det att hur motiverar man att varför man lära sig någonting. (Maija)

Maija specificerade sina upplevelser och lyfte fram att motivation under sina universitetsstudier betydde för det första att någon är intresserad av någonting. Som följd var motiverandes roll att inspirera elever eller hitta arbetsmetoder och tema som är betydelsefulla för eleverna. Under lärarpraktiken övades det hur en lektion kan planeras så att den blir intressant. För svenskans del kom Maija ihåg att de diskuterade hur man kan motivera språkets lärande till eleverna om de har en specifik attityd till språket. I det här fallet kan det antas att informanten menar att man i allmänhet har negativa attityder till svenska i Finland. Hon lyfte saken fram ändå på neutralt sätt och nämnde inte alls negativitet i sig. Vidare gav hon inget exempel hur de råddes att motivera svenskundervisning till elever.

5.1.2. Betydelse av motivation vid språkinläring

En viktig del av definiering av motivation var hur motivation bidrar till språkinläring och – undervisning. I den här kategorin ska jag redogöra för hur motivation påverkar språkinläring enligt informanter och varför anses motivation vara en viktig del av inläring eller varför är den onödig för inläring. Frågan var begränsad till att gälla bara språkundervisning och målet var att utreda om informanterna kunde tänka om vissa faktorer som påverkar enbart språkinlärningsmotivation. Även om några av informanterna hade undervisat också i andra språk än svenska och engelska, berättade de om motivation bara i de två språken som undersöktes.

Alla åtta informanter ansåg att motivation är viktig vid språkinläring och – undervisning. De motiverade sina svar mest med övriga skäl, till exempel att man behöver alltid motivation för att lära sig någonting nytt eftersom egen vilja påverkar starkt hur information tas emot. Informanterna tyckte vidare att motivation har en stor betydelse i de språken som de undervisar i - svenska och engelska. Majoriteten av informanterna (fem av åtta) konstaterade även att motivation är orsaken till skillnaden mellan de här två ämnena.

[8] [--] no onhan se... on se tosi isossa roolissa siellä et kuinka hyvin ne... tai kuinka helposti asiat siellä... että kuinka hyvin niinku (ne) innostuu siihen hommaan mukaan. Onhan se, kyllä asiat jää ihmiselle helpommin mieleen ku se on semmonen, jotain mistä ovat innostuneet. Et sit jos ei oo sitä motivaatiota, ei oo kiinnostunu jossain ni eihän se jää heille mieleen et se on semmosta... (Maija)

[--] nåja det är ju... den har en mycket stor roll där med hur de... eller hur lätt saker där... att hur bra liksom (de) blir intresserade av saken. Det är ju, visst människor kommer ihåg saken lättare när den är nånting de är intresserade av. Alltså om man inte har motivation, man är inte intresserad i nånting, så de kan inte komma ihåg det att det är sådant... (Maija)

Här beskriver Maija skillnaden mellan situationen då människan är motiverad och situationen där människan saknar motivation. Informanten definierade motivationen som entusiasm och det syns också i citaten ovan. Enligt informanten blir elever mer ivriga om de är motiverade. Ivrighet kan vidare anses vara nyttig när elever lär sig nya saker, det vill säga man kan komma ihåg nya saker bättre när man är entusiastisk över inläring. Informanten syftade på motivationen vid inläring i övrigt sammanhang och inte bara vid språkinläring. Hon noterade vidare att meningslös upprepning (som ”hauki on kala, hauki on kala”) hjälper inte elever att lära sig utan innehållet måste vara kopplat till någonting, t.ex. skolan eller hobbyer). Däremot måste eleverna vara ivriga och den inlärd saken måste vara på sätt och vis vara meningsfull för att underlätta inlärningsprocessen. Meningsfullhet lyftes fram i flera intervjuer i olika sammanhang och jag ska analysera temat noggrannare senare i avhandlingen.

[9] [--] millanen rooli sitten kieltenopiskelussa sun mielestä on motivaatiolla? (Intervjuare)

- Tosi tärkeä. Ja ruotsissa varsinkin se on mun mielestä ihan ykkösjuttu. Englanti on niin erilainen, musta ne on niin erilaiset koska englanti jo sinänsä motivoi oppilaita että ne niinku jo tullessaan tai opiskellessaan englantia ni ne on motivoituneita. (Elsa)

[--] hurdan roll har motivation i språkinlärning då i din mening? (Intervjuare)

- Mycket viktig. Och i svenska särskilt är det i min mening toppsaken. Engelska är så olikt, enligt mig är de så olika eftersom engelska i sig är motiverande för elever att de liksom redan när de kommer eller studerar engelska så är de motiverade. (Elsa)

Elsa menar här att som skolämnen har svenska och engelska olika ställningar redan i början. Hon tyckte att betydelsen av motivation är betydande i all inlärning och motivation syns bland elever som ivrighet och positiv inställning mot ett ämne, på samma sätt som Maija. Som det kan ses i citaten ovan, ansågs motivations roll i svenska vara större än i engelska. Orsaken till detta var att informanten tyckte att motivation för svenska måste skapas i början av svenska studier medan elever är motiverade redan när de börjar lära sig engelska i skolan. Elsa hade undervisat i engelska på både lågstadiet och högstadiet så hon hade erfarenhet om situationer då eleverna först börjar bekanta sig med språket som skolämne, vilket hade påverkat hennes åsikter om saken. Tre andra informanter hade också likadana åsikter om motivation i svensk – och engelskundervisning. Elsa hade ändå mer positiv bild över motiverande i svenska än de andra informanterna eftersom hon kallade motiverande i svenska för sin ”lempilapsi” (skötebarn).

[10] [--] no kyllä se on tosi iso osa...et se on se englannin ja ruotsin ero. ruotsia ei niinku oikeestaan... ruotsissa on huonommat arvosanat koska ne ei koe tarvitsevansa sitä missään. se vaikuttaa niinku arvosanoihin ja menestykseen se motivaatio suoraan. (Sari)

[--] nå jo den är en stor del... det är skillnaden mellan engelska och svenska. Svenska är inte liksom egentligen... i svenska har man lägre betyg eftersom de anser att de inte behöver det nånstans. Det påverkar liksom betyg och framgång den motivationen direkt. (Sari)

Här konstaterar Sari att eleverna i Mellersta Finland tycker att svenska är ett onödigt språk för dem. Enligt informanten har det här lett till lägre betyg i svenska än i engelska. Som konstaterat tidigare i den här uppsatsen, har studierna visat att studief framgång i engelska hos finska elever har varit bättre än i svenska. Samtidigt har inlärningsresultat i engelska blivit bättre i allmänhet, men det finns inga bevis för särskilt sämre motivation i svenska. Enligt Sari är framgång i svenska emellertid starkt kopplad till dålig motivation. Dålig motivation däremot ansågs vara en följd av elevernas tankar om språkets användbarhet. Informantens åsikt kan tolkas vara ganska generaliserad för hon pratar om alla sina elever i enhet utan att säga till exempel att några känner att svenska är ett onödigt språk.

5.1.3. Faktorer som påverkar motivation

Vid sidan av motivations definition och betydelse är faktorer som anses påverka motivation också centrala i studien. Informanter hade många åsikter som var olika med varandra, men i alla fall kunde tre kategorier identifieras på basis av intervjuer. De vanligaste faktorerna som nämndes av informanter var: betyg, bakgrundsinformation om språket och omgivning. Även om den nya läroplanen styr skolor att använda mindre sifferbetyg vid bedömning, ansåg de flesta informanterna att betyg är av stor betydelse för eleverna. Enligt informanter är betyg ett konkret bevis om man är bra eller dålig på något ämne. Det ansågs också att ett visst betyg är ett klarare mål för de flesta eleverna.

[11][--]sä teet hirveesti töitä mutta et koskaan saa yli kasin ku muut saa välillä kymppiä ni se laskee ihan hirveesti sitä. Ja sit se ku huomaat välillä et ku teet hirveesti töitä ja saat hyvän numero ni se nostaa. (Liisa)

[--] du jobbar så hårt men aldrig får ett betyg högre än åtta medan andra får ibland tio så det sjunker den så hemskt

mycket. Och sen det när du ibland märker att när du jobbar hårt och får ett bra betyg så det ökar. (Liisa)

Enligt Liisa finns det en klar koppling mellan motivation och betyg. På det sättet beskriver citaten yttre motivation, då ett bra betyg ses som en pris av duktigt jobb. Samtidigt anser informanten att elever förstår att framgång i ett visst ämne kräver insats. Även om betyget har central roll i inlärningsmotivation, kan eleverna se vad som ligger bakom betyget. Likadant som enligt målteorier, är betyget en direkt feedback på aktivitetet, i det här fallet inlärningsprocessen. Betyg anses ofta vara en klassisk markör för yttre motivation, men den har också inre drag, som jag redan har konstaterat i teoridelen. Liisa ansåg vidare att elever jämför sig själva och sina resultat med andra elever, då betyg är särskilt viktigt.

Som bakgrundinformation räknade jag faktorer som har påverkat elevers syn på språket innan språkinläring i skolan eller fortfarande påverkar det utanför skolomgivningen. Sådana är familj, erfarenheter om språket, attityder, stereotyper och så vidare. Informanter var ganska försiktiga när de spekulerade föräldrars eller familjs inverkan på motivation. De flesta tyckte ändå att familjen påverkar hur elever ser på skolgång i allmänhet och hur mycket elever uppskattar skolan. Maija tyckte att det är oftast negativa attityder som kommer från hemmet, men hon lade till att ”varifrån de kommer, om de (elever) följer medier eller sådant, det är omöjligt att säga”. Det vill säga de faktorer som kommer eller påverkar utanför skolan ansågs som en helhet, någonting som inte kan beskrivas med säkerhet utan att föräldrar eller försörjare själv berättar mer om saken. Erfarenheter och stereotyper gällande språket eller språkgruppen ansågs också vara en viktig faktor vid motivation. Enligt informanter kan elever ha tanken att ett visst språk är svårt även om de aldrig försökt prata eller lära sig det. Det här kan leda till att eleven inte alls vill lära sig språket och det blir krävande att motivera undervisning.

Den tredje större helhet som lyftes fram var atmosfär i klassrummet och lärare. Som Dörnyei (2001), ansåg informanter att atmosfär har påverkar avsevärt inlärningsmotivation. Därtill tänkte informanter att både atmosfär och lärare måste vara positiva och uppmuntrande för att elever kan känna sig motiverade. Elsa konstaterade även att atmosfären och att läraren känner till sina elever är de viktigaste saker vid motiverande.

[12][--]opettaja varmastikin yläkouluikäisillä on jonkinlaisessa asemassa ja myös se vertais--, niinkun ryhmä eli muut, minkälainen ilmapiiri siinä luokassa on yleisesti sitä oppiainetta kohtaan. (Minna)

[--] läraren säkert hos högstadieelever är i någon slags ställning och också den jämn--, liksom gruppen alltså de andra, hurdan stämning den klassen har i allmänhet till det ämnet. (Minna)

Här beskriver Minna saken på ett annorlunda sätt. Hon anser att läraren är en faktor som påverkar inlärningsmotivation, men hon noterar vidare att gruppen är också viktig. Eftersom det gäller högstadieelever, är de utsatta för alla möjliga åsikter och attityder. Riitta höll med de tidigare nämnda teorierna som lyfter fram jämnårigas tankar och tillstånd. Om det finns en allmän negativ attityd mot ett språk (t.ex svenska) är det sannolikt att en ivrig eller neutral elev börjar adoptera en likadan attityd. Sådana negativa attityder kan presentera bara några av elevernas aktuella tankar, men oftast är grupstrycket stort på högstadiet. Skapande av atmosfär och förhållande med elever ska diskuteras i följande kapitel.

5.2. Egen roll i motiverande

I det här kapitlet ska jag presentera och analysera hur informanterna omfattade sin egen roll vid motiverande i praktiken. Jag har delat kategorin in i tre olika delar: 1) atmosfär och kontakt med elever 2) medel till motiverande 3) egna kunskaper och resurser. De här tre sakerna var områden av motivation som kom fram i materialet. Den första, atmosfär och kontakt med elever syftar på hur bra atmosfär skapas i klassrummet. Vidare presenteras hur viktigt bra kontakt med elever är och hur den kan utvecklas. Den andra, medel till motiverande, menar specifika metoder som informanterna nämnde att de använder för motiverande. Den sista delen, egna kunskaper och resurser, innehåller åsikter om hur kunniga informanter tycker att de är vid motiverande och hurdana resurser kan de använda.

5.2.1. Atmosfär och kontakt med elever

Dörnyei (2001) konstaterar att läraren måste skapa en trygg och uppmuntrande atmosfär i klassrummet innan själva motiverande kan börja. Som det redan kom fram i tidigare kapitel, hade informanter likadana tankar om saken, dvs. inlärningsomgivningen ska passa alla elever. Nu ska jag analysera mer specifikt vad lärarna kan göra för att skapa en positiv och stödande atmosfär på lektioner. Informanter ansåg att atmosfären i klassrummet är kopplad till kontakt med elever som likadant måste skapas när läraren börjar jobba med en ny klass. Den första faktorn som nämndes ofta var lärarens egen personlighet. Sju av åtta informanter ansåg att lärarens personlighet är en av de mest centrala sakerna som måste tas till hänsyn när elever motiverades. Heikki beskrev sin egen roll vid motiverande så här:

[13][--]mutta ei mulla oo mitään temppuja millä mä oppilaita motivoisin suoraan sanoen. Musta se ilmapiiri ja se että sä oot ite öö, ajan tasalla ja tiedät tasan tarkkaan mitä teet ni se sit kyllä vaikuttaa oppilaisiin. Sillon jos opettaja ei oo sen olonen että se tietää mitä se tekee, ni sekin vaikuttaa ihan älyttömästi (Heikki)

[--] men jag har inga trollkonster som jag skulle motivera elever med, ärligt talad. för mig är det atmosfär och det att du själv är, mm, aktuell och vet exakt vad du gör så det ska då påverka elever. då om läraren inte är sådan att hen vet vad hen gör, så det också påverkar rätt mycket (Heikki).

Heikki betonade att lärare måste vara expert i klassrummet och leda situationen. Enligt honom kan elever märka om lärare inte vet vad hen skulle göra. Den här åsikten stödjer Brophys (2010) teori som konstaterar att läraren måste känna till sin egen roll i klassrummet och vara auktoritet på lektioner. Heikki specificerade vidare att det inte behövs några särskilda konster för motiverande, utan det räcker att man är sig själv och har kontroll över situationen. Därtill påpekade flera informanter att läraren borde vara inspirerande och positiv för att elever kan adoptera samma attityd, på samma sätt som i Dörnyei (2001). Hälften av alla informanter nämnde positivitet som ett särskilt medel för motiverande av elever.

[14] no täytyy ihan sanoo oma ittensä, että jos mä oon siellä luokassa että mua ei kiinnosta ni ei kyllä kiinnosta niitä oppilaitakaan. et kyl se oma, ei se tavallaan se... pitää olla aidosti ite kiinnostunu siitä (oppiaineesta). (Minna)

[] nå jag måste rätt säga sig själv, att om jag är där i klassrummet sådant att jag inte är intresserad så är de elever inte heller intresserade. att det är ju den egen, inte på sätt och vis det att... man måste vara rent intresserad av det (läroämnet). (Minna)

I citatet ovan menar Minna förutom att vara inspirerande, måste läraren också visa sitt eget intresse för det ämne som undervisas. Alla informanter tyckte att det inte fungerar att försöka vara någonting som de inte är eftersom tonåringar märker det ganska lätt, på samma sätt som brist på kontroll över situationen. För att skapa kontakten med en klass och börja lära känna sina elever, måste läraren visa pålitlighet och kunskap i sitt jobb. Alla tidigare nämnda saker hör ihop med Dörnyeis (1994) modell om motivation vid språkinläring, där lärarspecifika faktorer påverkar inlärares motivation till att lära sig språk. Även om informanter betonade att de måste vara sig själva framför klassrummet, konstaterade Maija att ibland hon kan vara ”överpositiv” för att vara inspirerande. Med detta menade hon att elever kan vara mycket trötta när i början av lektion och då hon understryker sin positivitet för att motivera dem. Hon menade vidare att hon kan berätta elever att hon avsiktligt försöker flytta glädjen till dem.

En annan viktig faktor när atmosfär skapas i klassrummet är att en lärare och elever känner varandra. Att lära känna någon och bygga ett bra förhållande kan vara en lång process och den innebär inte att alla borde veta allt om andra. I stället är målet att en lärare och elever känner till hurdant beteende kan förväntas och vilka olika intresse det finns i klassrummet. Denna information hjälper med planering av lektioner och prov. När läraren och eleverna känner varandra, är det lättare att skapa förtroende mellan de och samtidigt en trygg atmosfär på lektionen. Riitta konstaterade att hon ibland kan berätta några personliga saker om sig själv, till exempel om resor och hobbyer. Enligt henne är elever ofta intresserad av vissa detaljer, men man måste vara försiktig med det som berättas. Några informanter lyfte fram att en bra kontakt med elever hjälper också med arbetsro. Det här är på sätt och vis logiskt för arbetsron är en viktig del av atmosfär.

[15][--] mut se ilmapiiri. Et se ois semmonen turvallinen ja ehkä sillai no myönteinen ja ehkä jotenkin hauska ja sillai vaan mukava ilmapiiri. Se on se ykkönen minusta. Ja sitten tulee ne kaikki mitä siellä tehään, kai se se on. Mut se ilmapiiri, se että miten se opettaja jaksaa olla siinä sit ite innostunu. Varmaankin. (Elsa)

[--] men den atmosfären. att den vore sådan trygg och kanske liksom, jo, positiv och kanske på något sätt rolig och liksom bara trevlig atmosfär. det är det första för mig. och sen kommer alla de som görs där, kanske är det det. men den atmosfären, det att hur den lärare orkar vara då där intresserad själv. kanske. (Elsa)

Därtill nämnde flera informanter positiv feedback som ett medel för skapandet av förhållande med elever. Också allmän feedback tänktes vara viktig för då förstår elever bättre hur de har lärt sig saker och vad som fortfarande kan förbättras. Läroplanen betonar uppmuntrande och ständig feedback, och ett par informanter kopplade sina idéer till läroplanens anvisningar. Vidare noterade Maija och Riitta att i lärarjobbet måste man lyssna sina elever eftersom på högstadiet har de en mängd andra saker i sina tankar. Maija tyckte att då behövs det ingen ”språklig perspektiv” utan det räcker att man är bara där och pratar med elever. Det vill säga det är viktigt att ha tid för pedagogisk synvinkel samt att vara tillgänglig för elever när de behöver prata med en vuxen.

5.2.2. Medel vid motiverande

En av de mest centrala punkterna i den här studien var att utreda vad lärare egentligen gör under lektioner för att motivera sina elever eller skydda redan skapad motivation. Som jag har redan tidigare noterat, är det möjligt att lärare inte är medvetna om sina medel för motiverande. Specifika medel presenteras separata från medel som användas för skapande av atmosfär. Detta görs därför att enligt teorin hör atmosfär och förhållande till basfaktorer som måste vara i ordning innan själva motiverande kan börja. Alla åtta informanter tyckte att de

har vissa medel som de använder för motiverande. Den mest vanliga saken som nämndes av informanter var mångsidiga arbetsmetoder vid motiverande.

[16] No pitää olla vaihtelevia tehtäviä. Mää pyrin tekemään erilaisilla asioita, mulla on joitain rutiineita koska oppilaat varmaan tykkää tiettyjä asioita tehdä samalla lailla välillä. Se on semmonen turvallisuuden tunne-- kielenoppiminen on niin iso juttu ja niin moninainen juttu että pitää pitää monenlaisia tunteja sen takia että kaikki oppilaat pääsee jollain tavalla esille. (Heikki)

[] Nå man måste ha varierande uppgifter. Jag försöker göra saker på oliket sätt, jag har några rutiner eftersom eleverna kanske gillar att göra vissa saker på samma sätt ibland. Det är sådan känsla av trygghet-- språkinlärning är så en stor och komplex sak att man måste hålla olika lektioner för att alla elever kan på något sätt komma fram. (Heikki)

Citaten ovan beskriver alla informanters tankar ganska bra. De tänkte att om de planerar varierande aktiviteter för elever, blir klassen intresserad lättare och elever får också chansen att prova på olika uppgiftstyper. Många informanter lade till att mångsidiga lektioner motiverar lärare själva, även om planering ansågs kräva mycket tid. Varierande undervisningsmetoder lyfts fram i läroplanen så informanter höll med om idén att använda flera olika metoder i en lektion. Heikki ansåg ändå att det behövs rutiner i undervisning. Enligt honom är det lättare för elever eftersom de inte behöver passa sig till en helt ny situation varje gång. I klassrummet finns det olika typer av elever och det är lärarens jobb att försöka hitta metoder som passar alla elever. Visst har elever sina egna preferenser och intresse vilka borde utnyttjas i planering av undervisning. Läroplanen konstaterar likadant, att intresse av elever ska vara en del av lektioner. När olika intresse tas till hänsyn, får man mångsidiga lektioner. Mångsidiga uppgifter och varierande lektioner betydde ändå lite annorlunda saker för informanter. Elsa specificerade att enligt henne består mångsidighet av små saker, till exempel att man spelar, står upp från pulpeten eller går ut. Några andra informanter var av samma åsikt och ansåg att på högstadiet behöver elever varierande aktiviteter eftersom de inte orkar sitta stilla för en timme. Därtill betydde varietet att ta hänsyn till olika slags kunskaper elever har; någon kan vara bra på skrivuppgifter, en annan på

hörförståelse och en tredje på läsning. Därför är det viktigt att fokusera sig på olika områden inom språkkunskaper. På det sättet får alla elever chansen att visa sina kunskaper, vilket ökar språkligt självförtroende bland eleverna. Samma sak ansågs gälla också bedömning. Den nya läroplanen betonar formativ och mångsidig bedömning så att ett betyg inte bygger sig bara på ett prov.

Vid sidan av ha mångsidig undervisning som stödjer olika elevtyper, konstaterade flera informanter att undervisning ska vara klar och tydlig. Med detta menade några informanter att visande av en lektionsplan hjälper elever att uppfatta lektionens struktur. Även om alla aktiviteter inte hinnas göra i en lektion, kan elever ändå följa strukturen och de vet vad som krävs av dem. Fyra av åtta informanter att i början av varje lektion de berättar för elever vad ska göras på just den lektionen. Några sade vidare att de även skriver planen på tavlan, så att elever kan kontrollera vad de ska jobba med näst. Informanterna som använde sådana metoder i sin undervisning, ansåg att en synlig plan är motiverande ur elevers synvinkel. De tänkte att varje steg representerar ett mål som ska nås åt gången. På det sättet kan en synlig lektionsplan kopplas till målteorier. Enligt Riitta kan elever också fokusera sig bättre på lektionen med hjälp av en klar plan. Det är lite överraskande att informanter valde nämna lektionsplan som ett medel för motiverande eftersom planering av lektioner och undervisning redan är en central del av lärarjobbet. I alla fall tyckte informanter att en klar lektionsplan påverkar motivation på positivt sätt och de ville lyfta fram dess betydelse.

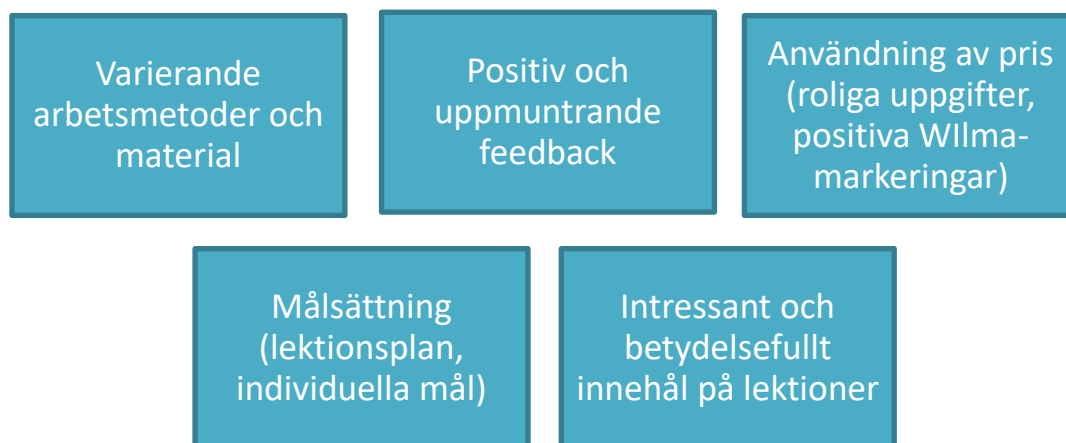
Som det har redan kommit fram i den här avhandlingen, kan behaviorism anses vara en gammalmodig modell för motivation. Men när informanter definierade motivation, fanns det ändå svar som lyfte fram idén om pris och straff. Det fanns tre informanter som återgav att de använder några slags pris för motivering.

[17] [--]nii ja sitten että voidaan tehdä jotain mukavempiakin juttuja kun saadaan tehtyä perusjutut ni sitte keretään pelata, leikkiä tai sitten tehdä jotain muuta, powerpoint-juttuja tai katotaan joku video välillä tai... (Sari)

[--] ja och sen att vi kan göra också trevligare saker när vi har gjort huvudsakliga saker så då hinner vi spela, leka eller

göra nånting annat, powerpoint-saker eller titta på nån video ibland eller... (Sari)

För Sari är det viktigt att elever gör grundläggande saker eller uppgifter under lektioner och om allt hinnas göra, kan trevligare saker fungera som ett pris i slutet av lektionen. Extrauppgifter som används för motiverande var sådana som hon tänkte att elever tycker om. Det kom fram i materialet att det ändå är krävande att hitta uppgifter eller tema som elever är intresserade av. Sari konstaterade vidare att ett pris ibland kan vara att man inte behöver göra alla uppgifter. Tanken innebär att de svagare eleverna hinner göra de mest grundläggande uppgifterna, och prisen är på sätt och vis att de inte känner pressade till att hinna göra allt. Samma idé lyftes fram på motsatta kontext. Två av informanterna ansåg att de duktigaste eleverna kan uppleva extrauppgifter som ett straff, vilket naturligtvis inte är motiverande. Skickliga elever jobbar snabbt och oftast har ingenting att göra i slutet av lektionen. Detta upplevdes krävande enligt informanterna och de flesta var emot att alltid ge ytterligare uppgifter om en elev är färdig med allt.



Modell 3. Fem vanligaste motiverande medel som informanter använde i sin undervisning

Jag har redan nämnt feedback som en central faktor vid motiverande. Dessutom att ge ständig muntlig feedback och uppmuntrande kommentarer till elever, nämnde ett par informanter Wilma-systemet som ett medel för motiverande. Wilma är ett system, som finska skolor använder för att kartlägga skolgången av elever. Lärare rapporterar läxor, betyg, schema och så vidare på systemet. Alla elever och deras försörjare har tillgång till Wilma och lärare

förväntas skriva allmänna kommentarer om elevers beteende efter lektioner. Systemet har upplevts negativt bland elever, för det oftast anses vara ett medel för att meddela bara negativa kommentarer (Yle 2016). Informanter ansåg ändå att systemet är också ett effektivt sätt att motivera elever.

[18] [--]mä sanon aina että mä kirjotan teille kommentteja wilmaan, niinku "hyvin meni"-merkintöjä niin kyllä siitä sit huomaa et ne alkaa viittailee. Ja että vaan että he näkevät että heille on joku palkinto tulossa siitä ni se on monesti semmonen... (Maija)

[--] jag säger alltid att jag ska skriva er kommentarer på wilma, liksom "det gick bra"- markeringar så då kan man ju markera att de börjar sträcka upp händer. och bara för att de ser att de finns nåt pris kommande för dem av det så det är ofta sådan... (Maija)

Här beskriver Maija hur hon använder Wilma för motiverande av elever. Positiva markeringar är antagligen viktiga för de elever vars försörjare brukar kontrollera systemet ofta. Minna och Tiina hade en likadan åsikt och de tyckte att några elever kan motiveras med Wilma-markeringar, eftersom de får ett pris av goda markeringar hemma, t.ex. pengar. Feedback är samtidigt relativt omedelbar eftersom elever kan reflektera vad som gick bra under lektionen. Uppmuntrande feedback är vidare ett meddelande för elever att de ska fortsätta arbeta på samma sätt. Däremot kan negativa kommentarer eller markeringar anses som ett straff, och elever vill oftast undvika dem. Enligt informanter som noterade Wilma vid motiverande var yngre elever (på lågstadiet eller på sjuan) mer intresserade av Wilma-markeringar än de äldre.

Ett vidare medel för motiverande som kom fram i materialet var målsättning. Som Dörnyei (2001) konstaterar, är lärares jobb att bevara och skydda inlärningsmotivation, och målsättning är ett sätt att göra det. Alla lärare nämnde mål som en del av motiverande för språkinläring både i svenska och i engelska. Svar i materialet var delade i två kategorier: övriga mål och inlärarespecifika mål. Med övriga mål syftar jag på större mål som kan användas för att motivera elever, t.ex. språkkunskaper behövs i kommande studier och för att kommunicera med utlänningar. Alla informanter tyckte att de har använt likadana

motiveringar men de var inte säkra om metoden är effektiv. Orsaken till detta kan vara att elever upplever mål på längre tidsintervall för abstrakta och svåra att mäta. Däremot upplevdes mindre och inlärospecifika mål mer effektiva, men ändå svåra att förverkliga. Maija beskrev sina tankar om mål och motiverande så här:

[19][--] on se ehkä oppilaalle hankala ymmärtää niitä tavoitteita jos ne otetaan vaikka suoraan jostain suunnitelmasta et ne ei useesti aukee. mut sit jos niitä vähän avaa niinku tällä tavalla että: osaatko sä nyt esitellä ittes tai tälläsessä tilanteessa niin selviytyisitkö sä siitä? tai jos vaikka siirrytään uuteen kappaleeseen ni: hei selaa sitä sun kappaletta että mitä sä tuut nyt oppimaan ni sellanen ehkä kans jollain tavalla motivoi (Maija)

[--] det är kanske svårt för eleven att förstå de mål om de tas direkt från någon plan att oftast begripas dem inte. men då om de förklaras liksom så här: kan du nu presentera dig själv eller i sådan situation skulle du klara dig? eller om vi går till ett nytt kapitel så: hej gå igenom kapitlet att vad kommer du att lära dig så sådant kanske på nåt sätt är motiverande (Maija)

För Maija är det viktigt att elever kan själv förstå vad förväntas av dem. Också Minna tänkte likadant och hon markerade att mål borde vara delade i små bitar så elever kan följa hur de har avancerat. Mål hör ihop med klar och tydlig planering, eftersom båda metoder hjälper elever att förstå vad som är målet i den här lektionen och vad ska de lära sig. Målsättning är vidare en central del vid självvärdering som har blivit mer och mer viktig i den nya läroplanen. Sättning av individuella mål för hela klassen ansågs vara speciellt tidskrävande eftersom elever har olika behov. Ändå ville informanter utveckla målsättning som en del av motiverande i framtiden. När man jämför informanternas svar med målteorier, kan det tänkas att informanter vill uppmuntra elever för att inrikta mot behärskning av språket. Eftersom individuella mål kan vara väldigt olika, menar behärskning inte att alla borde lära sig allt utan inlärningsmål är anpassade till olika nivåer. Däremot liknar övriga mål på längre tidsintervall mål som är inriktade mot verkställande. Orsaken till detta är att då vill man ha någonting ur inlärningsprocessen, till exempel ett visst jobb eller någon studieplats. Men som noterat i

teoridelen, är det inte så enkel att skilja olika perspektiven från varandra eftersom en individ kan ha flera saker och tankar som är motiverande.

En annan sak som lyftes fram både i intervjuer och i läroplanen är autenticitet. Autenticitet kan förstås på många sätt. Termen autenticitet syftar på uppgifter som är autentiska men också upplevs som meningsfulla. Informanter konstaterade att de försöker använda autentiskt material, som t.ex. videoklippen, böcker eller nyheter vid sidan av bokuppgifter. Ett par informanter tyckte att om man har besökt Sverige eller ett engelskspråkigt land, är det motiverande att berätta om resan eller visa bilder och så vidare. Autenticitet ansågs i allmänhet vara motiverande men informanter noterade att det är svårt att hitta material som intresserar elever. Därtill tyckte några informanter att det är ibland svårt att hitta lämpligt material som ska passa temat och kunskapsnivå. Samtidigt upplevdes autentiskt material och dess planering ganska tidskrävande.

5.2.3. Egna kunskaper och resurser

Informanterna i studien hade varit i arbetslivet i olika antal år, vilket betyder att några lärare var mer erfarna än de som hade jobbat som lärare bara för ett par år. När informanter reflekterade på sina egna kunskaper för motiverande, varierade svaren väldigt mycket. Informanter tänkte oftast att de har en stor varietet av medel för motiverande, men de var inte säkra om det räcker i jobbet. Några lyfte fram även idén om det verkligen är möjligt att motivera alla elever eller om det ens är målet i grundskolan. Som jag har redan noterat, har elever olika bakgrunder och kunskapsnivåer, vilket gör motiverande mer krävande. Det vill säga lärare ska ta hänsyn till flera faktorer som påverkar motiverande. Motiverandes svårighet eller lätthet ansågs vidare bero starkt på hurdan grupp man undervisar och när timmar hölls (t.ex. på morgonen eller på eftermiddagen).

[20] mä luulen et siihen ei oo valmista reseptiä olemassa, se on vähän omasta persoonastakin kiinni, mä luulen. mutta siihen ei niinkun, siihen ei oo ihan precis valmis mutta aina sitä niinku keksii jotain uutta että nyt repästään tällä tavalla. (Riitta)

[] jag tror att det inte finns något färdigt recept till det, det beror också lite på egen personlighet, tror jag. men den har inte liksom, man är aldrig just precis färdig för det men man alltid liksom hittar på något nytt att nu ska vi improvisera så här.
(Riitta)

Enligt Riitta kan man aldrig vara färdig till motiverande eller veta allting om temat. Hon tror ändå att hon har kunskaper att motivera och inspirera elever, men situationer i lärarjobbet är olika och det kan vara omöjligt att motivera alla. Bara Sari sade direkt att hon inte har tillräckligt metoder för motiverande av elever. Enligt henne beror det på att elever på högstadiet är krävande och deras åsikter kan inte påverkas. Alla andra informanter däremot hade likadana tankar med Sari. Heikki konstaterade på samma sätt att han har olika medel men han vet inte om de fungerar. I alla fall försöker han variera undervisningsmetoder och på det sättet bevara intresse i klassrummet. Enligt Elsa är problemet inte att eleverna är omotiverade utan att det inte finns tillräckligt tid. Bristen på tid var en allmän oro bland alla informanter. De tänkte att de inte har tid att alltid hitta på nya inspirerande metoder och samtidigt göra allt annat som krävs i läraryrket.

[21]se riippuu päivästä, omasta päivästä ja siitä ryhmästäkin. kyllä mä koen että mä pystyn siihen mut sitten kun on, sit on niitä ryhmiä joissa on ne tietyt tyypit jotka niinku...aina se sama kela pyörii ja ei niinku mikään kiinnostosta ja vaikka mitä tekis ni ei ne niinku lähe edes siihen mukaan ja... et se aina, et mieltii teenkö mä tän turhaan. (Tiina)

[] det beror på dagen, egen dag och också på gruppen. ju jag känner att jag kan göra det men när man har de grupper som har de vissa typer som liksom... alltid samma spole går runt och ingenting intresserar dem och vad som helst görs så de inte liksom även går med i det och... alltså det alltid, att jag tänker om jag gör det här förgäves. (Tiina)

Tiina hade jobbat som lärare i ett par år och hon tyckte att det finns ett stort antal av saker som påverkar motiverande och hennes egen känsla av sina kunskaper. Hon ansåg att längden av hennes karriär som lärare inte påverkar hennes kunskaper vid motiverande. Däremot konstaterade Liisa, som hade ungefär lika mycket erfarenhet, att kanske hon kunde ha flera

metoder. I alla fall tyckte hon också att den största utmaningen med motiverande är elever som är väldigt omotiverade. Hon lade till att hon är i början av sin karriär så antagligen kan hon utveckla sig själv i framtiden. Flera informanter ansåg att ibland måste de acceptera att det inte är möjligt att motivera alla. I sådana fall hade informanter redan testad flera metoder för motiverande men ingenting hade lyckats.

Informanternas åsikter om motivation och motivering hade mestadels förblivit desamma under lärarkarriären. Sju av alla informanter hade inte särskilt ändrat sina metoder för motiverande när de hade jobbat som lärare. Enligt dem hade deras grundläggande tankar om motiverande inte ändrat, det vill säga de tycker att de viktigaste för motiverande är positivitet och atmosfär i klassrummet. Däremot hade de provat på nya undervisningsmetoder eller aktiviteter i lektioner för att se om någonting passar en viss grupp. Riitta konstaterade att hon ju längre hon hade jobbat som lärare, desto mer nya aktiviteter hade hon vågat testa. Hon ansåg att hon använde mer uppgifter utom läroböcker än tidigare. Enligt henne beror saken på att hon hade fått mer självförtroende i lärararbete. Några informanter sade att de har följt vad som är aktuellt på undervisning och därmed tillämpad nya motiveringsmetoder till sin undervisning. Till exempel Elsa kände att hon hade ökat funktionalitet i sina lektioner med tiden, eftersom fenomen har blivit så stor och funktionella metoder passar hennes undervisningsfilosofi. Informanter som hade jobbat som lärare för en kortare tid, tänkte att kanske deras förväntningar över elevers motivation hade ändrat i jobbet. Tiina konstaterade att hon hade förstått att alla inte kan motiveras för språkinläring. Hon menade att man alltid kan försöka med det finns ändå de som inte blir intresserad av ett visst ämne. Däremot tänkte till exempel Maija att hon har vågat visa sin personlighet mer i jobbet, vilket i hennes mening har hjälpt med motiverande. Hon tyckte att personlighet är automatiskt en del av lärarjobb och den hjälper med känslan av samhörighet. Elever kan vidare även identifiera sig med läraren lättare. Informanter hade gjort ändringar och testat nya arbetsmetoder oftast på grund av separata skolningar, den nya läroplanen, känslan av för många rutiner eller tankesbyte med kolleger. Alla informanter ansåg att lärare måste vara flexibel i sina motiverande metoder för motiverandet ska lyckas.

5.3. Utmaningar vid motiverande

En central del av studien är att utreda hurdana utmaningar motiverande anses innehålla för att få en omfattande bild av temat. Alla informanter hade stött på utmanande situationer under sina karriärer. Jag ville kartlägga hurdana typer av utmaningar vid motiverande är de vanligaste enligt informanterna och hur förhåller de sig till situationer. De fanns mycket varietet inom svar, men ett par tema lyftes fram mer än de andra. Därför har jag delat in kapitlet till tre delar enligt typer av utmaningar. De här typerna var: språkrelaterade utmaningar kunskaper och inlärningssvårigheter samt allmän brist på motivation.

5.3.1. Språkrelaterade utmaningar

Engelska och svenska är bara en del av ämnen som elever studerar på högstadiet. Enligt informanter finns det få elever som har motivationsproblem i bara ett språk. Ändå lyfte några fram situationer då en elev har saknat motivation i engelska eller svenska. För svenskans del var orsaken till brist på motivation oftast att eleven upplevde språket onödigt.

[22] [--]on sellasia oppilaita jotka vois olla parempia mutta se inho ruotsia kohtaan estää sitä. se on ainoastaan niitten vastuulla ihan kotoo käsin, kotonakin inhotaan. kotonakin inhotaan ruotsia ja ruotsalaisia ni tota se on joillekin se se ruotsin vastustus on niin suuri jo kotoo käsin että ne ei haluu-- ne ei opi sitä eikä ne haluu oppia sitä. et se on semmonen ehkä räikein mutta mut ne on hyvin harvinaisia (Sari)

[--] det finns sådana elever som kunde vara bättre men den avskyn mot svenska hindrar det. det är bara på deras ansvar alltså hemifrån, hemma avskyr man också. hemma avskyr man svenska och svenskar så det är så starkt den där motviljan redan i hemmet att de inte vill--de lär sig inte och de inte heller vill lära sig det. att det är sådant kanske mest uppenbart men de är väldigt ovanliga. (Sari)

Sari tog hänsyn till elevernas bakgrund hur bakgrunden kan avgöra om man inte tycker om ett språk, i det här fallet svenska. Hon konstaterade att om negativa attityder till ett språk är närvarande redan i början, leder det till dålig motivation och motviljan mot språkinläring. Hon påpekade vidare att känslan av språkets onödighet är oftast orsaken till att en elev är omotiverad. Det vill säga informanten hade relativt likadana åsikter som har presenterats i medier gällande språkdiskussionen. Andra informanter tog också hänsyn till det områdesspecifika perspektivet, dvs. att i Mellersta Finland hör man sällan svenska. I alla fall tänkte en del av informanterna att det inte ett stort problem vid motivering eftersom negativa stereotyper och attityder brukar vara i minoritet i klassrummet. Oftast kopplade informanter motviljan mot svenska till övriga motivationsproblem, men det ska jag diskutera senare i det här kapitlet. Informanter ansåg att det är svårt att ta hand om denna typ av motivationsproblem eftersom attityder ofta är mycket starka. Möjliga lösningar som lyftes fram var motiverande med betyg, ökande av trevliga uppgifter eller diskussion om språkets nödvändighet. Informanterna kände dock att i den här typen av motivationsproblem lyckas motiverande inte totalt. Eleven kan bli mer intresserad av språket för en stund eller förbättra sitt beteende för betygets skull men den grundläggande attityden stannar kvar. Heikki ansåg att negativa attityder mot ett språk kan påverkas av en bra lärare. Han menade i alla fall att motivation inte ökar mycket utan attityder blir mer neutrala, vilket möjliggör inläring av språket.

[23] No ei se kyllä peruskoulun aikana se motivaatio siitä häviä mutta... tai lisäännny niinku dramaattisesti, toisilla jos on perus negatiivinen asenne. Mut jos sulla on, kuule, kiltti, fiksu ja hyvä ruotsin ope niin kyllä se voi auttaa ja kyllä se voi saada sen poikajurrinkin oppimaan ruotsia omalla tasollaan. Ja sillä tavalla jos se tykkää opettajasta ja tuntuu että häntä ei niinku ihmisenä arvostella (Heikki)

[] Nå i grundskolan försvinner motivation inte nånstans men... eller ökar liksom dramatiskt, om några har en fundamental negativ attityd. men om du har, hör du, en snäll, smart och bra svensklärare så kan det hjälpa till och det kan ju få också den pojkegubben att lära sig svenska på sin egen nivå. och på det sättet om hen tycker om läraren och känner att hen inte liksom kritiseras som en människa (Heikki)

En annan typ av språkrelaterade utmaningar var tanken om att språket i sig är krävande eller språk i allmänhet behövs inte. Informanter tänkte att de här eleverna inte har några svårigheter med inläring av språk men de tror att inläring är svår. Sådana problem förekommer när man börjar lära sig ett språk och problemet är oftast lätt att ta hand om när man blir mer van vid inläring. Ibland kan en elev också ha svagt självförtroende, vilket leder till fördomar mot språk. Om en elev tänker att språk i allmänhet är onödiga, är problemet lite annorlunda än om en elev är starkt mot ett visst språk. Det fanns ändå bara ett par informanter som nämnde sådana problem, till exempel Tiina hade råkat upp för några fall där elever ifrågasätter språkinläring för att de bor i Finland. Enligt Tiina kan elever ibland vara ganska naiva och tänka bara att de kan klara sig med sitt modersmål. Lösningar till utmaningar var diskussion om nyttor av språk eller underlättande av undervisningsmaterial. I språkrelaterade utmaningar nämnde informanter ofta lärares roll, det vill säga att lärare måste förstå och lyssna sina elever, även om de kan motsätta tankar än lärare själv.

5.3.2. Kunskaper och inläringssvårigheter

Som jag har redan konstaterat tidigare i den här avhandlingen, finns det olika typer av inlärare i en klass. Det här har visat sig att vara en utmaning vid motiverande. I den nya läroplanen nämns det ofta differentiering som betyder tillämpande av undervisningsmaterial på grund av inlärares kunskapsnivåer. Informanter tänkte att det är svårt att differentiera undervisning i praktiken, men de hade kommit på olika lösningar till problemet. Därtill hade informanter varierande åsikter om varför differentiering är viktig på lektioner. Cirka hälften ansåg att det är mest krävande att hitta på bra och motiverande uppgifter för de allra duktigaste eleverna, medan den andra hälften var oroade för de eleverna med svaga kunskaper. Däremot ansåg alla att för motiverande måste man kontrollera att alla elever behärskar åtminstone de mest grundläggande sakerna.

[24][--]on pääsääntöisesti motivoitunu opiskelemaan mut se on se haaste siinä että löytää kaikille tarpeeksi haastavaa tekemistä. et se motivaatiokin voi notkahtaa kun on että "ää mä osaan tän, ei täs oo mitään uutta" et sit jos on vähän tylsää.

[--] et se eriyttäminen haaste, niin mä koen sen nimenomaan niin päin että me tarvitaan monipuolisempaa ja haastavampaa materiaalia hyvälle oppilaille. (Minna)

[--] är i allmänhet motiverade att studera med det är utmaningen där att hitta på tillräckligt utmanande aktiviteter för alla. att också den motivationen kan gå ner när det är så att "ää jag kan det här redan, det finns ingenting nytt här" att då om det är litet tråkigt. [--] att den utmaningen med differentiering, jag anser den särskilt på det sättet att vi behöver mångsidigare och mer utmanande material för de bra eleverna. (Minna)

Minna ansåg att det inte finns tillräckligt med lämpligt material för de elever som är duktiga i språk. Som de andra informanterna, tyckte hon att elever blir snabbt uttråkade om uppgifter inte motsvarar deras kunskaper. Ett annat problem som nämndes av Elsa var att duktiga elever ofta inte vill göra uppgifter som står i läroböcker. Orsaken till detta beteende var inte klar, men det kan vara att elever i allmänhet upplever bokuppgifter och - texter som för lätta eller tråkiga. Enligt Dörnyeis modell borde läraren presentera uppgifter på ett motiverande sätt, men informanter hade olika erfarenheter. Informanter tyckte att ibland måste uppgifterna göras även om de är enkla eller tråkiga. Orsaken till detta var att språket måste övas för att inläringen lyckas. Därtill ansåg informanterna att vissa duktiga elever har negativa attityder till traditionella uppgifter och attityder är svårt att ändra. Elsa hade tänkt undervisa helt utan textböcker i engelska för att förbättra motivation, men hittills hade hon inte gjort det. I hennes mening skulle det ta för mycket tid att planera alla lektioner utan färdiga texter även om idén i sig intresserade henne.

Det andra kunskapsrelaterade problemet vid motiverande ansågs vara svagare elever eller elever med särskilda problem hos inläring (t.ex. dyslexi). Enligt informanter var det här problematiskt särskilt när majoriteten av eleverna i klassrummet är duktiga i språk. Då känner de medelmåttiga eller svaga eleverna ofta att de inte kan någonting. Liisa tyckte att det är mycket skadande för motivation om en elev tänker själv att hen har dåliga kunskaper i språk. Vidare är det krävande ur lärarens synvinkel att uppmuntra eleven och öka språklig självförtroende.

[25][--]jos se tuntuu jatkuvasti vaikeelta ja haastavalta ja "en ymmärrä" ja jos se kaveri siinä vieressä koko ajan ymmärtää kaikki ni sulle tulee semmmonen olo et mä oon ihan tyhmä. ni sitten sä alat esittää että tää on ihan typerää, en mä viitti. sä otat sen asenteen että ei tätä tarvi. (Liisa)

[--] om det ständigt känns svårt och utmanande och att "jag förstår inte" och om kompisen där bredvid hela tiden förstår allt så får du sådan känsla att jag är helt dum. och sen börjar du föreställa att det här är helt dumt, jag orkar inte. du tar den attityden att det här behövs inte. (Liisa)

Enligt Liisas erfarenheter kan elever överdriva det att de inte kan någonting. Men det som är ändå viktigare i hennes citat är att elever inte vill visa att de inte förstår något. De blir lätt frustrerade om alla andra inte har problem med inläring. För elever är det lättare att säga att språket är dumt och onödigt än att medge att de behöver hjälp med inläring. Därför kan det vara svårt för läraren att skilja de som protesterar mot språket för sina egna skäl från de som känner att språket är svårt men vill ändå lära sig. Som noterad tidigare (se 3.2.1), har jämnåringar en stor inverkan på elever och oftast vill de också höra till gruppen. Dåliga kunskaper är en faktor som skiljer en elev från de andra. Därtill kan det också finnas mycket tävling i skolan, vilket påverkar elevers uppfattning om svårigheter med inläring. Heikki konstaterade likadant att det är svårt att motivera elever som inte har så kallad "språkförmåga", det vill säga förmågan att utforma språkregler och så vidare. Enligt honom är motiverande utmanande för sådana elever eftersom de inte orkar göra uppgifter. Han nämnde inte en orsak till att varför uppgifterna upplevs frustrerande men sannolikt gäller det samma fenomen som Liisa nämnde i citaten ovan. Informanter höll mer eller mindre med att om det är svårt för eleven att förstå språk och uppgifter och hen har dåligt självförtroende så tappar hen motivation relativt snabbt.

Alla informanter menade att det kan finnas eleverna som har svårigheter bara med språk, men majoriteten av elever som har problem med språk, ansågs ha problem i andra skolämnen också. Elsa ansåg vidare att om en elev har inläringssvårigheter och engelska har varit svårt, är börjande av svenska ännu mer utmanande. I sådan situation har eleven redan en känsla att språk är svåra och att lära sig två språk samtidigt kan kännas nästan omöjligt. Motiverande av

elever med särskilda svårigheter med inläring upplevdes vara utmanande. Lösningar till kunskapsrelaterade problem nämndes vara positiv feedback, uppmuntrande och hjälp av en speciallärare eller ett skolbiträde vid behov. Informanter betonade att det allra viktigaste är att lyfta fram det som eleven redan kan och sänka krav för inläring. Detta innebär sättning av individuella mål som kan förverkligas. Enligt informanter är det viktigt att bilda självförtroende och anpassa uppgifter så att eleven kan lära sig åtminstone de mest centrala saker.

[26] [--]mutta sitten taas keskustelemalla ja monesti on tää... no yrittäny sanoo että eivät stressaa liikaaa että vaikka ei nyt täydellisesti menekään ni kyllä ihmisiä ymmärretään. Et onhan se elekieli sun muuta. (Maija)

[--] men då igen med att diskutera och många gånger är det här... ha försökt säga att de inte skulle stressa för mycket att även om det här inte går perfekt så blir man ju förstådda. att det finns ju kroppspråk och så. (Maija)

[27] [--] ja sit jos on oppimisen vaikeuksia ni sulla on oppimisen vaikeuksia. Ni totta kai niihin sitten helpotetaan ja tälle näin mutta eihän semmoset niinku...tai se nyt... mä yritän aina että sun vahvuudet ei välttämättä oo enkku tai ruotsi vaan sun vahvuus on joku muu että kaikilla meillä on omat vahvuudet että ei me olla hyviä kaikessa. (Liisa)

[--] och sen om det finns inläringssvårigheter så då har du inlärningsvårigheter. att förstås ska man underlätta och sådant men de inte sådana liksom... eller det nu... jag förstår alltid att dina styrkor inte nödvändigtvis är engelska eller svenska utan din styrka är nånting annat att alla vi har våra egna styrkor att vi inte är bra på allt. (Liisa)

I båda citat har informanter likadana åsikter om hur de själva kan uppmuntra elever som har svårigheter att lära sig språk. Det är värt att notera hur informanter betonade kommunikation med eleverna. Maija menade att eleverna borde veta att språket inte måste vara perfekt i kommunikationssituationer. Hon betonade att människor kan förstå varandra ganska bra även

om alla ord inte behärskas. Liisa lyfte också fram den mänskliga sidan av inläring. Enligt henne är det viktigt att påminna elever om deras egna styrkor. Hon menade vidare att underlättande av uppgifter inte alltid räcker till ökande av självförtroendet. Då gäller det att eleverna måste uppmuntras på en mer allmän nivå. Positiv framställning och uppmuntrande personlighet var faktorer som informanter nämnde redan tidigare när de definierade motivation. I detta sammanhang är det igen synligt att lärares närvaro och attityder är betydande saker vid motiverande. Liisa tyckte ändå att ibland är det frustrerande för henne själv att motivera elever med inläringssvårigheter. Hon gav ett exempel på en elev med dyslexi som var ambitiös och ville lära sig mer men dyslexin hindrade nående av inlärningsmål. Enligt Liisa jobbade den här eleven mycket mer än de andra men blev frustrerad när arbetet inte syntes i resultat. Motiverande upplevdes krävande eftersom i det här fallet fanns faktiskt ett hinder som är svårt att överkomma. Liisa hade ändå varit motiverande och hjälpt eleven att se sina egna styrkor istället för att försöka nå perfekta resultat. Därtill tänkte informanter att elever med särskilda inläringssvårigheter eller svårigheter med språkinläring jobbar ofta gärna med speciallärare eller deltar i stödundervisning. En möjlig orsak för detta kan vara att undervisningssituationen är lugnare och elever kan fokusera på uppgifter i all ro utan att tänka på vad de andra i klassrummet tänker och säger om deras kunskaper.

5.3.3. Övrig brist på motivation

Den tredje typen av motivationsproblem som informanter upplevde utmanande var övrig brist på motivation. Med övrig brist på motivation syftar jag på elever som har motivationsproblem i andra skolämnen eller i skolan i allmänhet. Problem i dessa fall är inte orsakade av svårigheter med inläring utan det finns något annat som stör inläring och motivation i klassrummet. Denna typ av utmaning vid motiverande var mest krävande enligt flesta informanter. Orsaken till detta var att problem bakom låg motivation är för stora eller attityder är för starka att påverka.

[28][--]semmonen harmaa massa, joilla on just se että ei oikein mikään (kiinnostaa). ja siinä on just se vaikeus että ite niinku vaan yhen aineen opettajana hirveen vaikee puuttua siihen, etenkin jos se tulee kotoa esimerkiksi. että jos kotona

sanotaan niinku että se riittää että sä saat vaikka kutosen-- tai niinku kotona annetaan semmonen negatiivinen kuva koulusta. ja sit se on ihan se ja sama mitä me tehään siellä koulussa jos kotona ei oo semmosta arvostusta siihen koulunkäyntiin. (Tiina)

[--] sådan grå massa, som har just det att ingenting (intresserar). och där är just det svårighet att själv liksom som lärare av bara ett ämne det är väldigt svårt att ingripa i det, särskilt om det kommer hemifrån till exempel. att om hemma sägs det liksom att det räcker om du får en sexa-- eller liksom hemma ges sådan negativ bild över skolan. och då är det helt hugget som stucket vad vi gör där i skolan om man har ingen uppskattning till skolgång hemma. (Tiina)

Tiina var oroad för attityder som elever adopterar från sina föräldrar, särskilt om de saknar respekt för skolan. Även om lärare i skolan försöker påverka positivt på attityder, får negativ inställning förstärkning hemma. På samma sätt som vid språkrelaterade utmaningar vid motiverande, ansåg Tiina att möjligen kan elever motiveras för korta perioder per gång. Men i alla fall den grundläggande inställningen stannar oftast kvar och den kan inte påverkas av skolpersonal. Liisa tänkte likadant att motiverande är nästan omöjligt i fall där skolan uppskattas inte hemma, eftersom på högstadiet kan elever oftast inte föreställa sig framtiden och olika behov senare i livet. Många informanter ansåg att i det här fallet är problemet relativt lätt att identifiera eftersom elever brukar lyfta hemmets inställningar fram själv. Informanter hade ändå ingen färdig lösning till det här motivationsproblemet, men de hade försökt betona framtidens roll och olika möjligheter som elever inte ännu är medvetna om. Riitta hade motiverat språkinläring i dessa fall med så konkreta exemplar som möjligt, t.ex. om man vill bli polis, måste man utbilda sig vidare och också kunna andra språk än endast finska. Brist på motivation i skolan är inte alltid orsakad av attityder som elever har lärt sig hemma. Informanter tänkte att ibland kan elever ha större problem i livet, vilket påverkar skolgång. Alla informanter noterade att sådana elever finns, även om antalet är litet. Som möjliga lösningar till problemet föreslog informanter igen diskussion med eleven, användning av tema som just hen är intresserad av eller om ingenting fungerar- kontakt med speciallärare eller andra lärare och rektor. Riitta beskrev motiverande av problematiska elever så här:

[29] no ensin koitetaan hyvällä, niin sit koitetaan vielä hyvällä ja jos se ei tepsä ni sitten otetaan järeämpää käyttöön. niin se menee. että kyllä mä oon joutunu kiikuttaa täältä sellasia jotka ei yksinkertasesti suostu tekemään mitään. ni mä olen uhannu rehtorin kanslialla, öö, viedä asiat... soittaa vanhemmille jota joskus oon tehnykin, siirtää sinut erityisopettajalle tai muualle. (Riitta)

[] nåja först ska man provas med gott, och sen kan man ännu prova på gott och om det inte fungerar så då tar man någonting mer kraftfull i bruk. så går det. att jag har ju blivit tvungen att kånka sådana härifrån som inte enkelt vill göra något. så jag har hotat med rektors kansli, öö, att ta sakerna... ringa till föräldrar vilket jag har ibland gjort också, att flytta dig hos speciallärare eller någon annanstans. (Riitta)

Beskrivningen ovan kan anses passa också situationer där det inte gäller motivation utan allmänt lektionsarbete. Men eftersom motivation ansågs vara en stor del av allt som händer under lektioner, så valde jag inkludera också det här citatet med. Citatet visar också användning av straff som medel för motiverande, eller hotande med straff på något sätt. Elever har enligt Riitta fått chanser att bete sig annorlunda men de har inge brytt sig om saken.

Den sista typen av så kallad övrig brist på motivation gäller motivation till att göra uppgifter. Flera informanter lyfte fram att elever nuförtiden vill göra färre uppgifter, vilket var på sätt och vis överraskande. Informanter begränsade fenomenet till de eleverna som inte är motiverade av skolan i allmänhet eller har åtminstone låg skolmotivation. Till exempel Sari menade att vissa elever kan vara lata och därför tycker de inte om uppgifter eller läxor. Många informanter kopplade fenomenet vidare till tonålder. Liisa tyckte att tonåringar inte vill bemöda sig med att göra olika uppgifter för att lära sig ett språk (eller någonting annat). Hon ansåg att elever hade funderat även varför inläring är så svårt och det borde vara bättre om allt läraren sade skulle bara stanna i minnet genast. Informanter upplevde motviljan mot uppgifter (möjligen uppgifter i boken) som krävande eftersom språkinläring innebär att språk övas flera gånger och i olika sammanhang. Maija hade märkt att alla elever inte vill lära sig ord, och ordtester upplevs vara icke-motiverande och tråkiga. I följande citat beskriver hon hur har löst sådana problem med elever på sjunde klass.

[30][--] ni sitten oon sanonu että seiskalla käydään niin perusjuttuja että kasilla tulee olee ongelmia. Et jos sä näät sen vaivan tässä pohjatyön ni sä helpotat elämääs kasilla. Et semmonen, se aika monesti se herättää siinä vaiheessa. Ja ehkä nii...ja se että se tavallaan tulee se... [--] että miten pienellä työllä pystyy niinku saamaan paljon aikaan, he itse siinä. Et se auttaa paljon. (Maija)

[--] alltså då har jag sagt att på sjuan går man igenom så fundamentala saker att på åttan ska man ha problem. att om du bemödar dig med grundläggande arbete så du underlättar ditt liv på åttan. att sådant, det ganska ofta väcker dem i det stället. och kanske nåja... och det att man liksom har det... [--] att med liten arbetsmängd kan de liksom nå så mycket, de själv där. att det hjälper mycket. (Maija)

Som i tidigare presenterade fall, försöker lärare erbjuda ett konkret bevis för att motivera elever. Enligt Maija är det bra att påminna elever att det lönar sig att vara aktiv. Informanter konstaterade att motviljan mot uppgifter inte är så problematisk än t.ex. de tidigare nämnda problemen. Informanter ansåg att även om elever inte tycker om uppgifter, förstår de hur skolan fungerar och att uppgifterna görs för att öva och lära sig mer om ett ämne, i det här fallet språk.

5.4. Skillnader mellan engelska och svenska

Tidigare kapitel presenterar en omfattande bild av språklärares tankar om motivation och motiverande på högstadiet. Informanter jämförde sina undervisningsspråk, svenska och engelska, med varandra ständigt. Skillnader mellan de här två språken var också fokuset av en av mina forskningsfrågor. I det här kapitlet är målet att presentera olikheter mellan de här två språken när det gäller särskilt motivation och motiverande. Detta betyder att jag ska presentera skildrande faktorer som informanter ansåg påverka mest motivation på högstadiet. Som i tidigare analyskapitel, ska jag presentera kategorier eller tema som informanter tog upp oftast; språkets status (i Finland och Mellersta Finland), meningsfullhet och kunskapsnivåer.

Därtill ska jag diskutera ifrågasättande i sitt eget kapitel. Alla informanter var i den meningen att det finns flera skillnader mellan motiverande i svenska och motiverande i engelska.

5.4.1. Betydelse av motiverande

I den här delen ska jag redogöra för hur informanter upplever motiverande i engelska och svenska samt hur viktigt motiverande är i båda ämnen. Fem av alla åtta informanter konstaterade direkt att motiverande av elever är lättare i engelska än i svenska. Orsaken till detta var att elever ansågs vara motiverade till inläring av engelska redan i början. Det vill säga särskilt motiverande mot språket inte behövs på lektioner, på samma sätt som Sajavaara (2005) konstaterade. Två informanter tog ingen ställning till vilket språk som är lättare att undervisa för motiverandets skull även om de tänkte att motiverande har specifika faktorer gällande ett visst språk. Däremot tänkte Elsa att för henne är motiverande i engelska svårt. För henne hade motiverande i svenska alltid varit lättare och roligare på sätt och vis än i engelska. Orsaken till detta var att elever har studerat engelska för några år så ämnet inte är nytt till dem, medan det att svenska är ett nytt ämne kan i sig vara motiverande ur elevers synpunkt.

[31] joo ja no englantiakin voi motivoida, sitä ei kyllä yleensä tarvii paljon motivoida. koska englantia on huomattavasti helpompaa opettaa noin niinku periaatteellisesti jo. ja kukaan yleensä ei pane vastaan vaikka kuinka sellasia vaativia tehtäviä antaa ni ei ne pane vastaan. (Riitta)

[] jo och nåjo man kan ju utöva motiverande i engelska också, men det behöver man vanligtvis inte motivera mycket. eftersom det är betydligt lättare att undervisa i engelska redan liksom i princip. och ingen protesterar vanligen även om man ger sådana utmanande uppgifter så protesterar de inte. (Riitta)

Citatet visar varför motiverande i engelska är lättare enligt Riitta. Hon ansåg att undervisning i helhet blir lättare eftersom elever är öppna till att lära sig mer och se tar emot uppgifter gärna. Det kan tolkas att i svenska finns det mer protesterande och motviljan även om det inte konstaterades direkt. Hon tyckte ändå att motiverande i svenska är mer besvärlig och har flera

faktorer som måste tas till hänsyn. De andra informanterna, som upplevde motiverande i engelska lättare, var av samma åsikt. Sari tänkte även att betyg är den enda faktorn som elever kan motiveras med, allt annat fungerar inte. De lade till även att rollen av motiverande inte är så stor i engelska, det vill säga att motiverande inte tänktes vara av avsevärd betydelse i undervisning. Det här var ett intressant fynd eftersom informanter generaliserade elevers inställningar till engelska ganska mycket. Det kan dock vara att deras motiverande är undermedvetande eller det består av allmänna medel, så som mångsidighet och positivitet. Många informanter tyckte att de inte har några särskilda medel för engelskans motiverande. Alla informanter ansåg däremot att motiverande i svenska är mycket viktigt för elevers inläring.

5.4.2. Språkets status och meningsfullhet

Utgångspunkten till den här studien var att svenska och engelska har olika status i Finland. Svenska är ett officiellt språk men i verklighet är språket i minoriteter på många områden. Engelska har däremot blivit enligt svenskans kritiker mer populär bland elever och på vardagliga situationer. Engelskans popularitet syns också i språkval i skolor (se kapitel 2.2.2). Informanter hade delade åsikter om hur stor språkets status påverkar elevers inlärningsmotivation. Alla informanter ansåg att i Mellersta Finland hör man inte tillräckligt svenska för elever att märka språkets närvaro. De tänkte att det är därför svårt att få högstadiel elever att förstå språkets betydelse t.ex. i vissa yrken. Däremot kan det konstateras på grund av materialet att informanter satsade på motiverande i svenska på olika sätt. Några tänkte att det är viktigt att visa till elever var svenska kan höras och användas eftersom svenskspråkigt material finns på flera ställen. Även om elever inte använder svenska på fritiden, ansåg informanterna att det är viktigt att de i alla fall vet att möjligheterna finns där.

[32] ne ei saa semmosta kosketuspintaa siihen (ruotsiin) muuta kun tässä näin tunnilla. ja sitten mä olen kehottanu myös että tv:stä tulee kaikkee, sieltä tulee keskusteluohjelmia ja femmalta tulee, sieltä tulee muutakin ku sitä keskustelua...urheilua ja uutisia ja lastenohjelmia ja nuortenohjelmia tulee varsinkin lauantaina. ja joku ihme kyllä niin katsoo sitä ruotsinkielistä puolta (Riitta)

[] de får inte sådan kontakt till det (svenska) annars än här i lektionen. och sen har jag också uppmanat att på tv kommer det allt, där kommer diskussionsprogram och från femma kommer det, där kommer det nånting annat än den diskussionen... sport och nyheter och barnprogram och ungdomsprogram kommer särskilt på lördagar. och någon tittar på den svenskspråkiga sidan, märkligt ju. (Riitta)

I citatet ovan har Riitta sammanfattar hur svenskans frånvaro i vardagligt liv kan påverka språkinläring. Situationen är helt annorlunda i engelska som hörs och syns nuförtiden överallt, vilket informanter noterade också. Hon menade att det finns få elever som berättar att de har tittat på svenskspråkiga program eller lyssnat på radio på svenska. Det vill säga majoriteten av alla elever i Mellersta Finland har kontakt med svenska språket bara i skolan. Därtill tänkte många informanter att i Mellersta Finland är också föräldrars åsikter, särskilt negativa sådana, mer synliga. Minna tyckte att detta beror på om föräldrar har själv inte behövt svenska i arbetslivet så då kan de förmedla attityden till sina barn. I alla fall trodde flera informanter att elever påverkas av hur mycket svenska och andra språk i allmänhet uppskattas hemma, som noterat tidigare (se 5.3.2 och 5.3.3). Det fanns ändå ett par informanter som tänkte att motvilja mot svenska överdrivs nuförtiden ganska mycket i medier. Enligt dem finns det inga särskilda motivationsproblem i svenska, som Lehti-Eklund och Green-Vänttinen (2011) hade också hittat i sin undersökning.

[33] ruotsi nyt on tietysti semmonen ikuisuuskysymys, mutta kyllä sitä mun mielestä liiotellaan. et se on semmosta...tiettyjen piirien mantra mitä hoetaan. sillä ehkä yritetään oppilaihinkin sitten vaikuttaa... (Tiina)

[] svenska nu är förstås sådan evighetsfråga, men jag tycker att det överdrivas ju. att det är sådant... upprepning av vissa grupper som tjasas. med det försöker man då kanske påverka också elever... (Tiina)

Sammanlagt tre informanter ansåg att det inte finns något problem med motiverande i svenska och elever har oftast neutrala attityder när de börjar lära sig språket. Det fanns bara få informanter, Sari och Riitta, som sade att motviljan mot svenska syns på nästan varje lektion,

eftersom elever börjar prata om saken. Den vanligaste beskrivningen av motvilja mot svenska språket hos andra informanter var det att elever inte bryr sig om svenska och de är inte alls intresserade av språket. Åsikter behöver inte tas fram i lektioner utan de syns genom att elever är passiva och deras motvilja syns mest som sämre betyg. Heikki menade att elever har ett slags filter när det gäller inläring av svenska, det vill säga elever brukar ha fördomar och negativa bilder av språket. Han tänkte att om man lyckas bryta det här filtret, kan elever motiveras med exakt samma metoder i svenska som i engelska. Enligt honom är brytande av fördomar och stereotyper den viktigaste saken i svenskans motiverande vid sidan av skapande av atmosfär.

Alla informanter hade några språkrelaterade medel för motiverande. Oftast var de här medlen kopplade till språkets status och användning. Det som gjorde skillnaden mellan engelska och svenska var hur språkets ställning lyfts fram i lektioner. I båda språk förutsätter läroplanen att språkets status och kultur ska höras till undervisning. Läroböcker innehåller färdigt material gällande kultur och område där ett visst språk kan användas. För engelskans del betyder detta att elever lär sig om olika engelskspråkiga länder och i vilka situationer kan de behöva språket. I svenska presenteras det nordiska länder och svenska i Finland. Alla informanter tänkte att kulturrelaterade faktorer och språkets status är starkast närvarande just i läroböcker. Informanter ansåg att eleverna redan vet ganska mycket om båda språk och var man pratar engelska eller svenska.

Den nya läroplanen förutsätter även att engelska ska diskuteras som ett lingua franca. Eftersom intervjuerna genomfördes innan den nya läroplanen hade trätt i kraft i praktiken på högstadiet, hade inga informanter tagits hänsyn till saken. Riitta hade i alla fall presenterat engelska som "ett världsspråk", men enligt hennes erfarenheter var det inte intressant för elever. Denna åsikt var vanlig bland alla informanter eftersom elevernas motivation ansågs byggas oftast på andra saker. Däremot konstaterade Minna att hon brukar betona också den andra sidan av engelskans status i världen. Hon menade att hon påminner sina elever att engelska inte är det mest talade språket i världen. Samtidigt ville hon också lyfta fram betydelse av alla andra språk i sin undervisning. Hon hade till exempel motiverat inläring av svenska och andra främmande språk med att engelska nuförtiden är en slags medborgarkunskap. Detta syftar på att det finns så många människor som behärskar engelska

väl att engelska inte är en faktor som man kan skilja sig från de andra, t.ex. vid arbetssökning. Språkets status och användningsmöjligheter tänktes ändå vara sekundära i motiverande jämförd med känslan av betydelsefullhet och rolighet. Orsaken till detta är möjligtvis att de flesta eleverna inte kan föreställa sig framtiden, och därför användning – och arbetsrelaterade motiveringar upplevdes mestadels olyckade.

Språkets status lyfts fram i materialet oftast när det gällde svenska. De informanter som tänkte att motiverande i svenska är svårt, ansåg vidare att elever vill diskutera om saken. Enligt Sari och Riitta är det helt vanligt att elever ifrågasätter inläring av svenska och frågar ofta varför de måste lära sig svenska. Sådan direkt ifrågasättande av språket ansågs ändå hända sällan enligt andra informanter. Men det som var intressant i materialet var hur informanter tog emot det direkta ifrågasättandet eller viljan att prata om saken. Å ena sidan tyckte alla informanter mer eller mindre att läraren inte ska ge rum till negativa kommentarer på lektioner. Å andra sidan ansåg en del informanter att de måste låta elever uttrycka sina åsikter om språket.

[34] toki jos me ruvettais jostain pakkoruotsista siellä tunneilla puhumaan ni varmasti siellä puhuttas siitä että me kun asutaan täälä. mutta en mä halua ruveta keskustelemaan tommosta tietenkään siellä. (Elsa)

[] förstås om vi började prata om nåt tvångssvenska där i lektioner så säkert skulle man prata om det att vi bor här. men jag vill inte givetvis börja prata om sådant där. (Elsa)

Elsa menade att hon inte vill ge rum till diskussion om ”tvångssvenska” på lektioner, eftersom det skulle påverka elevers motivation negativt. Däremot hade Minna en annorlunda åsikt. Enligt henne hjälper det motivation och allmänna attityder till svenska om klassen får chansen att prata om saken i början av läsåret. Detta innebär att elever börjar diskussion själv och lärares roll är att styra de att tänka på olika perspektiv. Nästan alla informanter tänkte att negativa attityder är vanligaste i början av läsåret och de brukar neutralisera med tiden. Engelska ifrågasattes ännu mer sällan och bara tre informanter konstaterade att de hade råkat upp för negativa attityder mot engelska. Som noterat tidigare, har orsaken i sådana fall varit att elever inte tänker att de ska behöva ett annat språk än finska i framtiden. Om informanter hade mött ifrågasättande, motiverade de språkinläring i båda språk på samma sätt. De

vanligaste motiveringarna som informanter hade använt var språkets behov i framtiden med hjälp av konkreta exempel och språkinlärnings nytta till övrig tänkande. Ett par informanter ansåg att ibland fungerar ingenting annat än att säga att man bara måste lära sig språk i grundskolan. Det här är intressant eftersom de samma informanterna inte ville prata om t.ex. ”tvångssvenska” med sina elever. Men ändå till slutet hade de använt skolämnets obligatoriskhet i motiverande. Det kan vara att språkets så kallade tvång inte är motiverande enligt elever, men i vissa sammanhang kan det fungera och få dem att arbeta på lektioner om ingenting annat har visat sig vara effektivt.

Engelska

- språket som lingua franca
- kan användas dagligen (tv, musik, reklam, spel...)
- änvänds ofta i arbetslivet
- kunskapsnivån är oftast hög bland eleverna

Svenska

- hörs inte tillräckligt i Mellersta Finland (kontakt med språket saknas)
- är ett officiellt språk i Finland
- språket är fortfarande nyttigt i arbetslivet och i vidare studier
- påverkan av negativa attityder till svenska (språkdebatt, familj...)

Tabell 2. Faktorer relaterade till språkets status som påverkar motivation på högstadiet

5.4.3. Kunskapsnivå

Kunskapsnivåer har diskuterats tidigare i den här avhandlingen, men i det här kapitlet ska jag fokusera på hur elevers kunskaper påverkar motiverande i svenska och engelska. Som noterat, några informanter ansåg att flera kunskapsnivåer i en klass gör motiverande svårare. Kunskaper avgjorde också skillnaden mellan svenska och engelska i hur informanter motiverade elever. Engelska är det vanligaste A1-språk i Finland, vilket betyder att elever oftast studerar det längre än svenska. Alla informanter märkte detta och ansåg att krav för kunskaper är avsevärt lägre i svenska än i engelska. På sjunde klass, då elever har tills 2016 börjat läsa svenska, har elever lärt sig engelska oftast åtminstone för fyra år. Det vill säga det är logiskt att kunskaper i svenska inte är så avancerade än i engelska när man börjar på

högstadiet. Därtill är det möjligt att elever inte har haft kontakt med svenska innan undervisningen börjar. Enligt informanter påverkar skillnader i kunskapsnivåer två saker i motiverande: valet av uppgifter och inspirerande för språk. I engelska kan man använda mer autentiskt material, ansåg alla informanter. De antog att elever är mer intresserade av autentiska uppgifter på engelska än på svenska. Några tänkte att det är lättare att hitta material i engelska eftersom elever kan antas förstå innehållet. Det vill säga elever har bättre kunskaper som möjliggör till exempel visande av videoklipp. Alla informanter vara i alla fall i viss omfattning oroad för att det finns stora skillnader i kunskaper när det gäller engelska. Om kunskaper inte är på ungefär samma nivå, är det svårt att hitta motiverande material för alla elever. Informanter betonade att nuförtiden är många elever så duktiga att det är svårt att hitta tillräckligt utmanande uppgifter för dem medan det finns också elever som har svårigheter att hänga med.

På grund av lägre kunskapsnivå i svenska, ansåg informanter att de använder lättare material än i engelska så att alla kan lära sig något. Med materialet i det här fallet syftade informanter inte på bokuppgifter. De menade att de sjunger många barnsånger och tittar på till exempel Mumin för att elever kan minnas språket lättare.

[35] no ruotsissa nyt mä oon esimerkiks.., mulla on semmonen aika heikko ryhmä kaseja niin ni mä oon lähteny niitten kaa tosi semmosella niinku lapsellisella meinigillä liikenteeseen. -- tosi yksinkertasilla lasten leikillä. Ni siitä ne on motivoitunu missä on yksinkertasia juttuja mitä ne pystyy harjotella. Et se ehkä et löytää sitte sille oppilaan tasolle sopivia harjotuksia (Liisa)

[] nåjo i svenska har jag nu till exempel..., jag har sådan ganska svag grupp av åttaklassister så jag har startad med sådan liksom barnslig gång med dem. -- med mycket enkla barnlekar. Att de har varit motiverande för dem, de som har enkla saker som de kan öva. Att kanske det att då man hittar sen övningar som passar den elevens nivå. (Liisa)

Här menade Liisa att det är båda motiverande och uppmuntrande för elever att ibland göra enkla övningar, särskilt när man börjar lära sig språket. Enligt Liisa kan barnsliga övningar

vara inspirerande och roliga ur elevers synpunkt. Målet med lekar och sånger nämndes oftast vara saker som stannar kvar i minnet och hjälper elever lära sig nya ord. Elsa var den enda som tyckte att motiverande i svenska är lättare för henne, på grund av kunskapsnivåer. Hon menade att eftersom många elever har redan goda kunskaper i engelska är det svårt att följa deras utveckling och motivera de för vidare inläring. Hon ansåg att i svenska kan eleverna själv notera sin inläring genom konkreta saker och det är motiverande för elever. Informanter hade motiverat sina elever med svenskans lätthet. Med det menades det att svenska är lättare språk än till exempel engelska och elever kan få bra betyg i det om de bara satsar lite på inläring. På ett sätt kombinerar motiverande argumentet många olika faktorer; uppmuntrande, motiverande med pris (betyg) och målsättning. Vid sidan av jämförande av svenska med engelska, hade några informanter också visat sina elever vad som är gemensamt för de här två språken (t.ex. ord). Detta ansågs vara motiverande för elever eftersom de kan se att svenska inte är helt separat från andra språk och språk i allmänhet har gemensamma faktorer.

5.5. Motivation och motiverande i framtiden

Till slut ska jag diskutera motivation och motiverande i framtiden ur språkundervisnings synvinkel. Teman kom fram i varje intervju, eftersom under ett par senaste år har det gjorts några stora förändringar till språkundervisning. De förändringar som gäller engelska och svenska är att undervisningstimmar ska flyttas från högstadiet till lågstadiet och språkexperimentet. För A1-språkets del får kommunerna själv avgöra till vilken klass en undervisningstimme ska flyttas (oftast andra eller femte klass) men B1-språk börjar ett år tidigare i alla skolor. Beslutet att flytta timmarna till lågstadiet har motiverats med motivation, det vill säga att ju yngre elever är, desto mer motiverade de är till språkinläring. Även om språkexperimentet inte gäller alla elever i Finland, har det ökat diskussion om svenska borde vara ett valfritt skolämne i framtiden. De här två faktorer kan påverka inlärningsmotivation i skolor och det lyfte också informanterna fram.

Åsikter om svenskans valfrihet var delade. Tre av informanterna ansåg att eftersom allt annat är valfritt så kanske borde svenska också vara det. De tyckte att valfrihet möjligen skulle hjälpa med motivationsproblem, det vill säga elever troddes bli mer motiverade om svenska

skulle vara ett valfritt ämne. Däremot de som ansåg att svenskans motivationsproblem överdrivas, tyckte att obligatoriskt svenska inte är ett problem. Enligt deras mening borde någonting göras åt negativ diskussion både i medier och också hemmet så att elever inte påverkas så starkt. Informanter trodde att om svenska presenterades på ett positivt sätt och språket uppskattades mer, skulle det hjälpa inlärningsmotivation på allmän nivå.

[36] [--] varsinkin nyt mediassa on sitä juttua että ei ruotsia enää, pitäis ruotsi poistaa kouluista ja tälle. [--]että nythän esim tulee se tulee kokeilu ettei ruotsia ollenkaan. ni mitä enemmän tämmösiä tulee niin sitä enemmän ne on sitä mieltä että ei tätä tarvii, tää on vaikeeta enkä mä tarvii missään. et mun mielestä sen pitäs olla jotenkin yhteiskunnassa painottua että sitä oikeesti tarvis. tai jotenkin omassa elämässä, sehän ois se paras jos ne huomais omassa elämässä et sitä tarvii johonki niinku enkussa. (Liisa)

[--] i synnerhet nu finns det i medier det att inget svenska mer, svenska borde avlägsnas i skolor och sådant. [--] att nu kommer det t.ex. det experimentet att inget svenska alls. så ju mer de här kommer, desto mer tycker de att det här behövs inte, det här är svårt och jag behöver inte det här. att jag tycker att det borde vara på nåt sätt betonad i samhället att svenska behövs på riktigt. eller på nåt sätt i eget liv, det skulle ju vara det bästa om de märkte i sitt liv att det behövs i nåt liksom i engelska (Liisa)

I citatet ovan beskriver Liisa sina åsikter om hur svenskans inlärningsmotivation kunde förbättras. Hon syftade på språkexperimentet och uppmärksamhet som det hade fått i medier. Eftersom en del av intervjuer redan hade hunnits göra innan regeringen fattade beslut om språkexperimentet, var språkexperimentet inte en del av intervjufrågor. Ett par informanter var ändå intresserade, som Liisa, av hur experimentet kommer att lyckas och hur det ska påverka språkval i framtiden. Även om informanter tyckte att de eleverna med stark motvilja mot svenska är i minoritet, har elever oftast lägre motivation i svenska än engelska.

När det gällde tidigareläggning av språkundervisningen, ansåg alla informanter att beslutet kan ha många allvarliga konsekvenser. Alla informanter tyckte att det är bra att svenska börjar

redan på lågstadiet, men de var alla emot flyttning av timmarna. Det vill säga enligt informanter skulle tidigareläggning vara helt rimligt om timmar på högstadiet hade inte minskats. Informanter var mest oroade för kunskapsnivå och hur samma inlärningsresultat kan nås på högstadiet med mindre antal undervisningstimmar. Även om informanter ansåg att yngre elever kan vara mer receptiva till nya språk, tyckte de att tidigareläggning inte erbjuder en hållbar lösning till motivationsproblem. Eftersom en informant hade undervisat svenska på lågstadiet, hade hon fått en uppfattning om motivation till svenska på lågstadiet.

[37] Mutta nyt mua vähän epäilyttää välillä et toimiiko. Ne on nyt kun, ne on kato alakoulun viimesellä ja ne alkaa vähän villiintyä siinä alakoulun vanhimpia ja alkaa tulla murrosikä ja niin. Ei se oo niin--- ei se oo ainakaan helpompaa alottaa. Et tota ei siinä hirveesti eroo oo mutta joku tämmönen pieni vivahde-ero mitä mä oon ehtiny mieltiä. Että jotkut asiat ei suju niin hyvin. (Elsa)

[] men nu är jag lite misstänksam ibland att om det fungerar. de är nu, de är vet du på sista klassen på lågstadiet och de börjar bli lite vilda som de äldsta på lågstadiet och de börjar ha pubertet och så. Att de är inte så... åtminstone är det inte lättare att börja. att det finns ingen stor skillnad där men någon sådan här liten nyansskillnad vad jag har hunnit fundera. att några saker inte går så bra. (Elsa)

Elsa menade att hon inte hade märkt en stor skillnad vid inlärningsivriighet mellan sjätte och sjunde klass. Hon hade tidigare tänkt att det är samma sak att undervisa på lågstadiet som i högstadiet, men hon hade märkt att det inte är så. Informanter funderade också om motivation på riktigt är särskilt högre på lågstadiet, eftersom de ansåg att elever på lågstadiet är motiverade för nästan allt, åtminstone för allt som är nytt. Motivation ansågs bero inte bara på elevers ålder utan typer av uppgifter. Maija lyfte fram att på lågstadiet brukar man leka mycket och hela undervisningsstilen i allmänhet är annorlunda än på högstadiet. Lekar och sånger används, som sagt, också på högstadiet men mer sällan.

Informanter var oroade för hur är det möjligt att bevara inlärningsmotivation med bara en veckotimme. De tyckte att mycket tid går till andra saker i skolan och därför är det utmanande

att hålla effektiva lektioner. Eftersom motivation ansågs vara kopplade till kunskapsnivå och självförtroende, tänkte informanter att tidigareläggning ska påverka svagare elever och deras motivation på negativt sätt. Om elever har en känsla att de inte kan ett språk och de har dåligt självförtroende, kan det bli ännu svårare att motivera dem i framtiden. Med detta syftade informanter på två saker. Först, vad det gäller svenska, är lektioner i nyckelroll i språkinläring. Därför behöver svagare elever mer stöd med inlärningsprocessen. Samtidigt kan alla elever glömma saker som har gjorts på föregående lektion eftersom de har så mycket på gång. Informanter trodde att i framtiden ska all tid gå till repetering och det är svårt att gå vidare på samma sätt som nu. Den andra saken som upplevdes oroväckande var kunskaper i allmän skolgång när om man börjar engelska tidigare. Informanter nämnde modersmålskunskaper som ett exempel, det vill säga att alla elever inte har skaffat goda kunskaper i modersmålet på andra klass. Om ett språk ska läggas till då, kan det inte leda till goda inlärningsresultat enligt informanter.

6. SAMMANFATTANDE DISKUSSION

Syftet med den här studien var att utreda språklärares tankar och erfarenheter gällande inlärningsmotivation och motiverande av elever på högstadiet. Studien genomfördes i Mellersta Finland och områdesspecifikt perspektiv var en viktig synvinkel i undersökningen. Jag kartlade vidare hurdana utmaningar motiverandet anses medföra och hur situationen kunde förbättras. Studien genomförs som intervjuer. Eftersom deltagare i studien undervisade i både svenska och engelska, jämförde jag de här två språken med varandra inom specifika kategorier. Resultaten visade mångsidiga och delade åsikter om motivation och motiverande på grund av informanternas varierande arbetserfarenhet och bakgrund. Mina forskningsfrågor var följande:

- 1) Vad lärarna anser om motivationens betydelse för språkinläring? Vilka faktorer bidrar till inlärnarnas motivation enligt språklärare?
- 2) Anser lärarna att de har möjligheter att påverka sina elevers motivation och hur gör de det? Om lärarna har inga specifika medel för motiverande, hur kommer motiverandet fram på lektioner?
- 3) Hurdana utmaningar gällande motivation har lärarna stött på i sitt arbete och hur förhåller de sig till dem?
- 4) Vilka skillnader finns det mellan olika språk gällande motivation och motiverande, och hurdana är de?

Intervju som metod var lämplig för studien, eftersom den visade lärarnas tankar mångsidigt. Genom att analysera materialet kvalitativt fick jag svar på alla mina forskningsfrågor. Vad det gäller första frågan, upplevdes motivation och motiverande som komplexa begrepp som beror på flera olika aspekter. Vilja och lust var de vanligaste ord som användes för beskrivande av inlärningsmotivation. Definitioner som kom fram i materialet var ganska traditionella och syftade oftast på meningsfullhet och inre motivation, likadant som det står i läroplanen. Frivillighet och vilja är också faktorer som tillhör de traditionella motivationsteorierna, t.ex. konstruktiva och kognitiva inriktningar. Även om inre motivation ofta ansågs vara markören för allmän motivation, tyckte lärare att yttre motivation är av stor betydelse inom skolkontext.

Detta beror på att motivation vid inläringssituationer i skolan är annorlunda än motivation inom andra sammanhang, eftersom grundskolan är obligatorisk för alla. Informanter tyckte att betyg är fortfarande viktiga för elever, även om bedömningskultur är på väg mot formativ och skriftlig bedömning. Det kan därför tolkas att elever är vana vid med sifferbedömning och det kan vara svårt att flytta till ett annat bedömningssystem. En annan sak som beskrev motiverade elever enligt informanter var självständighet, med det menade informanter att motiverade elever jobbar aktivt på lektioner och tar initiativ själv för att lära sig mer om språket. Det är värt att notera att enligt informanter gör elever ännu mer uppgifter självständigt än tidigare. Det här upplevdes både som en positiv och negativ sak när det gäller motivation och motiverande. Däremot de som inte är motiverade till språkinläring, ansågs vara passiva och ha ibland en negativ attityd mot ämnet. Det här upplevdes oroande, eftersom motivation tillhör starkt språkinläring och den kan ha en stor inverkan på hur lyckad inlärningsprocessen är. Ett vanligt fenomen i skolan är att motivation inte är ständig, utan den kan variera under skolåren eller även under en enskild lektion. Enligt Gardners (1985) teori är språkinläring annorlunda än inläring av alla andra skolämne, eftersom språkinläring innehåller också den kulturella aspekten och vanor av en viss kulturgrupp. I materialet lyftes detta också fram på det sättet att vid motiverande måste man ta hänsyn till andra saker än bara rent ämnesrelaterade faktorer.

Eftersom motivation i skolan är ett mångsidigt fenomen, påverkas den av flera saker. I teoridelen (se 3.2.1) presenterade jag vilka faktorer anses oftast påverka inläringssituationer. Det är värd att notera ändå att motivation inte är den enda saken som bidrar till inlärares framgång i skolan. Enligt Csizèr och Dörnyei (2005) har omgivning och individuella inläringssituationer av en inlärare bestämmande faktorer i inläringssituationen vid sidan av motivation. Informanter hade likadana tankar och de medgav att på högstadiet kan det vara svårt att identifiera vad som påverkar inläring och motivation. Deras erfarenheter och åsikter liknade ändå det som har hittats i forskning kring inläringssituationer. Det vill säga motivation påverkas av personliga faktorer, jämnåringar, familj, bakgrund och skolrelaterade faktorer, som t.ex. inläringssituationer och lärare. Av de här var det svårt att bestämma vad som påverkar motivation mest, eftersom informanter hade delade åsikter. Det är vidare möjligt att lärarna inte alltid känner sina elever tillräckligt bra för att veta vad som påverkar deras inläringssituationer. I alla fall var bakgrund och tidigare erfarenheter de faktorer som

ansågs påverka attityder mot språket och också inlärningsmotivation mest. På samma sätt ansågs åsikter av familj och jämnåringar vara viktiga, t.ex. om hemma uppskattar man inte språk, är det vanligt att eleven också är omotiverad mot språkinläring. Informanter tyckte att jämnåringar har en stor inverkan på motivation särskilt på högstadiet då man är mottagliga till åsikter av de andra och vill samtidigt tillhöra gruppen.

Inom teorier om inlärningsmotivation har forskare kommit fram till slutsatsen att läraren är en av de viktigaste faktorer som påverkar elevers motivation i skolan. Det kom fram i materialet att informanter var mycket medvetna om sin roll som förbild. De hade ändå olika ställningar till hur mycket de kan påverka sina elever när det gäller motiverande. Erfarenheter gällande universitetsstudier och kunskaper vid motiverande varierade också. Detta beror på materialets heterogenitet och individuella erfarenheter av informanterna. Motiverande medel som lyftes fram i materialet följde Dörnyeis modell om motiverande i språkundervisning (se s. 33), dvs. positivitet, målsättning och feedback kombinerade med meningsfullhet användes i motiverandet. Läroplanen hade vidare en stark inverkan på motiverande i form av mångsidighet, funktionalitet och bedömning. De flesta idéerna hade utvecklats i arbetet. Motiverande ansågs vara tidskrävande om nya saker testas och planeras ständigt, vilket krävs i undervisningen nuförtiden. Dessutom är det värt att notera att informanter hade varierande åsikter om hur effektivt motiverandet är. Å ena sidan tänkte de att de har tillräckligt med medel vid motiverande och de kan påverka inlärningsmotivation. Å andra sidan kom det fram att det finns sådana elever i skolan som helt enkelt kan inte motiveras. Detta ledde till att ibland måste man låta saken bli om egna resurser tar slut. Teorin diskuterade inte alls om sådana situationer eller motivationsproblem som lärare själva kan uppleva. Om informanter tyckte att motiverande är krävande, var orsaken till detta oftast brist på tid eller helt omotiverade elever.

Utmaningar vid motiverande berodde mycket på hurdana klasser informanter hade undervisat. Det kom fram att motiverande kan vara svårt på högstadiet på grund av elevers ålder. De flesta problemen vid motiverande orsakades av negativa attityder, svårigheter hos inläring och skillnader mellan kunskapsnivåer. Det vill säga det allmänna problemet verkar vara att hitta lämpligt och motiverande material för alla elever. Däremot ansågs Mellersta Finland inte vara ett särskilt krävande område för svenskundervisning, även om saken kom fram på ur en

medvetet stereotypisk synvinkel. Enligt informanter kan likadana problem vid motivation finnas på andra område också så det kan inte generaliseras att svenskans motiverande är svårt på finskdominerande område eller skolor. Informanter ställde sig till motivationsproblem på flera sätt. Det första och möjligen också viktigast för alla var att prata med eleven och försöka reda ut vad som är bakom problemet. Informanter gav likadana svar med teorin, det vill säga att man måste försöka göra innehållet betydelsefullt och se till att det motsvarar elevens kunskapsnivå. På det sättet förbättras språkligt självförtroende och elever tas till hänsyn individuellt. Det fanns ändå informanter som tänkte att ibland måste man låta bli eller bara nöja sig med det att alla inte vill lära sig språk, vilket var intressant. Vidare hade informanter använd språkundervisningens obligatoriskhet för motiverande, även om det var bara i de mest utmanande situationer. Annars ville informanter inte ge utrymme till diskussion om ”tvångssvenska”. De ansåg att diskussionen kan öka negativitet mot svenska som på sätt och vis har hänt inom olika medier.

En av mina hypoteser var att enligt lärare förhåller elever sig på olika sätt till svenska och engelska i skolan. Som jag antog tyckte informanter att det finns skillnader mellan motivation i de här två ämnena och vid motiverande måste man ta hänsyn till språkspecifika saker. Skillnader som kom fram i materialet var motivations betydelse, kunskapsnivå och meningsfullhet. De flesta elever ansågs vara motiverade mot engelska redan från början så motivations betydelse är mindre på högstadiet och motivation behöver inte skapas eller stöttas. Vad det gäller svenska är situationen annorlunda, eftersom svenska är ett relativt nytt språk för elever och dess roll i elevers vardagsliv ansågs vara avsevärt mindre. Kunskapsnivån påverkade hurdana uppgifter kan planeras och hur mycket autentiskt material används. Både motivations betydelse och kunskapsnivån ansågs vara kopplade till status av svenska och engelska i Mellersta Finland och Finland i allmänhet. Det var intressant att cirka hälften av informanter upplevde motivation i svenska och attityder till svenska som dåliga medan den andra hälften tyckte att det inte finns något problem med motivation i svenska. Det kan bara spekuleras vad orsaken till det här är eftersom alla informanter undervisade i samma område. Det är ändå möjligt att attityder varierar bland stadsdelar och skolor. Enligt en del informanter är motviljan mot svenskan överdriven och att elever har mest positiva eller neutrala attityder mot svenskinläring, även om Mellersta Finland är ett finskdominerande område. I alla fall visade resultat att språkets status och historia påverkade hur motivation och

motiverande upplevs inom skolmiljön. Jämförd med tidigare studier var informanterna mer skeptiska mot elevers inlärningsmotivation i svenska, även om eleverna själva har oftast ganska neutrala åsikter gällande ämnet.

Eftersom det har skett ett par märkbara förändringar eller planer som gäller språkundervisning i Finland, ville jag inkludera dessa i den här studien. Även om språkexperimentet inte ännu har startad och följer av tidigareläggning kommer att synas senare i undervisning, tyckte jag att de här två förändringar är viktiga att notera när det gäller motivation. Motivation är en av de största faktorerna som förändringar har motiverats med, t.ex. att ju yngre barn är, desto mer motiverade är de av språkinläring. Vidare har orsaken till språkexperimentet varit att elever inte är motiverade till svenska och därför borde det finnas andra alternativ. Det som var gemensamt hos alla informanter var oro för framtidens språkundervisning och motivation. Informanter tänkte att förändringar ska komplicera deras jobb på allmän nivå och motiverande av elever.

Enligt min mening var åsikter som kom fram i materialet dels väntade och dels oväntade. Jag förväntade mig att informanter har varierande erfarenheter som påverkar vidare deras åsikter om motivation och motiverande. Det var ändå överraskande hur mycket variation det fanns i vissa kategorier. Till exempel definiering av motivation delade informanter till de som noterade yttre motivation och de som inte gjorde det. Därtill varierade åsikter om elevernas motivation till svenska avsevärt. Vidare var det ett oväntat fynd för mig att bara en del av informanter trodde att de kan påverka elevers inlärningsmotivation. Högstadiet kan givetvis vara en krävande skolnivå att motivera elever på eftersom elever inte längre är barn, men samtidigt har de oftast inte en klar bild vad de ska jobba med i framtiden. Det kom fram i materialet att motiverande möjligen är lättare på lågstadiet, där elever ansågs vara mer entusiastiska.

Om jag genomförde en likadan studie igen, finns det några saker som jag skulle göra på annorlunda sätt. Jag hade inte genomfört intervjustudier tidigare, så jag lärde mig flera nyttiga saker av den här typen av forskning. Den största utmaningen som jag hade var att analysera undersökningsmaterialet, vilket berodde på bred skala av informanternas svar. Informanterna hade en mängd åsikter och tankar, vilket var givetvis bra, men det ledde till problem med

granskning. Detta problem kunde lösas med noggrannare kontrollering av intervjuerna, dvs. fråga efter med detaljerad information och försäkra att diskussionen stannar kring det valda temat. Till sist hade jag relativt mycket material som måste utelämnas. Därtill skulle jag ha gjort ändringar till valet av informanter. I den här studien syns det bara synvinklar av ett område, vilket betyder att det krävs att dra en enskild omfattande slutsats om hurdan inverkan området har på motivation. Det kom fram i materialet att finskspråkigt område påverkar motivation bland elever, men jämförelse mellan två olika områden skulle möjligtvis visa områdets betydelse bättre.

Även om motivation har forskats i ganska mycket, mina resultat lyfter fram lärarnas synpunkter som inte har forskats i mycket. Eftersom materialet i min studie var unikt, kan studien och resultaten hanteras ur fallstudiens synvinkel. Detta menar att resultaten är också unika och de erbjuder ny information om hur lärarna anser om motivation. Vidare kan resultat i den här studien vara nyttiga för nuvarande och blivande språklärare, eftersom temat är intressant och relevant i deras liv. Därtill tillämpade jag aktuella teman i den här studien (språkexperimentet och den nya läroplanen), vilket ökar värde av resultat. Materialet i den här studien var relativt litet, vilket betyder att resultat inte kan generaliseras för att gälla alla språklärare i Finland. Därtill samlades materialet i ett specifikt område och inte till exempel i hela Finland. I forskning kring motivation har det genomförts enkätstudier vid sidan av intervjuer för att ha ett mer omfattande material, vilket leder till att resultat kan generaliseras bättre. På grund av min studie kan det ändå dras slutsatsen att motivation och motiverande beror på individuella faktorer och motivationsteorier syns i skolan även om det inte nödvändigtvis är medvetet. Resultat i min studie visade vidare att språkets status och närvaro påverkar både elevernas motivation och motiverande av elever.

Som jag har redan konstaterat, är motivation ett tema som har undersökts mycket vid olika sammanhang. Med tanke på vidare studier skulle det vara intressant att veta hur lärarnas åsikter om motivation syns i praktiken, dvs. om lärarna gör vad de själva tänker att de gör gällande motiverande. I en sådan studie kunde man kombinera observerande med intervjuer eller enkäter, vilket skulle ge en omfattande bild av motiverande i klassrummet. Ett annat alternativ skulle vara att jämföra två olika områden med varandra, som jag påpekade redan tidigare. Jämförelse skulle erbjuda mer områdesspecifik information gällande motivation och

hur eleverna ställer sig till svenska och engelska t.ex. i Östra Finland och Västra Finland. Eftersom några stora ändringar till språkundervisningen kommer att hända i framtiden, skulle det också vara intressant och nyttigt att utreda hur de här ändringarna påverkar elevernas inlärningsmotivation i olika språk. Temat är just nu aktuellt och ny information behövs gällande motivation vid språkinlärning, särskilt när ändringarna har motiverats med motivationsrelaterade faktorer.

LITTERATUR

- Aamulehti Nyheter. 2017. Yliopistot tylyjä hallituksen kielikokeilulle – ruotsin vapaaehtoisuus kustautuisi myöhemmin. 06.07.2017.
<https://www.aamulehti.fi/kotimaa/yliopistot-tylyja-hallituksen-kielikokeilulle-ruotsin-vapaaehtoisuus-kostautuisi-myohemmin-200248547/> (Hämtad: 08.09.2017)
- Ames, C. 1992. Classrooms: Goals, Structures and Student Motivation. I: *Journal of Educational Psychology*. vol. 84. s. 267-271.
- Akava. Hallituksen peruttava suunniteltu kielikokeilu– toisen kotimaisen kielen opiskelu turvattava.05.06.2017.
https://www.akava.fi/uutishuone/ajankohtaiset/hallituksen_peruttava_suunniteltu_kielikokeilu_toisen_kotimaisen_kielen_opiskelu_turvattava.21247.news(Hämtad: 08.09.2017)
- Blackburn, B. 2015. *Motivating Struggling Learners : 10 Ways to Build Student Success*. New York: Routledge.
- Brophy, J. 2010. *Motivating Students to Learn*. Den tredje upplagan. New York: Routledge.
- Brown, H.D. 2014. *Principles of Language Teaching*. Den sjätte upplagan. New York: Pearson Education,.
- Clément, R. & Kruidenier, B.G. 1985. Aptitude, Attitude and Motivation in Second Language Proficiency: A Test Of Clément's Model. I: *Journal of Language and Social Psychology*. vol. 4. s. 21-37.
- Crystal, D. 1997. *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Csizèr, K & Dörnyei, Z. 2005. The Internal Structure of Language Learning Motivation and Its Relationship with Language Choice and Learning Effort. I: *The Modern Language Journal*, vol. 89, s. 19-36.
- Geber, E. 2010. Den oblitoriska svenskan i Finland- en historisk analys. Finlands svenska tankesmedja Magma.
http://magma.fi/images/stories/reports/mpm1_obligatoriskasvenskan.pdf
- [Deci, E.L & Ryan, R.M. 2000. The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behaviour. I: *Psychological Inquiry*, vol. 11, nr. 4. s. 227-268.](#)
- Dörnyei, Z. 2001. *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z., Csizér, K. & Németh, N. 2006. *Motivation, Language Attitudes and Globalisation : A Hungarian Perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.

Dörnyei, Z. & Ushioda, E. 2011. *Teaching and Researching Motivation*. Den andra upplagan. Harlow: Longman.

Finlands grundlag. (presenterad i Finlex)

<http://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1999/19990731?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=grundlagen#L2P17> (hämtad: 02.05.2017)

Finlands språklag (presenterad i Finlex).

<http://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/2003/20030423?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=spr%C3%A5klag> (hämtad 08.09.2017)

Franken, R.E. 1998. *Human motivation*. Den fjärde upplagan. Kalifornien: Brooks/Cole Publishing Company.

Gardner, R.C. 1985. *Social Psychology and Second Language Learning: the role of attitudes and motivation*. London: Arnold.

GLGU 2014 = Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen. Utbildningsstyrelsen. <http://www02.oph.fi/svenska/ops/grundskola/LPgrundl.pdf> (Hämtad: 1.10.2011)

Hult, F.M och & Pietikäinen, S. (2014) Shaping discourses of multilingualism through language ideological debate: The case of Swedish in Finland. I: *Journal of Language and Politics 13 (vol. 1)*, s. 1-20.

Hämäläinen, L., Väisänen, T. & Latomaa, S. 2007. Perus- ja toisen asteen kielikoulutus: peruskielitaidosta monikielisyteen? I: S. Pöyhönen & M.-R. Luukka (toim.) *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*, 57–121. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus

Institutet för de inhemska språken. Kielet- språk. <https://www.kotus.fi/kielitieto/kielet> (hämtad 08.09.2017)

Justitieministeriet. Ansvarsområden: Språkliga rättigheter. <http://oikeusministerio.fi/sv/sprakliga-rattigheter> (Hämtad: 11.09.2017)

Justitieministeriet. 2015. Pressmeddelande: Närpes blir tvåspråkigt vid ingången av 2016. http://oikeusministerio.fi/sv/artikkeli/-/asset_publisher/narpio-muuttuu-kaksikieliseksi-vuoden-2016-alusta (hämtad 08.09.2017)

Juurakko-Paavola, T & Palviainen, Å. 2011. *Svenska i den finska skolan och högre utbildningen: Om kunskaper och motivation genom olika utbildningstadier*. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.

Kotilainen, I. 2009. Pelasta suomi. I: *Kielikello* 3/2009. <http://www.kielikello.fi/index.php?mid=2&pid=11&aid=2019> (Hämtad: 11.09.2017)

- Kuronen, M. & Leinonen, K. 2011. *Historiska och nya perspektiv på svenskan i Finland*. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Latomaa, S. & Nuolijärvi, P. 2005. The language situation in Finland. I: Baldauf, R. & Kaplan, R. *Language planning & policy in Europe: Volume 1, Hungary, Finland and Sweden* (125- 232). Clevedon, Buffalo : Multilingual Matters.
- Lehti-Eklund, H & Green-Vänttinen, M. 2011. Svenska i finska grundskolor. Finska, finskugriska och nordiska institutionen, Helsingfors universitet, Helsingfors. https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/30082/Nordica_Helsingensia_27.pdf?squence=2 (Hämtad: 08.09.2017)
- Leppänen, S., Nikula, T & Käätä, L. 2008. *Kolmas kotimainen: lähikuvia englannin käytöstä Suomessa*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura 2008.
- Leppänen, S. et. al. 2009. Kansallinen kyselytutkimus englannin kielestä Suomessa: käyttö, merkitys ja asenteet. Jyväskylä: Jyväskylä universitet.
- Leppänen, S. et al. 2011. National Survey on the English Language in Finland: Uses, meanings and attitudes. Helsinki: Varieng. <http://www.helsinki.fi/varieng/series/volumes/05/evarieng-vol5.pdf> (hämtad: 08.09.2017)
- Locke, E.A & Latham, G.P. 2006. New Directions in Goal-Setting Theory. I: *Current Directions in Psychological Science*. vol 15, nr 5. s. 265-268.
- McRae, K.D. 1997. *Conflict and Compromise in Multilingual Societies, Volume 3: Finland*. Ontario, Kanada: Wilfrid Lauriel University Press.
- MTV Nyheter. 2014. Vain kolmannes pojista kirjoittaa yo-ruotsin – lukioiden välillä huimia eroja. 31.05.2014. <https://www.mtv.fi/uutiset/kotimaa/artikkeli/vain-kolmannes-pojista-kirjoittaa-yo-ruotsin-lukioiden-valilla-huimia-eroja/3411776#gs.exQ99nI> (Hämtad: 08.09.2017)
- Mutanen, A. 2015. ”Svenskan har lika stor rätt att existera i Finland som finskan”: en diskursanalys om hur svenska i Finland diskuteras i svenska tidningar. Kandidatavhandling. Jyväskylä: Jyväskylä universitet.
- Palviainen, Å. 2011. Frivillig svenska? Utbildningsrelaterade konsekvenser. Magma-studie 3-2011. Finlands svenska tankesmedja Magma. http://www.språkförsvaret.se/sf/fileadmin/PDF/Frivillig_svenska.pdf (hämtad: 08.09.2017)
- Rossi, P. 2012. Svenskan förr och svenskan nu – i autonomitidens Finland och i dag. I: Björklund, S., Lönnroth, H. & Pilke, N. Svenskan i Finland 13. (s.1- 19). Vasa: Vasa universitet.

- Sajavaara, K. 1994. Orientation in National Foreign Language Planning. I: Lambert, R.D. *Language planning around the world: contexts and systemic change*. Washington: The national foreign language center, John Hopkins university.
- Saukkonen, P. 2011. Mikä suomenruotsalaisissa ärsyttää? –Selvitys mediakeskustelusta Suomessa. Magma-studie 1-2011. Finlands svenska tankesmedja Magma. http://magma.fi/images/stories/reports/ms1101_mikasu_s.pdf (hämtad: 08.09.2017)
- Shepard, L.A. 2005. Formative assesment: Caveat emptor. ETS Invitational Conference 2005: The Future of Assessmeng: Shaping Teaching and Learning. Oktober 2015. New York. http://www.cpre.org/ccii/images/stories/ccii_pdfs/shepard%20formative%20assessment%20caveat%20emptor.pdf (hämtad: 20.4.2017)
- Språklagskommittèn. 2000. Kansalliskielten historiallinen, kulttuurinen ja sosiologinen tausta. Nationalspråkens historiska, kulturella och sociologiska bakgrund. Työryhmämuistio. <http://web.archive.org/web/20110927171142/http://www.om.fi/uploads/zye6d9qeom5.pdf> (hämtad den 07.09.2017)
- Språkläraryröbundet i Finland SUKOL. 2014. Tilastotietoa kielivalinnoista. https://www.sukol.fi/ajankohtaista/tilastotietoa/tilastotietoa_kielivalinnoista (Hämtad: 08.08.2017)
- Språkläraryröbundet i Finland SUKOL. 2017. Kielikokeilussa monta avointa kysymystä. 28.04.2017. https://www.sukol.fi/toiminta/kannanotot_ja_tapaamiset/kannanotot/kielikokeilussa_monta_avointa_kysymysta.2226.news (Hämtad: 08.09.2017)
- Statistikcentralen. Språk efter ålder och kön enligt landskap 1990 - 2016. http://pxnet2.stat.fi/PXWeb/pxweb/sv/StatFin/StatFin_vrm_vaerak/030_vaerak_tau102.px/?rxid=99d5d702-b701-4bfb-aba6-3c46fe22c350 (hämtad: 30.4.2017)
- Statsrådet. 2017. Tiedote: Toisen kotimaisen kielen vapaaehtoisen opiskelun mahdollistava lakimuutos lausunnoille. 24.04.2017. http://valtioneuvosto.fi/artikkeli/-/asset_publisher/1410845/toisen-kotimaisen-kielen-vapaaehtoisen-opiskelun-mahdollistava-lakimuutos-lausunnoille (Hämtad: 08.09.2017)
- Taavitsainen, I. & Pahta, P. 2003. English in Finland: globalisation, language awareness and questions of identity. I: *English Today* 76.vol. 19 (4).
- Takala, S. & Havola, L. 1984. *English in the Socio-linguistic Context of Finland*. Jyväskylä: Jyväskylä universitet.
- Tandefelt, M. 2003. Tänk om...: svenska språknämndens förslag till handlingsprogram för svenskan i Finland. Helsingfors: Forskningscentralen för de inhemska språken.
- Utbildningsstyrelsen. 2011. Kielten tarjonta ja kielivalintojen perusteet perusopetuksessa (Tiivistelmä) Tilannekatsaus joulukuu 2011. http://www.oph.fi/download/138074_Kielten_tarjonta_ja_kielivalintojen_perusteet_perusopetuksessa_Tiivistelma.pdf (Hämtad: 08.09.2017)

- Vallerand, R.J och Ratelle, C.F. 2002. Intrinsic and Extrinsic Motivation: A Hierarchical Model. I: Deci, R & Ryan, R.M. *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester, New York: The University Press of Rochester. s. 37-63.
- Wentzel, K.R. 2000. What is it that I'm trying to achieve? Classroom goals from a content perspective. I: *Contemporary Educational Psychology*. vol. 25. s. 105-115.
- Wigfield, A. & Eccles, J. 2000. Expectancy- Value Theory of Achievement Motivation. I: *Contemporary Educational Psychology*. vol. 25. s. 68-81.
- Yle Nyheter. 2016. Koululaiset: Wilma on rikosrekisteri. 14.6.2016. <https://yle.fi/uutiset/3-5250>. (Hämtad 19.10.2017)
- Yle Nyheter. 2017. Opetusministeri vahvistaa: Pakollisen ruotsin kielen poistavan kokeilun määrä alkaa syksyllä. 20.01.2017. <https://yle.fi/uutiset/3-9412782> (Hämtad: 08.09.2017)
- Yle Nyheter. 2017. Sipilä: Pakollisen ruotsin yo-kokeen palauttamisesta kannattaisi ehkä keskustella. 21.03.2017. <https://yle.fi/uutiset/3-9521281> (Hämtad: 08.09.2017)
- Yle Nyheter. 2017. Pääministeri huolissaan virkamiesten ruotsin taidoista – Sipilä ei halua ruotsia pakolliseksi yo-kirjoituksiin. 22.03.2017. <https://yle.fi/uutiset/3-9524417> (Hämtad: 08.09.2017)
- Yle Nyheter. 2017. Perussuomalaiset saivat kielikokeilunsa: 2200 nuoren ei tarvitse opiskella ruotsia koulussa. 24.04.2017. <https://yle.fi/uutiset/3-9579193> (Hämtad: 08.09.2017)

BILAGA 1.

HAASTATTELUKYSYMYKSIÄ

TAUSTA

- Kerro lyhyesti itsestäsi (koulutus, työura). Miten päädyit kieltenopettajaksi Keski-Suomeen?
- Oletko opiskellut tai opettanut muita kieliä kuin englantia ja ruotsia?
- Oletko opettanut muilla kouluasteilla?
- Miten määrittelet motivaation?

AJATUKSET MOTIVAATIOSTA

- Millainen rooli motivaatiolla mielestäsi on kieltenopetuksessa?
 - Miten koulutuksesi aikana on kiinnitetty huomiota motivaatioon?
- Mitkä asiat vaikuttavat mielestäsi eniten oppilaiden motivaatioon opetettavissasi kielissä (sen kasvuun tai sen laskuun)?

MOTIVOINTI OMASSA OPETUKSESSA

- Mitä motivointikeinoja käytät omassa opetuksessasi?
 - Jos et käytä: miksi? Koetko turhaksi/haitalliseksi?
- Mitä asioita koet ottavasi (erityisesti) huomioon opetuksessa motivoinnin kannalta?
- Koetko, että sinulla on käytössäsi riittävästi motivointikeinoja opetettavissa kielissä?
 - Jos ei, miksi? Mitä asialle voisi tehdä?
- Oletko huomannut muuttaneesi motivointikeinoja opetusurasi aikana?
 - Miksi/ miksi ei? Mistä muutos on ollut peräisin?
- Vaihtelevatko motivointikeinot kielestä riippuen? Millä tavoin?

MOTIVOINTI JA KIELEN ASEMA MAAILMASSA/SUOMESSA

- Oletko keskustellut oppilaidesi kanssa opetettavien kielten asemasta maailmassa/Suomessa?
- Miten tuot ruotsin tai englannin aseman esille opetuksessasi?
- Miten perustelet kieltenopiskelua oppilaillesi (etenkin suorassa kyseenalaistamisessa, esim. miksi on opiskeltava ruotsia)?

MOTIVOINNIN HAASTEET

- Mitä alueellisia haasteita oppilaiden motivoinnissa (mahdollisesti) mielestäsi on?
- Oletko törmännyt opettajan urasi aikana motivaatio- ongelmiin (minkälaisiin)? Millaisina koet ne/ miten hoidat asiaa?
- Kieliä aletaan opettaa koulussa yhä aikaisemmin (A1 ensimmäiseltä luokalta, A2 neljänneltä ja B1 kuudennelta). Tätä on perusteltu muun muassa motivaatiolla. Mitä mieltä olet tästä? Uskotko kielenopetuksen varhentamisen vaikuttavan motivaatioon?
- Muita kommentteja/lisähuomioita?