

# Nätverket *Svenska nus* skolbesök

---

En etnografisk studie om skolbesökens kommunikativitet och påverkan på de finskspråkiga gymnasisternas motivation för svenskstudier

Piia Suomalainen

Pro gradu-avhandling

Nordiska språk, svenska som andra inhemska språk

Finska, finskugriska och nordiska institutionen

Handledare: Jan Lindström

Opponent: Derya Özgün

Maj 2017



Tiedekunta/Osasto – Fakultet/Sektion – Faculty Humanistinen tiedekunta		Laitos – Institution – Department Suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos	
Tekijä – Författare – Author Piia Suomalainen			
Työn nimi – Arbetets titel – Title Nätverket <i>Svenska nus</i> skolbesök – En etnografisk studie om skolbesökens kommunikativitet och påverkan på de finskspråkiga gymnasisternas motivation för svenskstudier			
Oppiaine – Läroämne – Subject Pohjoismaiset kielet, ruotsi toisena kotimaisena kielenä			
Työn laji – Arbetets art – Level Pro gradu -tutkielma		Aika – Datum – Month and year Toukokuu 2017	Sivumäärä – Sidoantal – Number of pages 62
Tiivistelmä – Referat – Abstract <p>Tutkielmassa tarkastellaan <i>Svenska nu</i> -verkoston järjestämiä kouluvierailuja. Tutkielman tarkoituksena on selvittää, millainen vaikutus ruotsinkielisten vierailijoiden pitämällä oppitunneilla on lukiolaisten ruotsin opiskeluun. Aihetta lähestytään kolmen tutkimuskysymyksen avulla. Ensimmäiseksi tarkastellaan, aktivoivatko vierailijoiden pitämät tunnit oppilaita puhumaan ruotsia. Toiseksi analysoidaan, lisäävätkö kouluvierailut oppilaiden motivaatiota opiskella ruotsia. Kolmanneksi tarkastellaan ruotsinopettajien näkemyksiä <i>Svenska nu</i> -verkoston toiminnasta ja sen hyödyistä ruotsin opetuksessa.</p> <p>Aineisto on kerätty observoimalla kolmea <i>Svenska nu</i> -vierailijoiden pitämää oppituntia sekä haastatteleamalla oppilaita ja opettajia tuntien jälkeen. Aineistoa analysoidaan sisällönanalyysin menetelmällä.</p> <p>Tutkimus osoittaa, että <i>Svenska nu</i> -verkoston kouluvierailut ovat sisällöltään vaihtelevia. Oppilaille oli aktiivinen rooli kahdella kolmesta observoidusta oppitunnista. Myös kommunikatiivisuuden määrä vaihteli oppituntien välillä. Vain yksi oppitunneista oli täysin kommunikatiivinen.</p> <p>Tutkimuksesta käy myös ilmi, että oppilaat suhtautuvat <i>Svenska nu</i> -vierailuihin positiivisesti. Oppitunnit sisältävät monia piirteitä, jotka voivat johtaa sisäiseen motivaatioon. Oppilaiden motivaatioon oppituntien aikana vaikuttaa erityisesti tuntien haastavuus suhteessa oppilaiden osaamistasoon. Vierailijat pystyvät vaikuttamaan oppilaiden motivaatioon muun muassa kääntämällä vaikeita sanoja suomeksi sekä havainnollistamalla asioita eleiden avulla.</p> <p>Lisäksi tutkimus osoittaa, että opettajat suhtautuvat <i>Svenska nu</i> -verkoston toimintaan erittäin positiivisesti. Heidän mielestään toiminta hyödyttää ruotsin opetusta vaikuttamalla muun muassa oppilaiden asenteisiin ruotsia kohtaan. Opettajat eivät kuitenkaan usko, että oppilaat oppivat erityisen paljon ruotsia kouluvierailuiden aikana. Opettajat pitävät erityisen hyvänä sitä, että <i>Svenska nun</i> kautta voi tilata ruotsinkielisen vierailijan suoraan kouluun.</p>			
Avainsanat – Nyckelord – Keywords kommunikatiivinen kompetenssi, kommunikatiivinen tehtävä, motivaatio, self-determination theory, motivaatiokanava			
Säilytyspaikka – Förvaringställe – Where deposited Suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitoksen kanslia			
Muita tietoja – Övriga uppgifter – Additional information Suom. <i>Svenska nu</i> -verkoston kouluvierailut – etnografinen tutkimus kouluvierailuiden kommunikatiivisuudesta ja niiden vaikutuksesta suomenkielisten lukiolaisten motivaatioon opiskella ruotsia			

## Innehållsförteckning

<b>1. Inledning</b> .....	<b>1</b>
1.1 Syfte .....	2
1.2 Forskningsfrågor .....	3
1.3 Disposition .....	5
<b>2. Bakgrund</b> .....	<b>6</b>
2.1 Den kortfattade historien om svenskundervisningen i Finland .....	6
2.2 Svenskundervisningen i gymnasiet i dag .....	7
2.3 Läroplanen för gymnasiet .....	9
2.4 Svenska nu och dess verksamhet .....	10
<b>3. Teori och tidigare forskning</b> .....	<b>13</b>
3.1 Språkkunskap och kommunikation .....	13
3.1.1 Kommunikativ kompetens .....	14
3.1.2 Kommunikativa uppgifter .....	15
3.2 Motivation.....	16
3.2.1 Inre motivation och self-determination theory .....	17
3.2.2 Motivationskanaler.....	18
3.3 Tidigare undersökningar om Svenska nus verksamhet .....	20
<b>4. Forskningsmaterial och metoder</b> .....	<b>22</b>
4.1 Forskningsmaterial.....	22
4.2 Deltagande observation.....	24
4.3 Intervju .....	24
4.4 Innehållsanalys.....	25
4.5 De etiska frågorna och undersökningens reliabilitet .....	26
<b>5. Presentation av resultaten och analys</b> .....	<b>29</b>
5.1 Det första gymnasiet .....	30

5.1.1 Elevernas allmänna syn på svenskstudier .....	30
5.1.2 Elevernas aktivitet på Svenska nu-lektionen.....	33
5.1.3 Elevernas åsikter om Svenska nu-lektionen.....	34
5.1.4 Lärarens åsikter om Svenska nu-lektionen.....	37
5.2 Det andra gymnasiet.....	38
5.2.1 Elevernas allmänna syn på svenskundervisningen.....	38
5.2.2 Elevernas aktivitet på Svenska nu-lektionen.....	40
5.2.3 Elevernas åsikter om Svenska nu-lektionen.....	42
5.2.4 Lärarens åsikter om Svenska nu-lektionen.....	44
5.3 Det tredje gymnasiet .....	45
5.3.1 Elevernas allmänna syn på svenskundervisningen.....	45
5.3.2 Elevernas aktivitet på Svenska nu-lektionen.....	48
5.3.3 Elevernas åsikter om Svenska nu-lektionen.....	49
5.3.4 Lärarens åsikter om Svenska nu-lektionen.....	53
<b>6. Sammanfattning av resultaten .....</b>	<b>54</b>
6.1 Lektionernas kommunikativitet och elevernas roll på lektionerna .....	54
6.2 Svenska nu-lektionernas påverkan på motivation.....	55
6.3 Lärarnas synpunkter .....	58
<b>7. Diskussion .....</b>	<b>60</b>
<b>8. Litteraturförteckning.....</b>	<b>63</b>
<b>Bilaga 1.....</b>	<b>69</b>
<b>Bilaga 2.....</b>	<b>70</b>
<b>Bilaga 3.....</b>	<b>71</b>

## 1. Inledning

Olika slags positiva upplevelser har betydelse för elevernas identitet som språkkunnig, bildad och säker människa. Om språket förenas med ett känslomässigt engagemang, stimulerar det inläringen och stärker motivationen. (van Lier 2004: 140.) En sådan här uppfattning syns också starkt i den nya läroplanen för gymnasiet som trädde i kraft på hösten 2016. I läroplanen betonas "meningsfulla läroutplevelser" (Utbildningsstyrelsen 2016: 14), "de studerandes tilltro till den egna förmågan att lära sig svenska" samt "möjligheter att känna glädjen i att lära sig" (Utbildningsstyrelsen 2016: 100). Dessutom betonas skolornas samarbete med utomstående aktörer vid många ställen i den nya läroplanen.

En aktör som också vill förmedla meningsfulla läroutplevelser är *Svenska nu*. *Svenska nu* är ett nätverk för svenska språket och svensk kultur i Finland. Nätverket grundades 2007 och koordineras av Hanaholmen – kulturcentrum för Sverige och Finland. Nätverkets mål är att förmedla svensk ungdomskultur och uppmuntra finska ungdomar att använda svenska. *Svenska nu* erbjuder olika slags program för de finska skolorna, till exempel svenskspråkiga gäster som kan beställas på besök till klassrummet.<sup>1</sup> Nätverkets verksamhet låter som ett bra sätt att besvara läroplanens krav på både meningsfulla läroutplevelser och ett mångsidigt samarbete med utomstående aktörer.

Meningsfulla och motiverande läroutplevelser och -praktiker behövs särskilt i svenskundervisningen. Diskussionen om svenskans ställning i de finska skolorna pågår med jämna mellanrum i medierna. De negativt inställda debattörerna vill slopa svenskan som ett obligatoriskt skolämne och argumenterar för detta med hjälp av begreppet "tvångssvenska". Green-Vänttinen m.fl. (2010: 9–10) menar att den negativa debatten uppväger det positiva med svenskan, vilket innebär att aktörerna i undervisningskontexten spelar en stor roll för att skapa motivationen för inläringen. Också ett av *Svenska nus* mål är att "avdramatisera det spända

---

<sup>1</sup> <http://svenskanu.fi/om-svenska-nu/>

språkklimatet genom att fokusera på möjligheter och tillgångar med svenskan samt på den nordiska dimensionen” (Verksamhetsberättelse 2015: 2). Jag vill ta reda på om *Svenska nus* verksamhet på riktigt påverkar elevernas syn på svenskstudier.

Ämnet är viktigt för mig personligen eftersom jag gärna vill vara med att utveckla *Svenska nus* verksamhet och forska i någonting rätt konkret. Jag jobbade som praktikant hos *Svenska nu* på sommaren 2015 och har fortsatt efteråt att jobba på deltid. Mina arbetsuppgifter har mestadels bestått av uppdateringen av *Svenska nus* sociala media samt produktion av läromaterial för svenskundervisningen. Den här avhandlingen är också ett slags beställningsarbete för *Svenska nu*: nätverket fyller tio år 2017 och därför blev jag frågad om jag kunde göra min avhandling om dess verksamhet. Jag hoppas att efter denna undersökning ha kunnat erbjuda en helhetsbild av *Svenska nus* verksamhet och några konkreta förbättringsförslag till nätverket.

### 1.1 Syfte

Syftet med denna pro gradu-avhandling är att granska skolbesök som nätverket *Svenska nu* arrangerar och deras påverkan på de finskspråkiga gymnasisterna. Detta gör jag genom att delta i tre *Svenska nu*-lektioner som observatör och intervjua elever och lärare efteråt. Undersökningen är således etnografisk och mina metoder kvalitativa. Jag går närmare in på metoderna i kapitel 4. Lektionernas påverkan granskas ur två aspekter: för det första vill jag reda ut om de verkligen uppmuntrar eleverna att använda svenska och för det andra om de ökar elevernas motivation för att studera svenska. Också svensklärarnas åsikter om skolbesöken allmänt undersöks. Avhandlingen kombinerar således teorier inom språkdidaktik, pedagogik och psykologi.

Vid sidan av samarbete och meningsfulla läroutlevelser betonas motivation och kommunikativa kunskaper i språkundervisningen i den nya läroplanen. Lärarens roll har förändrats, och motivationen för svenskstudier är inte viktig bara på grund

av den allmänna diskussionen kring den obligatoriska skolsvenskan. Motiveringen, responsen och läraren som en inspirerande mentor är hörnstenar i det nutida pedagogiska tänkandet. Enligt Lasagabaster m.fl. (2014: 1) är motivation en central faktor i andraspråksinläring. Olika undersökningar (se t.ex. Williams m.fl. 2002) visar dock att elevernas motivation för lärandet av främmande språk ofta påverkas negativt av de monotona aktiviteterna i klassrummet. Skolbesök som *Svenska nu* arrangerar har till syfte att aktivera eleverna och uppmuntra dem att prata svenska via positiva och roliga upplevelser, och på det sättet bryta de monotona rutinerna. Därför har jag valt att fokusera på skolbesökens kommunikativitet och påverkan på elevernas motivation. De viktiga begreppen i min avhandling är *kommunikativ kompetens*, *kommunikativa uppgifter*, *inre* respektive *yttre motivation*, *self-determination theory* och *motivationskanaler*. Jag definierar begreppen i kapitel 3.

Jag ska granska skolbesöken ur både elevernas och lärarens synvinkel. Jag är dock mest intresserad av elevernas upplevelser, för det är rätt givet att lärare ställer sig positivt till verksamheten om de har bokat ett program via *Svenska nu*. Jag antar att lärarna kan ge konkreta förbättringsförslag och önskemål, medan hos eleverna är jag mest intresserad av de spontana reaktionerna och deras uppfattningar om skillnaderna mellan *Svenska nu*-lektionen och de vanliga svensklektionerna. Jag har valt att undersöka bara gymnasisterna för samarbetet med utomstående aktörer betonas särskilt i läroplanen för gymnasiet (Utbildningsstyrelsen 2016).

Ett av undersökningens syfte är också att granska *Svenska nus* verksamhet kritiskt och se om nätverkets egna mål uppfylls. Jag berättar närmare om *Svenska nus* mål i avsnitt 2.4.

## *1.2 Forskningsfrågor*

Jag ska närma mig mitt forskningsämne med hjälp av tre forskningsfrågor. Forskningsfrågorna är:

1. Hurdan roll har eleverna på en *Svenska nu*-lektion och i vilken mån får de kommunicera på svenska på lektionen?
2. Ökar en *Svenska nu*-lektion elevernas motivation för att studera svenska?
3. Tycker svensklärare att *Svenska nus* skolbesök gynnar undervisningen, och om de gör det, på vilket sätt?

Min hypotes är att eleverna kommer ha en aktiv roll på lektionerna med en svenskspråkig gäst, eftersom ett av *Svenska nus* viktigaste mål är att uppmuntra de finskspråkiga eleverna att använda svenska i praktiken. Eftersom gästerna har svenska som modersmål är det sannolikt att de pratar mest svenska, men det är intressant att se om de också får eleverna att kommunicera på svenska.

Jag antar också att både eleverna och lärarna anser verksamheten nyttig och tycker att den ökar studiemotivationen. Denna uppfattning baserar jag dels på feedback som *Svenska nu* samlat från lärare och elever under år 2015 och dels på Green-Vänttinen m.fl. (2010) undersökning.

I *Svenska nus* verksamhetsberättelse (2015: 20) konstateras att "lärare överlag har varit väldigt nöjda med det program som Svenska nu har arrangerat". Enligt verksamhetsberättelsen har nästan alla lärare tyckt att programmet har varit intressant, innehållsmässigt lämpligt samt språkligt på rätt nivå och stöder studier i svenska. Enligt feedbacken har också eleverna ställt sig positivt till programmet. I verksamhetsberättelsen (2015: 20) står det att "elever har varit nöjda med programmet i samma grad som deras lärare och de har också ansett att det har varit lätt att följa föreläsningar". De flesta elever skulle också kunna delta i ett *Svenska nu*-evenemang på nytt. Å andra sidan är utvärderingsblanketten som *Svenska nu* använt rätt kort och enkel, så det är viktigt att höra närmare vad elever och lärare tycker om programmet och om det finns något som kunde förbättras.

Green-Vänttinen m.fl. (2010: 50) har undersökt gymnasier där eleverna har klarat sig särskilt bra i studentexamen i svenska. De besökte sammanlagt sju gymnasier för att samla in forskningsmaterial. Det kom fram att alla av gymnasier som hade



nått bra resultat i svenska hade haft en svenskspråkig gäst förmedlad av *Svenska nu* på besök. Även om det naturligtvis inte går att dra ett kausalitetsförhållande mellan de goda resultaten och *Svenska nus* skolbesök, är det intressant att granska närmare skolbesökens påverkan på eleverna.

### *1.3 Disposition*

Jag börjar med att beskriva bakgrunden till min undersökning (kapitel 2). Jag berättar närmare om svenskundervisningen i Finland (avsnitt 2.1 och 2.2), läroplanens riktlinjer för gymnasieundervisningen (avsnitt 2.3) och *Svenska nus* verksamhet (avsnitt 2.4). Därefter behandlar jag de teorier som min undersökning baserar sig på (kapitel 3). Först beskriver jag de grundläggande teorierna om *språkkunskap* (avsnitt 3.1). Jag koncentrerar mig på begreppen *kommunikativ kompetens* (avsnitt 3.1.1) och *kommunikativa uppgifter* (avsnitt 3.1.2). Därefter behandlar jag begreppet *motivation* (avsnitt 3.2). Jag fokuserar på teorierna om *inre* respektive *yttre motivation* (avsnitt 3.2.1) och presenterar en modell av *motivationskanaler* (avsnitt 3.2.2). I slutet av kapitlet granskar jag tidigare undersökningar kring mitt forskningsämne (avsnitt 3.3).

I kapitel 4 presenterar jag mitt forskningsmaterial (avsnitt 4.1) och mina forskningsmetoder (avsnitt 4.2, 4.3 och 4.4). I slutet av kapitlet begrundar jag de etiska frågorna kring undersökningen samt undersökningens reliabilitet (avsnitt 4.5). Därefter presenterar jag resultaten av undersökningen (kapitel 5). Slutligen sammanfattar jag resultaten och svarar på mina forskningsfrågor (kapitel 6) samt diskuterar forskningen (kapitel 7).

## 2. Bakgrund

I detta kapitel belyser jag bakgrunden till min forskning. Jag börjar med att berätta om svenskundervisningen i Finland ur det historiska perspektivet (avsnitt 2.1). Även om svenskans historia kan kännas långsökt när det gäller *Svenska nus* verksamhet, tycker jag att det är viktigt att förstå helhetsbilden av svenskans ställning i Finland för att kunna analysera gymnasiernas och lärarnas svar i intervjuerna. Dagens diskussion om den obligatoriska svenskan hänger tätt ihop med de historiska händelserna.

Därefter berättar jag om svenskundervisningen i gymnasiet (avsnitt 2.2) och om grunderna för gymnasiets läroplan (avsnitt 2.3). Jag lyfter särskilt fram ställen som stöder *Svenska nus* verksamhet och jämför kort den nutida läroplanen med den föregående. Till sist beskriver jag närmare *Svenska nus* verksamhet samt innehållet på de lektioner och workshoppar som jag ska delta i för att samla forskningsmaterial (avsnitt 2.4).

### *2.1 Den kortfattade historien om svenskundervisningen i Finland*

Svenska språket har en lång historia i Finland. Finland var en del av det svenska kungariket ända fram till 1809 då Sverige miste Finland till Ryssland. Också efter detta förblev svenskan det dominerande skolspråket och myndigheternas språk i Finland fram till början av 1900-talet. (Geber 2010: 9.) År 1923 trädde i kraft språklagen som gjorde både finska och svenska Finlands nationalspråk och sinsemellan jämlika (Liljeström 1996: 57). Språklagstiftningen har stått sig rätt oförändrad sedan dess (Sandlund 1996: 16).

Också undervisningen i det andra inhemska språket har långa rötter. Svenskan som obligatoriskt läroämne fick sin början 1871 då lärdomsskolväsendet delades upp i skilda svenska och finska läroverk på basis av elevernas modersmål. Eftersom de finskspråkiga alumnerna då inte längre kunde lära sig svenska genom

undervisningen, måste svenskan göras till ett eget läroämne i de finska skolorna. År 1918 började läroämnet kallas ”det andra inhemska språket”. (Geber 2010: 12–13.)

År 1968 fattades ett beslut om grundskolereformen som gjorde den 9-åriga skolgången obligatorisk för samtliga barn i Finland. Samtidigt fattades också ett politiskt beslut om att alla elever skulle läsa minst två främmande språk, varav det ena skulle vara det andra inhemska språket. Reformen genomfördes gradvis under åren 1970–1977. Under åren 1985–1994 minskade svenskundervisningen i gymnasiet från 7 till 5 årsveckotimmar. (Juurakko-Paavola & Palviainen 2011: 13–14.)

I dag är andelen finländare med svenska som modersmål drygt 5 procent jämfört med 91 procent som har finska som modersmål. De språkliga rättigheterna hos båda grupperna garanteras i grundlagen, medan språklagen (Finlex 2003) – som förnyades 2004 – anger hur dessa rättigheter tillgodoses i praktiken. Syftet med språklagen är att se till att både den finsk- och svenskspråkiga befolkningen har möjlighet att leva ett fullödigt liv på sitt eget språk. (Juurakko-Paavola & Palviainen 2011: 9.)

## *2.2 Svenskundervisningen i gymnasiet i dag*

Majoriteten av de finskspråkiga eleverna (ca 90 %) läser medellång svenska, som också kallas för B-svenska. Eleverna har alltså börjat med svenskstudier i årskurs 7. (Juurakko-Paavola & Palviainen 2011: 13.) Sedan hösten 2016 har den obligatoriska svenskundervisningen börjat redan i sjätte klass (Utbildningsstyrelsen 2015: 197). Reformen gjordes för att bland annat minska de negativa attityderna mot svenskan (Vähäsarja 2014).

Efter grundskolan kan eleverna välja att antingen gå en gymnasieutbildning, en yrkesutbildning eller kombinera dessa båda. Gymnasiets lärokurs är treårig, men studietiden kan också vara kortare eller högst fyra år. Gymnasieutbildningen är

allmänbildande och förbereder studerande för studentexamen. (Juurakko-Paavola & Palviainen 2011: 10–11). I gymnasiet finns fem obligatoriska kurser i svenska, vilka alla motsvarar 38 undervisningstimmar. Om man läser enbart de obligatoriska kurserna innebär det alltså 190 undervisningstimmar i svenska i gymnasietiden, medan deltagandet i fördjupningskurserna kan innebära upp till 266 undervisningstimmar. Skolorna kan utöver det nationella kursutbudet också erbjuda valfria kurser i svenska. (Juurakko-Paavola & Palviainen 2011: 14–15.)

Studentexamen spelar en viktig roll i den finländska gymnasieutbildningen. Studentexamens syfte är att pröva om eleverna har tillägnat sig de kunskaper och färdigheter som är inskrivna i läroplanen. Från och med våren 2005 ökade valfriheten i examen. Efter reformen består den av minst fyra prov, av vilka endast modersmålsprovet är obligatoriskt för alla. För de tre övriga proven kan examinanden välja bland provet i det andra inhemska språket, i ett främmande språk, i matematik eller i ett realämne. I praktiken innebär detta att provet i andra inhemska språket inte längre är obligatoriskt. Detta har haft som följd att antalet studenter som deltar i provet i svenskan har sjunkit. (Juurakko-Paavola & Palviainen 2011: 15.) År 2016 deltog bara 48 procent av de finskspråkiga gymnasisterna i provet i antingen lång eller medellång svenska, av vilka 74 procent var kvinnor (Studentexamensnämnden 2016).

Enligt Geber (2010: 37) har också resultaten i studentexamensprovet i svenska småningom blivit sämre. I början på 1980-talet stod kravnivån i den medellånga och i den långa lärokursen ganska nära varandra. Då var till exempel uppsatsrubriker och bedömningskriterierna för uppsatserna gemensamma. Med tiden har kraven på A- och B-svenska differentierats, och resultaten har särskilt för B-svenskans del blivit sämre.

### 2.3 Läroplanen för gymnasiet

Undervisningen i hela det finländska utbildningssystemet regleras av lagstiftningen. Grundskolan, gymnasiet och den yrkesinriktade grundutbildningen regleras dessutom av de nationella grunderna för läroplanen och av de lokala läroplanerna. Det är framför allt de riksomfattande läroplansgrunderna utarbetade av utbildningsstyrelsen som styr den enskilda skolans verksamhet. Läroplanerna anger bland annat skolans uppgift, de grundläggande värderingarna och syn på undervisning och inläring. De omfattar också information om undervisningens innehåll och målen för de enskilda läroämnena och temaområdena. (Juurakko-Paavola & Palviainen 2011: 11.)

Läroplansgrunderna förnyas med cirka tio års mellanrum (Juurakko-Paavola & Palviainen 2011: 11). Den föregående läroplanen för gymnasiet är från 2003. Hösten 2016 började gymnasier övergå gradvis till en ny läroplan. Det finns inga större pedagogiska skillnaderna mellan läroplanerna, men i den nya betonas skolans samarbete med olika utomstående aktörer mycket mer än i den föregående läroplanen. Detta kommer fram både i läroplanens allmänna syn på undervisning och i de olika temaområdena som ingår i planen. (se t.ex. Utbildningsstyrelsen 2004: 27, 31; Utbildningsstyrelsen 2016: 35). Detta är intressant, för *Svenska nu* är grundat redan 2007 då den föregående läroplanen gällde. Nätverkets verksamhet och mål är således allt mer aktuella i och med den nya läroplanen.

I den nya läroplanens syn på undervisning och inläring betonas samarbete och mångsidiga arbetsmetoder. Enligt läroplanen sker lärandet ”genom kommunikation med andra studerande, lärare och sakkunniga” (Utbildningsstyrelsen 2016: 14), och “de studiemiljöer som universitet [...] och andra läroanstalter, bibliotek, idrotts- och naturcenter, konst- och kulturinstitutioner, arbetslivet och företag [...] erbjuder ska utnyttjas på ett mångsidigt sätt” (Utbildningsstyrelsen 2016: 15). Om studiemotivationen konstateras att “meningsfulla läroutplevelser förbinder och motiverar till studier” (Utbildningsstyrelsen 2016: 14).

Läroplanens mål för svenskundervisningen stämmer väl överens med *Svenska nus* mål. Enligt läroplanen ska svenskundervisningen “stärka de studerandes tilltro till den egna förmågan att lära sig svenska och att modigt använda sig av sina kunskaper samt ge de studerande möjligheter att känna glädjen i att lära sig”. När det gäller arbetssätten, ska de vara “undersökande, mångsidiga och elevaktiverande”. (Utbildningsstyrelsen 2016: 100.) Eleverna ska också lära sig att “på ett kreativt sätt våga använda svenska i studierna, arbete och under fritiden” (Utbildningsstyrelsen 2016: 101).

I läroplanen ingår också sex olika temaområden som är gemensamma för alla läroämnen och “behandlar högaktuella samhällsfrågor som är centrala för utbildning och fostran” (Utbildningsstyrelsen 2016: 35). Enligt den nationella läroplanen ska temaområdena kompletteras och konkretiseras i de lokala läroplanerna. Till temaområdena hör bland annat *Aktivt medborgarskap, entreprenörskap och arbetsliv, Hållbar livstil och globalt ansvar* och *Kulturkompetens och internationalism*. Deras mening är att genomsyra hela gymnasiet verksamhetskultur. I innehållsbeskrivningarna av alla sex temaområden lyfts fram samarbetet med utomstående aktörer. (Utbildningsstyrelsen 2016: 35.) Till exempel i beskrivningen av området *Kulturkompetens och internationalism* står det att ”Inom temaområdet ska olika teman i mån av möjlighet behandlas i autentiska och flerspråkiga studiemiljöer” (Utbildningsstyrelsen 2016: 38).

#### *2.4 Svenska nu och dess verksamhet*

*Svenska nu* är ett nätverk för svenska språket och svensk kultur i Finland. Nätverket samarbetar bland annat med Utbildningsstyrelsen, Svensklärarna i Finland och Språkläraryrket i Finland (Verksamhetsberättelse 2015: 2). Verksamheten finansieras bland annat av Kulturfonden för Sverige och Finland, svenska och finska staterna och Svenska kulturfonden. Vid sidan av att förmedla

svensk ungdomskultur och uppmuntra ungdomar att använda svenska strävar *Svenska nu* efter att integrera svenskundervisningen med andra läroämnena<sup>2</sup>.

För att uppnå sina mål arrangerar *Svenska nu* olika slags program för skolor. Till nätverkets program hör bland annat teater, musik, litteratur, bildkonst, gastronomi, journalistik och idrott. Dessutom utarbetar *Svenska nu* läromaterial för svenskundervisningen och arrangerar fortbildningsseminarier för lärare.<sup>2</sup> Konceptet har varit fungerande: 2012 valde Europeiska kommissionen *Svenska nu* som ett av de mest framgångsrika språkprojekten i en redogörelse för hur man kan gynna grannspråk på ett effektivt sätt (Språkbruk 2012).

År 2015 nådde *Svenska nus* språk- och kulturprogram uppemot 66 000 elever och lärare. De största delområdena i programmet var turnerande teaterföreställningar, musikturnéer och filmvisningar. Ungefär en tredjedel av publiken, 20 000 elever, nåddes via de svenskspråkiga teaterföreställningarna. I min undersökning har jag dock koncentrerat mig på de svenskspråkiga skolbesöken. Lärare kan beställa ett besök genom att fylla i en beställningsblankett på nätverkets hemsida<sup>3</sup>. Skolbesöken omfattar sammanlagt nio svenskspråkiga personer som turnerar runt i Finland. Till denna grupp hör två författare, två frilansjournalister, två kockar, en rap-artist, en naturfotograf och en ekonomistuderande. (Verksamhetsberättelse 2015: 3–6.)

För att samla in forskningsmaterial har jag deltagit i radioprogramledaren Erkki Kuronens föreläsning, serietecknaren Petra Bergströms workshop och ekonomistuderanden Kenneth Nilssons workshop. Erkki Kuronen är en grafisk formgivare och radioprogramledare från Göteborg. Enligt *Svenska nus* hemsida bjuder han på en lektion som ”på ett underhållande och uppsluppet vis sammanför alla delar av hans egna intresseområden med hjälp av ett digert bild- och ljudmaterial.”<sup>4</sup> Petra Bergström är för sin del en bildkonstlärare och serietecknare. Hennes program beskrivs som ”en fartfylld workshop med flera snabba och roliga

---

<sup>2</sup> <http://svenskanu.fi/om-svenska-nu/>

<sup>3</sup> <http://svenskanu.fi/boka/>

<sup>4</sup> <http://svenskanu.fi/erkki-kuronen/>

teckningsövningar där bildkonst och svenska språket möts i en ämnesövergripande helhet”.<sup>5</sup> Kenneth Nilsson kommer från Jämtland och studerar finansiell ekonomi vid Svenska handelshögskolan. Hans workshop beskrivs som ”en personlig session om att hitta en ekonomiskt gångbar väg in i framtiden”.<sup>6</sup>

År 2016 turnerade alla av de här gästerna aktivt: Erkki Kuronen besökte tillsammans 22 skolor och träffade cirka 1300 elever i huvudstadsregionen, Lahtis, Villmanstrand och Kouvola. Petra Bergström besökte för sin del 22 skolor och träffade cirka 850 elever i huvudstadsregionen, Hyvinge, Högfors och Lahtis. Kenneth Nilsson besökte 26 skolor och träffade cirka 1000 elever i huvudstadsregionen, Nyslott, Torneå och Uleåborg.<sup>7</sup>

---

<sup>5</sup> <http://svenskanu.fi/serieteckning-med-petra-bergstrom/>

<sup>6</sup> <http://svenskanu.fi/kenneth-nilsson-en-vinnande-vag/>

<sup>7</sup> Personlig kontakt 16.1.2017



### 3. Teori och tidigare forskning

I detta kapitel beskriver jag den teoretiska ramen för min forskning. Först behandlar jag de grundläggande teorierna kring *språkkunskap* (avsnitt 3.1). De mest relevanta begreppen för min undersökning är *kommunikativ kompetens* (avsnitt 3.1.1) och *kommunikativa uppgifter* (avsnitt 3.1.2) för jag är intresserad av hur mycket eleverna får kommunicera på svenska under *Svenska nu*-lektionerna.

Därefter belyser jag begreppet *motivation* och dess förhållande till språkinläring (avsnitt 3.2). Jag koncentrerar mig på begreppen *inre* respektive *yttre motivation*, *self-determination theory* (avsnitt 3.2.1), *motivationskanaler* och *flow* (avsnitt 3.2.2). Dessa teorier har jag valt eftersom skolbesöken verkar innehålla många praktiker som skulle kunna stöda tillkomsten av inre motivation och till och med leda till en flow-upplevelse. Till slut berättar jag om en tidigare pro gradu-avhandling i vilken *Svenska nus* verksamhet har undersökts (avsnitt 3.3).

#### 3.1 Språkkunskap och kommunikation

Enligt Harjanne (2006: 15) har beskrivningarna av *språkkunskap* med tiden förändrats allt mer komplex. Begreppen kring språkkunskap har inte etablerat sig och ingen modell har fått ett allmänt godkännande bland forskare. Forskare är dock rätt eniga om att de muntliga och skriftliga språkfärdigheterna formar sina separata helheter, vilket bevisas av att man kan behärska språket väl skriftligt men inte muntligt, eller tvärtom (Huhta 1993: 132).

I de tidiga modellerna i början av 1960-talet beskrevs språkkunskap som delfärdigheter (lyssnande, talande, läsning och skrivning) och olika kunskapskomponenter (grammatik, ordförråd, uttal och rättstavning) (Bachman 1990: 82). Nuförtiden anses språkkunskap omfatta också kunskaper som behövs i kommunikation, med andra ord tas själva språkbruket i beaktande. I stället för separata komponenter betraktas språkkunskap som helhet och en kommunikativ

och kontextförbunden färdighet. Inte heller talet iakttas längre enbart som en språklig produkt utan också kontexten och interaktionen mellan talare tas i beaktande. (Harjanne 2006: 12, 14.) Uppfattningen om språkkunskap som helhet stöds av faktumet att proven i språkkunskapens olika delområden vanligtvis korrelerar med varandra. Det är sällsynt att hitta ett språkprov som inte korrelerade med andra prov som samma person gjort. (Huhta 1993: 131.)

Den nutida uppfattningen om språkkunskap som en komplex och kommunikativ helhet baserar sig på den sociokulturella traditionen. Den fick sin början då Hymes (1972: 269–293) började fästa uppmärksamhet på de sociokulturella faktorerna i en talsituation. Den sociokulturella inriktningen bygger på Vygotskys (1978) idé om att språket spelar en avgörande roll i inläringen och har både intellektuell och social betydelse. Språket är både social kommunikation och ett inlärningsmedel, med andra ord lär man sig språket genom att använda det.

### 3.1.1 Kommunikativ kompetens

På 1960-talet introducerades begreppet *kommunikativ kompetens* (eng. communicative competence; Canale 1983: 2), vilket enligt Harjanne (2006: 12) utvidgade uppfattningen om språkkunskap betydelsefullt. Enligt Lehtonen (1994: 46–47) är betydelsen av begreppet kommunikativ kompetens inte självklart. Allmänt kan det definieras som flytande kommunikationsfärdighet. Definieringen är dock problematisk för det är omöjligt att visa icke-kommunikation, som Härkönen (1994: 97) konstaterar: i en interaktionssituation är också tiggandet kommunikation som de andra besvarar antingen verbalt eller icke-verbalt.

Det finns olika modeller som beskriver delområden i kommunikativ kompetens. En av de mest grundläggande är Canales (1983: 6–14) modell som innehåller fyra kompetensområden: 1. grammatisk kompetens (t.ex. ordförråd, satsbildning och uttal), 2. sociolingvistisk kompetens (lämpligt språkbruk enligt kontexten), 3. diskurskompetens (förmågan att producera koherent text) och 4. strategisk

kompetens (förmågan att använda språkliga och icke-språkliga strategier för att göra kommunikationen effektivare).

Också Lehtonen (1994: 46–47) har utvecklat en egen modell som delvis innehåller samma komponenter som Canales modell. Lehtonens modell består också av fyra kunskapskomponenter: 1. språkliga och icke-verbala kunskaper (t.ex. röstbehandling och intonation, ordförråd och idiomatiska uttryck samt gester och ansiktsuttryck), 2. strategiska kunskaper (t.ex. förmågan att delta i diskussionen och ta emot och överlämna ordet), 3. funktionella kunskaper (t.ex. förmågan att iaktta de sociala normerna och agera enligt dem) och 4. mottagande- och evalueringskunskaper (t.ex. förmågan att ge feedback till samtalspartnern).

I *Common European framework of reference for languages* (CEFRL; 2001: 13), som är en riktlinje utarbetad av Europarådet för att beskriva färdigheter inom främmande språk, kan man se påverkan av Canales modell. I CEFRL delas kommunikativ kompetens i tre komponenter: lingvistiska (linguistic competences), sociolingvistiska (sociolinguistic competences) och pragmatiska kunskaper (pragmatic competences). Lingvistiska kunskaper motsvarar de grammatiska kunskaperna i Canales modell och de språkliga och icke-verbala kunskaperna i Lehtonens modell. Sociolingvistiska kunskaper i CEFRL kan anses vara en blandning av de sociolingvistiska kunskaperna i Canales modell och de funktionella kunskaperna i Lehtonens modell. Pragmatiska kunskaper innehåller för sin del delområden av både Canales och Lehtonens strategiska kunskaper samt av Canales diskurskompetens och Lehtonens mottagande- och evalueringskunskaper.

### 3.1.2 Kommunikativa uppgifter

Begreppet *kommunikativ uppgift* (eng. communicative task) har definierats på många sätt och det finns ingen enhällig framställning av begreppet (Ellis 2003: 2). Enligt Nunan (1989: 10) är en kommunikativ uppgift en del av klassrumsarbetet där eleverna ska förstå, behandla och producera målspråket och vara i *interaktion* med

varandra på språket. Då koncentrerar de sig mer på betydelsen (eng. focus on meaning) än på formen (eng. focus on form). Enligt Rivers (1987: 4) betyder interaktion att språket används för att sända och ta emot autentiska meddelanden, det vill säga sådana som är innehållsligt intressanta för både talaren och åhöraren i en situation som är viktig för de båda.

Ellis (1994: 595) menar att kommunikativ uppgift syftar på aktivitet där eleverna använder målspråket i interaktion för att lära sig något annat än en språklig företeelse. Skehan (1998: 2003) definierar för sin del begreppet som aktivitet som kombinerar betydelse, ett kommunikativt mål och kontakten med livet utanför klassrummet. Också i CEFRL (2001: 158) betonas den lyckade kommunikationen och härmed betydelsen i stället för formen i definitionen av kommunikativ uppgift.

Harjanne (2006: 85) har sammanfattat de mest grundläggande teorierna i sin doktorsavhandling. Jag använder hennes sammanfattande definition av kommunikativ uppgift för att analysera mitt forskningsmaterial. Hon menar att gemensamt för alla definitionerna är att de betonar följande tre drag: 1. det pragmatiska språkbruket som fokuserar på betydelsen i stället för formen, 2. det kommunikativa målet och 3. kontakten med livet utanför klassrummet. En kommunikativ uppgift i främmande språk kännetecknas således av att eleverna tar emot och producerar meddelanden på språket i interaktion med varandra. Kommunikationens mål ska vara att eleverna lär sig något annat än en språklig företeelse och kommunikationssituationen ska vara autentisk.

### *3.2 Motivation*

Enligt Lonka (2015: 167) är motivationsforskning ovanligt invecklat och dess begrepp är ställvis överlappande och luddiga. Generellt kan motivation definieras som en kraft som ger beteendet sin energi och riktning (Reeve 2005: 6). Motivationen har alltid ett objekt, vilket avskiljer den från till exempel en tillfällig känsla av iver (Lonka 2015: 168). Eder m.fl. (2013: 227–229) menar att den mest

fundamentala motivationella tendensen är att antingen närma sig eller undvika ett objekt, en annan person eller en aktivitet.

Neurobiologiskt fungerar motivationen genom beteendehämmnings- och aktiveringssystemen. Beteendehämningssystemet (eng. behavioural inhibition system, BIS) bromsar beteendet i vissa slags situationer. Systemets mål är att förhindra aktiviteten genom att öka känsligheten för straff. (Amodio m.fl. 2008: 11–19.) Beteendeaktiveringssystemet (eng. behavioural activation system, BAS) har däremot en motsatt funktion: det lindrar hämningarna och styr personen mot önskade mål genom att öka känsligheten för belöningar. Båda systemen påverkar det pågående beteendet och opererar i samförstånd, men också i viss mån självständigt. (MacIntyre & Serroul 2015: 110.)

### 3.2.1 Inre motivation och *self-determination theory*

Motivation kan delas i *inre motivation* och *yttre motivation*. Inre motivation betyder att det som personen gör är motiverande i sig, och hen behöver inga särskilda belöningar eller straff för att göra det. Yttre motivation betyder däremot att personen måste lockas för att göra någonting med hjälp av belöningar eller straff, eller hen kan förpliktas eller skuldbeläggas för att göra det. (Lonka 2015: 168.) Nuförtiden tänker forskare att yttre motivation kan förändras till inre motivation och de kan också fungera samtidigt, eftersom det är svårt att vara intresserad av saker som man inte vet någonting om (Hidi & Renninger 2006: 111–127).

Enligt Lepper & Henderlong (2000: 258–259) är de fyra väsentliga faktorerna av inre motivation – vilka har varit av intresse sedan 1950-talet – utmaning, kompetens, nyfikenhet och kontext (eng. challenge, competence, curiosity och context). Med andra ord ska man ha en tillräckligt utmanande uppgift, en känsla av förmåga, uppvaknandet av nyfikenhet och förståelsen av hur det man lärt sig kan till exempel tillämpas utanför klassrummet för att inre motivation kan komma till.

Lonka (2015: 170) konstaterar att också uppmuntrande feedback spelar en viktig roll i tillkomsten av inre motivation. Därför kan förebilder och inspirerande lärare hjälpa med att hitta ens inre motivation. Ryan & Deci (2000: 17) betraktar feedback som en belöning som stödjer personens kompetens och på det sättet uppehåller eller ökar inre motivation. Däremot kan inre motivation minska när belöningar används som medel för att kontrollera personens beteende.

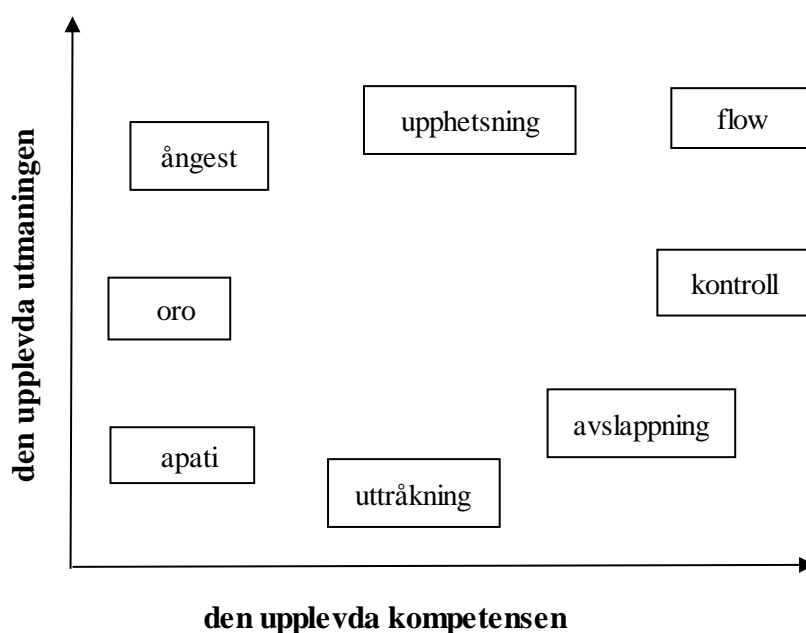
En av de mest grundläggande teorierna inom inre motivation är Deci & Ryans *self-determination theory*. Enligt teorin finns det sådana basbehov som motiverar nästan alla: människan har ett behov av att känna sig autonom, kompetent och samhörande med de andra. (se t.ex. Deci & Ryan 1985; Deci & Ryan 2002.) Att vara autonom betyder att personen agerar av fri vilja och har självregleringsförmåga. Kompetens betyder att personen har förmåga att utföra en uppgift genom att tillämpa sina kunskaper och färdigheter. Empiriska studier har visat att tillfredsställelsen av dessa behov är i kontakt med både psykologisk hälsa och effektiva prestationer. Teorin argumenterar att händelserna som påverkar personens känsla av autonomi och kompetens på ett negativt sätt minskar inre motivation, medan händelserna som stöder autonomi och kompetens ökar den. (Deci & Ryan 2012.)

### 3.2.2 Motivationskanaler

Förhållandet mellan hur kompetent man känner sig och hur utmanande uppgiften är bestämmer på vilken motivationskanal människan ställer sig in. Csikszentmihalyi (1996) har ursprungligen utvecklat en modell med fyra olika motivationskanaler (eng. experience fluctuation model) som innehåller apati (eng. apathy), ångest (eng. anxiety), avslappning (eng. relaxation) och *flow*. Begreppet *flow* betyder ett tillstånd där personen står inför en stor utmaning men upplever samtidigt att hen kan besvara utmaningen. Man kan ryckas med av den utmanande uppgiften så starkt att man glömmer bort sig själv för en stund. I *flow*-tillståndet känner man ingen osäkerhet utan koncentrerar sig helt på uppgiften.

(Csikszentmihalyi 1996.) Vid sidan av flow används också begreppet *optimal upplevelse* för att beskriva detta tillstånd (se t.ex. Massimini & Delle Fave 2000).

Delle Fave & Massimini (2005) har presenterat en indelning på åtta motivationskanaler utifrån Csikszentmihalyis teori (se bild 1). Modellen omfattar kontroll, avslappning, uttråkning, apati, oro, ångest, upphetsning och flow.



**Bild 1:** De åtta motivationskanalerna enligt Delle Fave & Massimini (2005).

Motivationskanaler skiftar under dagen. Enligt Lonka (2015: 173) rapporterar människor nästan alltid om ångest eller upphetsning innan en flow-upplevelse. Ångestkanalen, där människan måste beständigt anstränga sig med för utmanande uppgifter utan tillräckligt stöd, kan dock också leda till att hon ger upp och försjunker i apatikanalen (Lonka 2015: 175). Apatin kännetecknas av brist på uppmärksamhet, koncentration och kontroll, och kan resultera i att man slösar sina psykiska resurser och färdigheter (Delle Fave & Massimini 2005: 264–274).

Empiriska studier har visat att människor föredrar aktiviteter som de förknippar med möjligheten till optimal upplevelse. Förutom höga utmaningar balanserade med lämpliga personella färdigheter kännetecknas den optimala upplevelsen av

engagemang, njutning och inre belöning. (Csikszentmihalyi 1975.) Däremot brukar människor fly från situationer som de förknippar med negativa och psykologiskt störande tillstånd, som apati (Delle Fave & Bassi 2000). De positiva psykologiska dragen av den optimala upplevelsen kan ha en långvarig inverkan på utvecklingen. Genom de positiva aktiviteterna förbättrar människan sina färdigheter, vilket befrämjar strävan efter högre utmaningar och på det sättet utvecklar henne. (Massimini & Delle Fave 2000.) Det är viktigt att märka att den optimala upplevelsen snarare kännetecknas av koncentration och engagemang än av lycklighet och nöje (Delle Fave & Massimini 2005: 264–274).

### *3.3 Tidigare undersökningar om Svenska nus verksamhet*

Det har gjorts en pro gradu-avhandling om *Svenska nu* tidigare, men annars har nätverkets verksamhet inte forskats i. Hilli (2013) undersökte yrkesskolelevernas attityder till och motivation för svenskstudier samt hur en jippovecka arrangerad av *Svenska nu* påverkade dem. Också hon deltog i tre *Svenska nu*-föreläsningar som observatör och intervjuade eleverna och lärarna efteråt. Föreläsningarna var inte samma som jag ska delta i, med undantag av Petra Bergströms serieteckning-workshop. Dessutom använde Hilli frågeformulär som metod. Som informanter hade hon 28 yrkesstuderande och deras lärare. Även om Hillis avhandling behandlade yrkesskolelever och min behandlar gymnasister finns det mycket gemensamt mellan våra undersökningar, vilket gör det intressant att jämföra våra resultat.

Enligt Hilli (2013: 101–102) innehöll *Svenska nu*-evenemangen många motiverande praktiker. Särskilt gästernas arbetssätt och den stödjande atmosfären skapade motiverande omständigheter. I frågeformulären och intervjuerna kom det dock fram att det fanns både studerande vars negativa attityder inte förändrades under *Svenska nu*-jippoveckan och sådana som tyckte att evenemangen ökade deras intresse för svenskstudier. Den sistnämnda gruppen omfattade också studerande som tidigare haft negativa attityder till svenskan.



*Svenska nu*-evenemangen utvärderades vara roliga och intressanta oberoende av elevernas tidigare attityder. En klar majoritet rapporterade också att de kunde följa med evenemangen även om de inte förstod allting. Hilli (2013: 102) menar att förståelsen av språket verkade vara en av de viktigaste faktorerna som påverkade elevernas utvärderingar: det kom fram att eleverna var relativt osäkra på sina svenskkunskaper, vilket dock iaktogs i workshoparna i och med att gästerna anpassade sitt tal och gav eleverna motiverande feedback.

## 4. Forskningsmaterial och metoder

I detta kapitel berättar jag närmare om mitt material och mina metoder. Först beskriver jag mitt forskningsmaterial (avsnitt 4.1). Därefter berättar jag om både materialinsamlings- och analyseringsmetoderna och motiverar mina val av metoderna (avsnitt 4.2, 4.3 och 4.4). I slutet av kapitlet diskuterar jag de etiska frågorna kring undersökningen och dess reliabilitet (avsnitt 4.5).

Mina metoder är kvalitativa. Som materialinsamlingsmetoder har jag använt deltagande observation och halvstrukturerad intervju. För att analysera både observationsanteckningarna och intervjuerna har jag utnyttjat innehållsanalys. (se Syrjäläinen 1994: 89.) Undersökningen kan betraktas som etnografisk för jag har samlat mitt material på fältet. Enligt Baarts (2015: 41) forskar etnografen mänskliga praktiker i deras naturliga kontext, vilket jag har gjort genom att delta i lektionerna och intervjua elever och lärare på skolorna. I min undersökning kan etnografen dock betraktas snarare som ett metodiskt sätt att närma sig forskningsobjektet än en renlärig forskningsstrategi: till en etnografisk undersökning hör vanligtvis en fältforskningsfas på flera veckor eller månader (Metsämuuronen 2011: 226), medan jag har varit på varje skola bara för några timmar.

### 4.1 Forskningsmaterial

Som forskningsmaterial använder jag observationsanteckningar och intervjuer. Jag har samlat materialet under hösten 2016 genom att besöka tre gymnasier som hade bokat en gäst via *Svenska nu*. Alla gymnasierna ligger i Nyland. Observationsanteckningarna har jag först skrivit för hand i ett skrivhäfte och därefter renskrivit dem på dator. Efter lektionerna har jag intervjuat både elever och deras svensklärare (för intervjufrågorna, se bilagor 2 och 3). Jag har haft totalt 15 elever och tre lärare som informanter. Elevintervjuerna har genomförts i form av *fokusgrupper* (se avsnitt 4.3) men lärarna har intervjuats separat. Intervjuerna har genomförts på finska för att garantera att deltagare kan uttrycka sig så ledigt som

möjligt. Före analysen har jag transkriberat intervjuerna ordagrant och i sin helhet, men inte i samtalsanalytisk exakthet.

Alla elevintervjuerna är cirka tjugo minuter långa. I samband med intervjuerna fyllde eleverna också i en kort blankett för bakgrundsinformation (se bilaga 1). Dessa blanketter har jag använt för att både samla information som annars inte hade kommit fram i intervjuerna (t.ex. elevernas vitsord i svenska) och för att bekräfta informationen jag fick i intervjuerna (t.ex. hur ofta de använder svenska i sin vardag).

Från det första gymnasiet deltog sex elever i fokusgruppen, av vilka tre var flickor och tre pojkar. Alla av eleverna gick i tredje klass på gymnasiet. Denna grupp fick ett besök av den svenska formgivaren och radioprogramledaren Erkki Kuronen (se avsnitt 2.4). Från det andra gymnasiet deltog fyra elever i fokusgruppen, av vilka tre var flickor och en var pojke. Eleverna gick i andra klass på gymnasiet. De deltog i Petra Bergströms serieteckning-workshop (se avsnitt 2.4). Från det tredje gymnasiet deltog fem elever av vilka tre var flickor och två pojkar. Tre av eleverna gick i andra klass, och två i tredje klass på gymnasiet. I detta gymnasium intervjuade jag först fyra elever i grupp och sedan en elev separat, eftersom en av eleverna var i en annan grupp än de fyra andra. Denna grupp fick ett besök av ekonomistuderanden Kenneth Nilsson (se avsnitt 2.4).

Läraryrintervjuerna varierar i längden mellan fem och femton minuter. I det första gymnasiet var jag tvungen att förändra mina planer lite grann: läraren som jag hade avtalat om intervjun med hade blivit sjuk och var inte på plats, så jag fick intervju en annan svensklärare i stället. Denna intervju blev rätt kort (ca 5 minuter) för jag intervjuade henne på rasten.

#### *4.2 Deltagande observation*

Observation är en av de mest grundläggande metodiska teknikerna som etnografer använder. Observation betyder att forskaren betraktar sitt forskningsobjekt mer eller mindre objektivt och skriver samtidigt anteckningar eller fältrapport. (Metsämuuronen 2011: 248.) Observation kan delas in i fyra grader enligt forskarens deltagande: 1. den fullkomliga deltagaren, 2. deltagaren som observatör, 3. observatören som deltagare och 4. den fullkomliga observatören (Adler & Adler 2000: 379).

Min roll på lektionerna har varit närmast observatören som deltagare: jag har presenterat mig i början av lektionerna och svarat på lärarens och programledarens eventuella frågor, men annars har jag hållit mig i bakgrunden. Som observatör har jag försökt hålla mig så objektiv som möjligt. Vid sidan av lektionernas innehåll har jag koncentrerat mig på elevernas reaktioner och beteende när jag har skrivit anteckningar: Ser eleverna koncentrerade ut, pratar de med sina kompisar eller använder de mobil? Jag har också lagt märke till alla tillfällen där eleverna fått en chans att prata svenska, antingen med gästen eller med varandra. För att utvärdera kommunikationen har jag också tagit i beaktande vilket språk gästen använder vid olika tillfällen, och hur eleverna reagerar på språkvalet.

#### *4.3 Intervju*

Hirsjärvi & Hurme (1985: 27) beskriver intervjun som en på förhand planerad interaktionssituation som påbörjas och leds av intervjuaren. Situationen kännetecknas vanligtvis av att intervjuaren måste motivera den intervjuade. Intervjun är en särskilt bra metod i bland annat följande situationer: 1. när de som undersöks har en låg motivation för att delta i undersökningen, 2. när undersökningens validitet också kan kontrolleras på något annat sätt, till exempel med observation och 3. när forskaren vill tolka frågorna eller precisera svaren. (Hirsjärvi och Hurme 1985: 15.) Alla dessa fall gäller i min undersökning.

Jag har använt en halvstrukturerad intervju. Det betyder att intervjun baserar sig på i förväg valda teman, men frågornas form och ordning har inte bestämts. Halvstrukturerad intervju är en bra metod när undersökningen handlar om intima eller känsliga ämnen eller när man vill granska något som de intervjuade inte är så medvetna om, till exempel värderingar, ideal eller motiveringar. (Metsämuuronen 2011: 246–247.) Detta är ett viktigt skäl till att jag har valt en halvstrukturerad intervju som metod: eleverna är inte nödvändigtvis medvetna om sina tankar och attityder när det gäller svenskundervisningen.

Vid sidan av olika struktureringsgrader, kan intervjuer variera i antalet personer som deltar i intervjun. När flera personer intervjuas samtidigt kallas metoden *fokusgrupp*. Denna metod har jag använt i elevintervjuerna. Enligt Puchta och Potter (2004: 47–49) är en av metodens bästa sidor att den låter de intervjuade prata ledigt. Detta är dock också ett problem för intervjuaren, för hen ska få de intervjuade att prata och hålla tyst växelvis så att de inte säger för mycket eller för litet.

I fokusgruppen är det viktigt att asymmetrin mellan intervjuaren och de intervjuade inte är för stark: frågorna som ställs borde inte påminna om provfrågor där det finns rätta och fel svar. För att undvika detta har jag som intervjuare betonat det informella i situationen. Jag sade till exempel att jag inte samarbetar med *Svenska nu*-gästerna eller berättar för läraren om elevernas åsikter. Jag har också ställt så enkla och entydiga frågor som möjligt och formulerat mina frågor så att de betonar elevernas egna åsikter och erfarenheter. Dessutom preciserade jag frågorna och gav olika svarsalternativ när jag märkte att eleverna inte kunde svara rakt på frågan. (se Puchta & Potter 2004: 48–53.)

#### 4.4 Innehållsanalys

För att analysera forskningsmaterialet tillämpar jag Syrjäläinens (1994) modell för innehållsanalys. Syrjäläinen (1994: 90) delar innehållsanalysen i följande sju faser:

1. Analysen börjar med att forskaren känner sitt material grundligt och kan de teorier som undersökningen bygger på. 2. Det andra steget är tankearbetet: man ska teoretisera och tillägna sig materialet. 3. Sedan kan en grov klassificering med de grundläggande temana eller klasserna genomföras. 4. Efter den grova klassificeringen preciseras forskningsuppgiften och de viktigaste begreppen. 5. Sedan ska frekvensen och undantagen i forskningsmaterialet upptäckas, och materialet klassificeras på nytt. 6. Efter den nya klassificeringen ska klasserna prövas och stödjas med hjälp av materialet. Detta kallas korsvalidering. 7. Till slut drar forskaren slutsatser och tolkar resultatet ur en bredare infallsvinkel.

Enligt Metsämuuronen (2011: 254) spelar begreppet *abstrahering* en viktig roll i analysen. Det betyder att forskningsmaterialet ska bearbetas så att slutsatserna som dras av materialet kan lossas från enskilda personer, händelser och uttalanden och överföras på ett allmänt teoretiskt plan.

#### *4.5 De etiska frågorna och undersökningens reliabilitet*

Deltagandet i intervjun var frivilligt och deltagare ska förbli anonyma. Därför använder jag pseudonymer av informanterna i analysen. Det är viktigt att intervjuaren är medveten om sin roll och behandlar uppgifterna om de intervjuade förtroligt (Hirsjärvi och Hurme 1985: 27). När deltagare är minderåriga men över 15 år gamla – som eleverna i min undersökning – ska deras försörjare informeras om undersökningen på förhand. Av de 15 elever som jag intervjuade var sex minderåriga och resten minst 18 år gamla. Jag informerade de minderårigas föräldrar per informationsbrev som jag hade skickat till elevernas lärare. Dessutom informerade jag skolornas rektorer om undersökningen och anhöll hos städernas skolväsende om tillstånd att genomföra undersökningen.

Att deltagandet i intervjun är frivilligt kan påverka resultaten. Det är möjligt att bara de mest motiverade personerna vill delta i undersökningen, vilket kan förvränga resultatet. Jag tycker dock att jag har lyckats få en bra blandning av olika slags

elever i fokusgrupperna. Av de 15 eleverna var nio flickor och sex pojkar. Också elevernas vitsord i svenska fördelade sig rätt jämnt mellan 5 och 10, så att deras medeltal i svenska blev 7,7.

*Svenska nu*-gästerna är inte anonyma i avhandlingen eftersom jag har betraktat dem som offentliga personer i detta sammanhang. Dessutom är det viktigt att beskriva lektionernas innehåll tydligt, och vem som helst kan se gästernas namn och beskrivning på *Svenska nus* hemsida. Jag hade inte heller informerat gästerna om min närvaro eller den pågående forskningen på förhand för att undvika att de skulle förändra sitt uppträdande på något sätt. Jag presenterade mig först precis innan lektionen, så att de ändå var medvetna om min närvaro. Jag berättade också om undersökningens innehåll för gästerna antingen före eller efter lektionen, och då hade ingen av dem något emot mitt forskningsämne.

Det är också viktigt att forskarens förhandsuppfattningar inte påverkar analysen (Metsämuuronen 2010: 253). Enligt Syrjäläinen (1991: 41) har den etnografiska forskningsmetoden kritiserats för att vara subjektiv, eftersom forskaren har en väldigt aktiv roll i att tolka den undersökta företeelsen. När det gäller min forskning kan faktumet att jag jobbar hos *Svenska nu* påverka resultatet så att jag till exempel inte vågar vara tillräckligt kritisk. Att min avhandling dessutom är ett slags beställningsarbete för *Svenska nu* ökar problematiken. Jag har dock jobbat med forskningen rätt självständigt: jag har bestämt det exakta forskningsämnet samt forskningsmaterialet och -metoderna själv. Mitt samarbete med *Svenska nu* har varit närmast praktiskt under projektet. Jag har exempelvis fått tidtabeller för årets turnéer och kontaktuppgifter till lärare via *Svenska nu*. Dessutom har jag haft tillgång till *Svenska nus* eget material, som sammanfattningar av feedback-enkäter och statistik över turnéerna.

Var och en av gymnasierna jag besökte ligger i södra Finland, vilket också kan påverka resultatet. Det är möjligt att eleverna till exempel i östra eller norra Finland hade haft negativare attityder mot svenskan än eleverna jag intervjuade. Enligt

*Svenska nus* projektledare Tiinaliisa Granholm<sup>8</sup> finns det skolor som kan kallas för ”stamkunder”, det vill säga skolor som utnyttjar programutbudet med jämna mellanrum. Hon betonar emellertid att liknande skolor finns runtom i landet, inte bara i södra Finland. Enligt henne hör alla de tre skolor jag besökte till stamkunderna i Nylandsregionen. Det är intressant att se om detta syns i lärarintervjuerna på något sätt.

---

<sup>8</sup> Personlig kontakt, 9.1.2017



## 5. Presentation av resultaten och analys

I detta kapitel analyserar jag mitt forskningsmaterial och redogör för resultaten ett gymnasium i sänder. Jag börjar med att beskriva elevernas allmänna tankar kring svenskundervisningen. Jag frågade eleverna bland annat om de överhuvudtaget gillar att studera svenska, och vad som ökar eller minskar deras studiemotivation. Dessutom frågade jag om deras uppfattningar om hur de lär sig bäst och hurdana läromedel som används på de vanliga svensklektionerna. Elevernas uppfattningar utgör en basis för analysen av *Svenska nu*-lektionernas påverkan.

Därefter granskar jag *Svenska nu*-lektionernas innehåll och elevernas aktivitet på lektionerna. Som teoretisk ram för denna analys används särskilt Harjannes (2006) definition av kommunikativa uppgifter (se avsnitt 3.1.2). Analysen bygger på observationsanteckningarna.

Sedan behandlar jag fokusgruppens åsikter om *Svenska nu*-lektionen. Syftet med analysen är att se om eleverna kände sig motiverade under programmet och om deras tankar tyder på en ökad motivation för svenskstudier. Teoretiskt baserar denna analys sig på Lepper & Henderlongs (2000) uppfattning om inre motivation, Deci & Ryans (1985) self-determination theory (se avsnitt 3.2.1) och Delle Fave & Massimini (2005) modell av motivationskanaler (se avsnitt 3.2.2). Till sist beskriver jag lärarens tankar kring lektionen och *Svenska nus* verksamhet generellt samt jämför svaren med elevernas intervju.

Elevernas svar presenteras delvis i tabeller för att underlätta tolkningen. De svårtolkade svaren står inom parentes. Information i den förra tabellen baserar sig på bakgrundsinformationsblanketterna (se bilaga 1). Svaren är elevernas egna värderingar om sina kunskaper och sin användning av svenskan. Svaren i den senare tabellen baserar sig på intervjun. Citaten från eleverna och lärarna är på finska för att behålla deras autenticitet, men de svenska översättningarna finns i fotnoten.

## 5.1 Det första gymnasiet

Det första gymnasiet jag besökte fick Erkki Kuronen som gäst. Hans föreläsning var en del av skolans program för Svenska dagen. Under dagen höll han sin presentation tre gånger i skolans auditorium, av vilket jag blev lite överraskad: jag hade väntat mig att han skulle uppträda för en enskild klass i ett klassrum. I auditoriet kunde jag inte betrakta hela publiken samtidigt, så jag observerade bara de elever som satt både inför och bredvid mig. Kuronen sade dock till mig före sin presentation att han vanligtvis uppträder i ett klassrum, men då och då har han också större grupper.

### 5.1.1 Elevernas allmänna syn på svenskstudier

Från detta gymnasium deltog sex elever i fokusgruppen. I tabell 1 syns elevernas svar på frågorna i bakgrundsinformationsblanketten. När det gäller vitsorden kan fokusgruppen betraktas representera genomsnittselever i en svensk kurs. Bara en av eleverna svarade att hon använder svenska ofta på sin fritid, medan de andra svarade ”sällan” eller ”aldrig”. Sina egna kunskaper bedömde de som rätt motsvarande med sina vitsord.

**Tabell 1:** Elevernas bakgrundsuppgifter i det första gymnasiet

	<b>Iisa</b>	<b>Sari</b>	<b>Saku</b>	<b>Karita</b>	<b>Leo</b>	<b>Janne</b>
<b>Vitsord i svenska</b>	8	8	7	7	6	6
<b>Användning på fritiden</b>	ofta	sällan	sällan	aldrig	sällan	aldrig
<b>Kunskaper i svenska</b>	bra	bra	medel-måttiga	medel-måttiga	medel-måttiga	svaga

I fokusgruppen sade två av eleverna att de tycker om att studera svenska, medan två sade direkt att de inte gör det (se tabell 2). Alla av eleverna utom Saku tyckte dock att svenskan är ett nyttigt språk. Karita lyfte fram den allmänna negativa opinionen

om svenskundervisningen som en faktor som minskar hennes motivation, även om hon tyckte att svenskstudier ”i princip” är till nytta.

Sellanen niinku yleinen ilmapiiri niinku ruotsin opiskelusta Suomessa, tai et tavallaan siin on sellanen negatiivinen [suhtautuminen].<sup>9</sup> (Karita)

**Tabell 2:** Elevernas svar i fokusgruppen i det första gymnasiet

	<b>Iisa</b>	<b>Sari</b>	<b>Saku</b>	<b>Karita</b>	<b>Leo</b>	<b>Janne</b>
<b>Gillar du svenska?</b>	ja	nej	nej	ja	(ja)	(nej)
<b>Är svenska nyttigt?</b>	ja	ja	nej	ja	ja	ja
<b>Hur lär du dig bäst?</b>	lyssnande, talande	lyssnande	vet inte	lyssnande, filmer	lyssnande	övningen av ord
<b>Vad påverkar motivationen?</b>	läraren, fortsatta studier	läraren	läraren, tvångs-svenskan	läraren, allmänna opinionen	(läraren)	läraren, inte nödvändigt

Jag frågade också om elevernas uppfattningar om hur de lär sig svenska effektivast. Detta gjorde jag för att få en bild av hur medvetna de är om sin egen inläring och sina språkkunskaper, för känslan av autonomi och förståelsen av varför man ska lära sig någonting spelar en stor roll i motivationen (Deci & Ryan 1985; se avsnitt 3.2.1). Fyra av eleverna lyfte fram lyssnandet som det bästa sättet att lära sig språket. Eleverna nämnde också filmer, talövningar och övningen av ordlistor som bra inlärningsmedel. Saku sade att han inte ännu hittat någon fungerande strategi för att lära sig svenska, vilket kan förklara hans uppfattning om att svenskan inte är nyttigt.

När jag frågade eleverna vad som påverkar mest deras motivation i svenskstudier – antingen positivt eller negativt – var de väldigt eniga om att läraren påverkar mest. Särskilt Saku hade en stark åsikt om saken och de andra höll med honom.

<sup>9</sup> En sådan allmän negativ atmosfär kring svenskstudier i Finland, att det liksom finns en negativ [inställning] på något sätt.

Siel [oppitunnilla] on vähän ärsyttävä olla jos on sellanen ope kenekaa ei oikein tuu juttuun.<sup>10</sup> (Saku)

Förutom läraren tyckte Saku att ”tvånget” att studera svenska påverkade hans motivation på ett negativt sätt. Han sade att han förmodligen hade valt något annat språk i stället för svenskan om han hade fått välja. Janne tangerade samma tema och förklarade att han inte var så motiverad eftersom svenskan inte är ett nödvändigt språk på samma sätt som engelskan. De hade således ingen större motivation för svenskstudier. Iisa verkade vara den mest motiverade av eleverna, för hon sade att hon ska flytta till Sverige för att studera i framtiden. Det kan tolkas att hon hade inre motivation för svenskstudier redan innan *Svenska nu*-besöket. (se Lepper & Henderlong 2000; se avsnitt 3.2.1.) Resten av eleverna ställde sig rätt neutralt till svenskan.

Eleverna var också eniga om att läromedel som vanligtvis används på svensklektioner inte är särskilt intressanta. De kritiserade den kontinuerliga användningen av läroböcker och stencilers samt de formalistiska talövningarna:

Mun mielest se AB-lappu on kyl ihan perseestä. [...] Ei siit opi mitään ja sit siin vaan niinku tehään puol tuntia jotain.<sup>11</sup> (Iisa)

Jos vertaa esim niinku englannin suulliseen nii siel puhutaan koko ajan englantii [...] tuol tehään just niit yksittäisii tehtävii, niit AB-lappuja ja semmosii.<sup>12</sup> (Karita)

---

<sup>10</sup> Det är lite irriterande att vara där [på lektionen] med en lärare som man inte kommer överens med.

<sup>11</sup> Jag tycker att AB-lapporna är helt från röven. [...] Man lär sig ingenting och sen gör man bara något för en halvtimme.

<sup>12</sup> Om man jämför till exempel med den muntliga engelskan så där pratar man engelska hela tiden [...] där [på svensklektioner] gör man just sådana enstaka uppgifter, just AB-lappor och sådant.

Se on niinku paljon järkevämpää jos pitäis pitää ihan kunnol puheit vaik tuollaki, nii ehkä sit panostais vähän enemmän siihen et saa ne sanat äännettyy oikein ja kaikki lauserakenteet kunnolla.<sup>13</sup> (Saku)

Å andra sidan var elevernas åsikter lite grann motstridiga, eftersom de också berättade att deras lärare vanligtvis försöker använda svenska på lektioner men byter till finska eftersom eleverna inte förstår. Detta kan tolkas så att elevernas kompetenskänsla inte är särskilt hög, men de skulle ändå vilja ha mer utmaning på svensklektionerna i form av ledigare tal (se Lepper & Henderlong 2000; Deci & Ryan 1985; se avsnitt 3.2.1). Till exempel Iisa funderade på vikten av kommunikativa uppgifter (se avsnitt 3.1.2):

Ehkä se ois semmonen kipu-oppimistyyli. Et sä vaan puhut pelkkää ruotsia ja sitte [...] se jossain vaiheessa jää mieleen.<sup>14</sup> (Iisa)

*Svenska nu*-besöket kan således betraktas ha goda förutsättningar för framgång i detta gymnasium, för eleverna vill ha mer interaktion på lektionerna (se Rivers 1987; se avsnitt 3.1.2).

### 5.1.2 Elevernas aktivitet på *Svenska nu*-lektionen

Erkki Kuronens presentation tog 35 minuter. Han stod på scenen och pratade med hjälp av ett bildspel. Han började med att presentera sig själv och berätta om sin hemstad Göteborg. Han berättade också om sina jobb och visade eleverna två videor om sitt radioarbete. Sedan beskrev han sitt förhållande till Finland och Sverige samt ställde några frågor om Sverige till eleverna. Resten av presentationen handlade om den svenska kulturen: Erkki berättade till exempel om svensk musik samt svenska filmer och varumärken.

---

<sup>13</sup> Det skulle vara mycket klokare om vi också var tvungna att hålla riktiga tal där, då skulle man kanske satsa lite mera på det korrekta uttalet och rätta satsstrukturer.

<sup>14</sup> Det skulle kanske vara något slags smärtinlärningsstil. Att du bara pratar svenska [...] och i något skede fastnar det bara i minnet.

Anmärkningsvärt i Erkkis lektion var den avslappnade atmosfären som rådde i auditoriet under hela presentationen. I början var eleverna synligt lite spända eller ointresserade av föreläsningen, eftersom de tänkte sätta sig i de bakersta raderna. Erkki vann dock deras förtroende snabbt med hjälp av sin lättsamma stil och starka närvaro. Han skämtade exempelvis om den krångliga tekniken och småpratade med eleverna på finska.

De flesta elever såg koncentrerade ut under hela presentationen, och av de regelbundna skrattanfallen att döma kunde de också följa med presentationen. Detta kan bero på att Erkki använde mycket finska vid sidan av svenska. Han översatte nästan allt han sade till finska. Lektionens utmaningsnivå var alltså inte särskilt hög (se Csikszentmihalyi 1996; se avsnitt 3.2.2).

Eleverna fick knappast alls använda svenska under föreläsningen. Erkki frågade eleverna om enstaka ord på finska eller svar på lätta frågor – t.ex. antalet invånare i Sverige – vilka eleverna besvarade på finska. Egentligen var den enda interaktionssituationen på svenska i början av föreläsningen då eleverna svarade "hej" på Erkkis hälsning. När det gäller Harjannes (2006; se avsnitt 3.1.2) definition av kommunikativ uppgift uppfyllde lektionen således bara kravet på kontakten med livet utanför klassrummet. Erkki berättade om sitt eget liv och aktuella företeelser på ett naturligt sätt, men eftersom eleverna inte fick producera svenska själva kan det inte anses att kraven på pragmatiskt språkbruk eller kommunikativt mål uppfylldes.

### 5.1.3 Elevernas åsikter om *Svenska nu*-lektionen

Eleverna var väldigt entusiastiska över Erkki Kuronens presentation, vilket delvis kan bero på att de inte hade haft något liknande skolbesök förr. Var och en av dem tyckte att de skulle kunna delta i ett liknande program igen. Erkki lyckades således väcka elevernas nyfikenhet, vilket är en viktig faktor i inre motivation

(Lepper & Henderlong 2000; se avsnitt 3.2.1). Nyfikenheten uppstod tack vare de för eleverna bekanta och aktuella ämnena samt Erkkis sätt att uppträda. Mest intresserade verkade eleverna vara av de svenska artisterna och varumärkena. De berömde också den väl koncentrerade helheten. Något klandervärt eller några förbättringsförslag kom de inte på.

No toi oli hyvä toi esitys minkä se äijä piti tuol auditoriossa [...] et siinä mielessä ehkä vähän enemmän yritti keskittyä siihen kuuntelemiseen.<sup>15</sup> (Saku)

No se oli ainaki tehny siit niinku mielenkiintosen. Tai et sitä jakso niinku seurata ja keskittyä siihen.<sup>16</sup> (Karita)

Se käytti semmosii ajankohtasii juttui, vaik se Zara Larsson ja semmoset. Bändit ja artistit sun muut.<sup>17</sup> (Leo)

Flera av eleverna påpekade att de på Erkkis lektion orkade koncentrera sig mer än på vanliga lektioner. Av detta kan dras slutsatsen att vid sidan av det intressanta innehållet hade Erkki lyckats med att anpassa sitt uppträdande enligt elevernas kompetensnivå. Balansen mellan kompetenskänslan och utmaningsnivån har en stor betydelse för motivationen (se Csikszentmihalyi 1996; Delle Fave & Massimini 2005; se avsnitt 3.2.2).

Var och en av eleverna sade att de hade förstått Erkki väl, vilket till stor del berodde på att han använde mycket finska. Emellertid trodde eleverna att de hade förstått även om Erkki hade pratat mer svenska, för man kunde ha räknat ut de svåra delarna med hjälp av bildspelet. Detta kan tolkas så att utmaningsnivån borde ha varit ännu högre för att eleverna hade kunnat nå ett flow-tillstånd (se Csikszentmihalyi 1996; se avsnitt 3.2.2).

---

<sup>15</sup> Nå den där presentationen som den där gubben höll i auditoriet var bra [...] att man försökte liksom koncentrera sig lite mera på att lyssna.

<sup>16</sup> Nå han hade i alla fall gjort det liksom intressant. Man orkade följa med och koncentrera sig på det.

<sup>17</sup> Han använde sådana där aktuella grejer, till exempel Zara Larsson. Band och artister och sådant.

Eleverna var eniga om att det fanns en tydlig skillnad mellan *Svenska nu*-lektionen och de vanliga svensklektionerna. De verkade tycka särskilt mycket om Erkki Kuronen som person. Detta är förståeligt eftersom eleverna betonade lärarens roll i motivationen. Saku beskrev Erkki som ”pigg” och Janne berömde denne som en öppen person och ”bra föreläsare”. Iisa sade att det också var motiverande att Erkki använde en del ord som hon nyss hade lärt sig. Även om Erkki inte gav eleverna någon direkt feedback, stöder elevernas åsikter Lonkas (2015) idé om att en inspirerande lärare kan framkalla inre motivation (se avsnitt 3.2.1).

Kyl tää on ihan raikastavaa.<sup>18</sup> (Saku)

Tollasest tulee sellanen olo et haluu oppii lisää.<sup>19</sup> (Iisa)

Jos Erkki tulis mun kaa kirjastoon kertaamaan kokeeseen nii varmaan onnistuis vähän paremmin ku et mä yksin siel.<sup>20</sup> (Saku)

När jag frågade om elevernas önskemål kring de eventuella framtida gästerna, tyckte de att det viktigaste är att gästen berättar om sin egen passion. Ämnet spelar ingen större roll enligt dem, viktigare är att gästen är ett proffs inom något område och kan uppträda på ett intressant sätt.

No tietenki aina tollaset ajankohtaset aiheet mitkä kulttuuriin liittyy on aika kiinnostavii [...] Ja sit ku tossaki oli kuitenkin vähän niinku silleen ammattilaisen näkökulmasta ku sehän oli radiotoimittaja ja sit se niit biisei siin esitteli nii se on aina ihan mielenkiintosta.<sup>21</sup> (Janne)

---

<sup>18</sup> Sådant där är helt uppfriskande.

<sup>19</sup> Man får en vilja att lära sig mera av sådant där.

<sup>20</sup> Om Erkki kom till biblioteket med mig för att plugga på provet så skulle det säkert gå lite bättre än om jag bara var själv där.

<sup>21</sup> Nå förstås är sådana här aktuella ämnen som har med kultur att göra alltid ganska intressanta [...] Och sen när det också var lite ur ett proffs synvinkel eftersom han var radioredaktör och presenterade sen låtarna, så det är alltid helt intressant.



Mun mielest se aihe ei oo välttämättä niin tärkeä et tavallaan et se esitys on niinku mielenkiintoinen tai et se on tehty silleen [...] hyvin ja toleen nii sitä jaksaa kuunnella vaik ei ois niinku välttämättä ihan sellanen ykkösaie.<sup>22</sup> (Karita)

#### 5.1.4 Lärarens åsikter om *Svenska nu*-lektionen

Läraren i det första gymnasiet har jobbat som svensklärare sedan 1980-talet. Hon undervisar i tyska och svenska och berättade att hon betonar särskilt ordförråd i sin undervisning. Hon sade dock att hon inte pratar mycket svenska på lektionerna, eftersom eleverna inte alltid förstår vad hon säger.

Kyllä aika paljon tulee suomea koska taso on aika heikko [...] sanotaan vaikka et kakskyt prosenttia ruotsia ja loput mulla menee suomeksi.<sup>23</sup>

Läraren tyckte att det bästa hos Erkki Kuronen var att han pratade mycket om ungdomskultur. Hon sade att hon själv börjar vara "gammal" så det är bra att någon utomstående kommer och berättar till exempel om svenska artister. Hon berömde också Erkkis avslappnade stil och sätt att blanda svenska och finska.

Tää oli nuorten elämää lähellä, mä alan itte olla vanha nii tää on ihan kauheen hyvä et tulee joku, joka tuo nuorisokulttuuria [...] Mä tykkään tämmösestä ettei oo liian kirjakielinen, et saa tehdä virheitä ja muuta ja sotkea vähän vaikka kieliä.<sup>24</sup>

---

<sup>22</sup> Jag tycker att ämnet inte nödvändigtvis är så viktigt, alltså om presentationen är intressant och gjord [...] väl och så, så orkar man lyssna på fast det inte nödvändigtvis var något favoritämne.

<sup>23</sup> Ganska mycket på finska eftersom nivån är ganska svag [...] ungefär tjugo procent på svenska och resten går på finska.

<sup>24</sup> Det här var nära de ungas liv, jag börjar själv vara gammal så det är hemskt bra att det kommer någon som tar med sig ungdomskultur [...] Jag tycker om sådant här att man inte är för skriftspråklig, att man får göra fel och blanda lite språk.

Hon trodde dock inte att eleverna hade lärt sig något nytt på föreläsningen, ”högst några ord”, eftersom den var så kort.

Läraren ansåg att *Svenska nus* verksamhet gynnar svenskundervisningen genom att vara en motkraft för tvångssvenskdiskussionen. Enligt henne påverkar verksamheten elevernas attityder på ett positivt sätt.

Ilman muuta se tekee asenteet, koska ruotsikielisyys on [mediassa esillä] [...] nii tää on vastapaino sinne, ja että ruotsin opiskelu voi olla hauskaa.<sup>25</sup>

Hon tyckte att det är väldigt bra att *Svenska nu*-gästerna kommer till skolan, eftersom det möjliggör att flera elever kan delta i programmet. Hon påpekade att skolan kan även hitta på något extraprogram kring besöket, som hennes skola hade gjort för Svenska dagens skull.

## 5.2 Det andra gymnasiet

Eleverna i det andra gymnasiet deltog i Petra Bergströms serieteckning-workshop. Bergström höll sammanlagt två lektioner under dagen som en del av skolans traditionella språkvecka.

### 5.2.1 Elevernas allmänna syn på svenskundervisningen

I tabell 3 framkommer det att det fanns stor spridning i elevernas förhållande till svenskan i det andra gymnasiet. Två av eleverna hade vitsordet 5 medan två hade vitsordet 8. Riku var den enda som uppgav att han använder svenska ofta på fritiden och som bedömde sina svenskkunskaper som goda. De andra meddelade att de

---

<sup>25</sup> Så klart så påverkar det attityderna, eftersom den negativa inställningen till svenskan är [framme i medier] [...] så det här är en motväga till det, att det kan vara roligt att studera svenska.

använder svenska sällan eller aldrig på fritiden och bedömde sina kunskaper som medelmåttiga eller svaga.

**Tabell 3:** Elevernas bakgrundsuppgifter i det andra gymnasiet

	<b>Riku</b>	<b>Raisa</b>	<b>Eve</b>	<b>Mona</b>
<b>Vitsord i svenska</b>	8	8	5	5
<b>Användning på fritiden</b>	ofta	aldrig	aldrig	sällan
<b>Kunskaper i svenska</b>	bra	medelmåttiga	medelmåttiga	svaga

I fokusgruppen var Riku också den enda som entydigt sade att han gillar svenskan (se tabell 4). Raisa ställde sig försiktigt positivt till ämnet medan Mona och Eve medgav att svenskan inte var deras favoritämne. Alla av eleverna tyckte dock att svenskan är ett nyttigt språk. Flera av eleverna tyckte att svenskspråkiga filmer och tv-serier gynnar inläringen. Också lyssnande, talande och övningen av ordlistor lyftes fram som bra sätt att lära sig.

**Tabell 4:** Elevernas svar i fokusgruppen i det andra gymnasiet

	<b>Riku</b>	<b>Raisa</b>	<b>Eve</b>	<b>Mona</b>
<b>Gillar du svenska?</b>	ja	(ja)	nej	nej
<b>Är svenska nyttigt?</b>	ja	ja	ja	ja
<b>Hur lär du dig bäst?</b>	lyssnande, talande, filmer	musik, filmer	talande, övningen av ord	filmer
<b>Vad påverkar motivationen?</b>	uppmuntran från de utomstående	bra på andra språk, (läraren)	fortsatta studier	fortsatta studier, (läraren)

I intervjun sade Mona och Eve rakt ut att de inte har motivation för svenskstudier. De båda sade att det enda som motiverar dem att ens försöka är de fortsatta studierna. Med andra ord hade de yttre motivation för svenskstudier (se Lonka 2015; se avsnitt 3.2.1).

Raisa sade att hon är bra på andra språk vilket också motiverar henne för svenskstudier. Riku tyckte att det som mest motiverar honom var uppmuntran från andra personer, till exempel från läraren. Raisa och Riku kan således betraktas ha bättre förutsättningar för inre motivation än Mona och Eve (se Lonka 2015; se avsnitt 3.2.1). Det är anmärkningsvärt att ingen av eleverna nämnde läraren som en viktig faktor i motivationen, förutom Rikus exempel på feedback. Först när jag frågade rakt om saken svarade Mona och Raisa att också läraren påverkar motivationen ibland, men den är inte den mest betydande faktorn.

När jag frågade eleverna om läromedlen på de vanliga svensklektionerna var deras attityder inte särskilt negativa eller positiva. De berättade att de har muntliga övningar på nästan varje lektion, oftast i form av AB-stenciler. De sade också att deras lärare vanligtvis använder endast svenska på lektioner.

### 5.2.2 Elevernas aktivitet på *Svenska nu*-lektionen

Petra Bergströms workshop tog 45 minuter. Workshopen var väldigt snabb och aktiverande. Eleverna hade en aktiv roll för de fick rita enligt olika instruktioner nästan hela lektionen. Petra pratade till exempel om ansiktsuttryck och olika känslor och bad sedan eleverna att rita fyra olika ansiktsuttryck. Hon berättade också om rörelse och stod upp på en stol för att demonstrera olika rörelser. Eleverna fick därefter rita olika saker i fem sekunder. Dessutom fick de jobba i par och rita varandra från grod- och fågelperspektiv. Petra berättade också om en känd serietecknare med hjälp av en lärobok. Lektionens sista uppgift var att rita en kort serie om gruppens lärare.

Efter varje uppgift samlades eleverna runt ett bord med sina teckningar för att titta på dem tillsammans. Eleverna hade således en möjlighet för att uppleva samhörighet på lektionen, vilket enligt Deci & Ryans (1985) self-determination theory är en viktig faktor i inre motivation. Dessutom berömde Petra eleverna flitigt

efter uppgifterna, vilket enligt Lonka (2015) kan bidra till inre motivation. (se avsnitt 3.2.1.)

Jag lade märke till att eleverna var förvånande lugna och stilla under nästan hela workshopen, även om den var väldigt aktiverande. Detta tyder dock inte nödvändigtvis på att de inte skulle ha varit motiverade, för Delle Fave & Massimini (2005) betonar att ett flow-tillstånd kännetecknas av koncentration och engagemang i stället för nöje (se avsnitt 3.2.2). Det är sannolikt att eleverna fick på riktigt koncentrera sig för att följa med lektionen: Petra talade mestadels svenska och översatte bara några enstaka ord till finska. Hon upprepade också instruktionerna på finska ett par gånger. Lektionens utmaningsnivå var således hög (se Csikszentmihalyi 1996; se avsnitt 3.2.2). Tydligt förstod eleverna instruktionerna på något vis, eftersom de började göra uppgifterna utan större förundran.

Även om Petra använde nästan uteslutande svenska under lektionen, uppfyllde den inte alla kraven på kommunikativ uppgift enligt Harjannes (2006) definition (se avsnitt 3.1.2). Kravet på pragmatiskt språkbruk kan inte anses ha uppfyllts eftersom det inte uppstod interaktion på svenska mellan Petra och eleverna. Petra ställde många frågor, men de flesta gällde betydelsen av enstaka ord och eleverna besvarade dem på finska. Å andra sidan gick Petra också runt i klassrummet och kommenterade elevernas teckningar på svenska, så eleverna hade haft goda chanser att kommunicera med henne på svenska. Det är möjligt att de inte kände sig tillräckligt kompetenta för att svara på Petras kommentarer på svenska (se Deci & Ryan 1985; Csikszentmihalyi 1996).

Även om eleverna inte själva producerade särskilt mycket svenska på lektionen kan den betraktas ha uppfyllt kraven på kommunikativt mål och kontakten med livet utanför klassrummet (se Harjanne 2006; se avsnitt 3.1.2). Petra berättade om serieteckning och gav eleverna instruktioner på svenska, vilket betyder att eleverna fick reagera på autentiska meddelanden på svenska för att lära sig något annat än en språklig företeelse.

### 5.2.3 Elevernas åsikter om *Svenska nu*-lektionen

När det gäller Petra Bergströms workshop, försvåras utvärderingen av att Eve och Raisa redan tidigare hade deltagit i samma workshop. De var inte längre så entusiastiska för denna andra gång, men sade emellertid att de kunde delta igen i ett motsvarande program. Dessutom hade Roope deltagit i en annan *Svenska nu*-workshop tidigare.

Det bästa i lektionen var enligt eleverna chansen att få vara kreativ samt integrationen mellan tecknandet och svenskan. Dessutom tyckte de att lektionen skilde sig från de vanliga lektionerna i och med att man fick göra saker tillsammans med de andra medan läroboken inte alls användes. Med andra ord fick eleverna vara autonoma och uppleva samhörighet på lektionen, vilket kan leda till inre motivation enligt Deci & Ryans (1985) self-determination theory (se avsnitt 3.2.1).

Sai käyttää sitä omaa luovuuttansa niinku jollain lailla ja näin.<sup>26</sup>  
(Roope)

Saatiin piirtää ja olla luovia, paljon hauskeempaa [kuin tavallisilla oppitunneilla].<sup>27</sup> (Raisa)

Sit yhdessä tultiin kattoo niit [piirustuksia] ja tälleen, ihan eri meininki ku niinku jossain perusoppitunnilla.<sup>28</sup> (Mona)

Lektionen verkar också ha väckt nyfikenhet hos eleverna, vilket är en central faktor i inre motivation (Lepper & Henderlong 2000; se avsnitt 3.2.1). Eleverna beskrev Petra som "jättetrevlig", "energisk" och "inspirerande". Dessutom berömdes hon för sin förmåga att konkretisera saker hon pratade om.

---

<sup>26</sup> Man fick liksom använda sin kreativitet på något sätt.

<sup>27</sup> Vi fick rita och vara kreativa, mycket roligare [än på vanliga lektioner].

<sup>28</sup> Sen gick vi och tittade på [teckningarna] tillsammans och så, en helt annorlunda stämning än på någon vanlig lektion.

Se havainnollisti silleen et jos se puhu siitä lintuperspektiivistä, et hyppää tuolille ja tälleen. Se on vähän tarttuvaa se innokkuus.<sup>29</sup>  
(Raisa)

Petra sade bara enstaka ord på finska, och eleverna medgav att de inte hade förstått allt på lektionen. Mona berättade att hon förstod ungefär hälften av Petras svenska. För henne var utmaningsnivån således en aning för hög (se Delle Fave & Massimini 2005; se avsnitt 3.2.2).

No ois voinu ehkä vähän enemmän silleen sanoo jotain suomeks et mä en ainakaan ymmärtäny puoliikaan mitä noi opettajat sano.<sup>30</sup>  
(Mona)

Även om de andra inte heller hade förstått allt, sade de att de kunde följa med hela tiden med hjälp av Petras åskådliggörande och finska nyckelord. Med andra ord var elevernas kompetensnivå och lektionens utmaningsnivå i balans: ingen av dem hade gett upp eller blivit frustrerad under workshopen även om den var utmanande. Situationen kan betraktas som en bra grund för en eventuell flow-upplevelse. (se Delle Fave & Massimini 2005; se avsnitt 3.2.2.)

No kyl nyt osa jutuista meni ohi mut siit sit varmaan sen idean sai, silleen just ku se havainnollisti.<sup>31</sup> (Eve)

Oli mulla ehkä varmaan muutama kohta mitä mä en oikein ymmärtäny, mut kyl siit sit aina sai selville ku vaan... päättelyllä sitte.<sup>32</sup> (Roope)

---

<sup>29</sup> Och hon åskådliggjorde på det sättet att om hon pratade om fågelperspektivet, att hon liksom hoppade på stolen. Ivern är lite smittande.

<sup>30</sup> Nå hon kunde ha sagt saker lite mer på finska, jag förstod inte ens hälften av vad lärarna sa.

<sup>31</sup> Nå visst gick en del av grejerna förbi men man fattade ändå huvudidén när hon konkretiserade.

<sup>32</sup> Jag hade kanske ett par punkter som jag inte riktigt förstod, men sen fattade man alltid när man bara... med slutledningen sen.

När jag frågade om elevernas önskemål för eventuella framtida skolbesök, betonade de att det viktigaste är att eleverna kan engagera sig på lektionen och göra saker och ting själva. Ämnet spelade ingen större roll för dem.

#### 5.2.4 Lärarens åsikter om *Svenska nu*-lektionen

Läraren i det andra gymnasiet hade jobbat som svensklärare sedan 1990-talet. Hon undervisade i svenska och tyska och berättade att hon betonar kommunikation och vardaglig svenska i sin undervisning. Hon hade haft Petra som gäst redan tidigare och sade att eleverna hade gillat denna.

Ja tosiaan nyt Petra [...] oli jo toista kertaa, et hän on ihmisenä tosi miellyttävä ja mukava ja oppilaat tykkää, ja tosiaan helppo kutsua hänet koska aina tietää sen et kyllä homma hoituu.<sup>33</sup>

Läraren tyckte att det bästa i Petras workshop var integrationen mellan olika ämnen. Enligt henne förenades svenskan och tecknandet på ett naturligt sätt på lektionen. Hon berömde också workshopens aktivitet, men påminde om att det ofta inte är möjligt för en vanlig svensklärare att hålla likadana lektioner.

No ehkä juuri se toiminnallisuus ja tietysti tää on niin spesifi ja rajattu kokonaisuus, et ehkä peruskielentunnilla on paljon enemmän erilaisia elementtejä [...] et hän voi siihen yhteen teemaan keskittyä, nii se on ehkä vähän harvinaisempaa peruskielentunnilla.<sup>34</sup>

Hon ansåg att *Svenska nus* verksamhet gynnar svenskundervisningen genom att ge eleverna en uppfattning om ett levande och nyttigt språk. Enligt henne får eleverna

---

<sup>33</sup> Och Petra var nu faktiskt för andra gången här, för hon är en jättetrevlig person och eleverna gillar henne, och det är faktiskt lätt att bjuda in henne eftersom man alltid vet att allt kommer att funka.

<sup>34</sup> Nå kanske just aktiviteten, och förstås är den här en så pass specifik och begränsad helhet, det finns kanske mycket mera olika slags element på en vanlig språklektion [...] att hon kan koncentrera sig på ett enda tema, det är kanske lite mer sällsynt på vanliga lektioner.



en positiv känsla av det svenska språket. Hon trodde dock inte att eleverna hade lärt sig särskilt mycket svenska på lektionen. Enligt henne lärde de sig kanske enstaka nya ord och insåg att man kan själv påverka sitt lärande.

Ainaki tulee [...] oppilaalle positiivinen tunne siitä, et ruotsin kieli ei oo aina mitään semmosta negatiivista tai tylsää tai ikävää vaan et se on myös hauska elementti.<sup>35</sup>

Hon konstaterade att också läraren kan lära sig nya undervisningsmetoder på en *Svenska nu*-lektion. Hon tyckte att *Svenska nu* borde koncentrera sig just på aktiva workshoppar i sitt programutbud, i stället för till exempel föreläsningar. Hon berömde systemet där gästen kommer till skolan, för det är ofta besvärligt för klassen att åka utanför skolan, särskilt om skolan inte ligger nära Helsingfors centrum.

### 5.3 Det tredje gymnasiet

Eleverna i det tredje gymnasiet fick Kenneth Nilsson som gäst. Han höll sammanlagt två ekonomi-workshoppar under dagen.

#### 5.3.1 Elevernas allmänna syn på svenskundervisningen

Denna fokusgrupp skilde sig från de två andra i och med att de flesta elever redan före lektionen var väldigt duktiga på svenska och motiverade för att studera språket. Var och en av dem hade antingen nio eller tio som vitsord i svenska, och två av eleverna sade att de använder svenska ofta på sin fritid (se tabell 5). Endast en av dem utvärderade sina svenskkunskaper som svaga medan resten bedömde dem som bra eller utmärkta.

---

<sup>35</sup> Åtminstone får eleverna en känsla av att svenskan inte alltid är något negativt eller tråkigt eller ointressant, utan att det också kan vara ett roligt element.

**Tabell 5:** Elevernas bakgrundsuppgifter i det tredje gymnasiet

	<b>Aino</b>	<b>Mari</b>	<b>Leila</b>	<b>Santtu</b>	<b>Aki</b>
<b>Vitsord i svenska</b>	10	10	10	9	9
<b>Användning på fritiden</b>	ofta	ofta	sällan	sällan	aldrig
<b>Kunskaper i svenska</b>	utmärkta	utmärkta	bra	bra	svaga

I tabell 6 framkommer det att bara en av eleverna ogillade svenska. Tre av eleverna sade att svenskan är ett av deras favoritämnen. Alla av eleverna utom Aki tyckte också att svenskan är ett nyttigt språk.

**Tabell 6:** Elevernas svar i fokusgruppen i det tredje gymnasiet

	<b>Aino</b>	<b>Mari</b>	<b>Leila</b>	<b>Santtu</b>	<b>Aki</b>
<b>Gillar du svenska?</b>	ja	ja (favorit)	ja (favorit)	ja (favorit)	nej
<b>Är svenska nyttigt?</b>	ja	ja	ja	ja	nej
<b>Hur lär du dig bäst?</b>	talande	talande	talande	mångsidiga övningar	lyssnande, talande
<b>Vad påverkar motivationen?</b>	tvångs-svenskan	lätthet, svenskspråkiga kompisar, läraren	lätthet, använder utanför skolan, läraren	lätthet, tycker om språket	vitsord, lätthet

I denna skola var eleverna väldigt medvetna om sitt eget lärande, vilket är en viktig faktor i autonomikänslan och därigenom i inre motivation (se Deci & Ryan 1985; se avsnitt 3.2.1). Mari, Aino och Leila diskuterade språkundervisningens innehåll och mål rätt djupgående. De var eniga om att det effektivaste sättet att lära sig främmande språk är genom att prata. Elevernas tankar hänger väl ihop med den nutida uppfattningen om språkkunskap som en komplex företeelse av vilken grammatik bara är en liten del (Harjanne 2006; se avsnitt 3.1).

Mun mielestä koulussa ehkä vähän liikaakin tehään jotain grammatiikii ja sellasta, et liian vähän puhutaan silleen, et pitäis vaan enemmän puhuu ja sitä kautta sit niinku oppii.<sup>36</sup> (Mari)

Et pystyy jonkun verran kommunikoimaan, koska kylhän ne ymmärtää sit jos sä teet pari kielioppivirhettä.<sup>37</sup> (Aino)

Alla flickorna kan anses ha haft inre motivation för svenskstudier redan innan *Svenska nu*-besöket. Aino hade bott i Sverige som barn och sade att språket därför var lätt för henne. Mari hade svenskspråkiga kompisar och sade också att språket känns lätt för henne. De var alltså medvetna om svenskans möjligheter utanför klassrummet och hade en kontext för språkinläringen, vilket bidrar till inre motivation enligt Lepper och Henderlong (2000). Leila sade att hon gillar att studera svenska, även om det ”kanske inte är det nyttigaste språket som finns”. Hon kände således nyfikenhet för språket, vilket också är en viktig faktor i inre motivation (Lepper & Henderlong 2000). Santtu sade däremot att vitsorden var det som mest motiverade honom, vilket tyder på att han hade yttre motivation för svenskstudier (se Lonka 2015). Även han sade emellertid att svenskan är lätt för honom. (se avsnitt 3.2.1.)

Aki var den enda av eleverna som inte gillade svenskan. Han var inte motiverad eftersom han tyckte att svenskan inte är ett nyttigt språk, särskilt om man flyttar bort från Finland. Han angav bristen på autonomikänslan som skäl till sin brist på motivation (se Deci & Ryan 1985; se avsnitt 3.2.1). Å andra sidan pratar han till och med om hat mot svenskan, vilket snarare tyder på ett attitydproblem.

Nii se ku ei oo hyödyllinen [aine] mun mielestä, ja kuitenkin silleen ku pakotetaan olla siellä, ja sit niinku koko ajan vähemmän tykkää olla siellä [...] niinku seiskasta asti mä oon vihannu sitä.<sup>38</sup> (Aki)

---

<sup>36</sup> Jag tycker att man gör lite för mycket grammatik och sånt i skolan, att man pratar för lite, att man bara borde prata mer och liksom lära sig på det sättet.

<sup>37</sup> Att man kan kommunicera lite, eftersom de förstår ju dig fast du gör ett par grammatikfel.

<sup>38</sup> Eftersom jag inte tycker att det är nyttigt och sen tvingas man ändå att vara där, och då tycker man hela tiden mindre om att vara där [...] jag har alltså hatat det sedan sjunde klass.

Inte heller denna grupp tyckte att läraren är den viktigaste faktorn i motivationen. När jag frågade om saken sade Mari och Aino dock att också läraren har en viss inverkan:

Mun mielest se riippuu aina siitä et motivoiks se opettaja sua oppimaan lisää vai onks se vaan silleen et ”nyt sä et osaa nii mä nyt oon vaan näiden kaa jotka osaa”.<sup>39</sup> (Aino)

De andra höll med Aino. Enligt eleverna är lärarens roll således framför allt att ge feedback och utmana och uppmuntra eleverna på ett lämpligt sätt. De sade också att deras lärare huvudsakligen använder svenska på lektioner. Enligt Santtu har de också tydligt mer muntliga än skriftliga övningar på de vanliga lektionerna.

### 5.3.2 Elevernas aktivitet på *Svenska nu*-lektionen

Kenneth Nilssons ekonomi-workshop tog 50 minuter. Han började med att fråga vad eleverna heter och vad som är deras favoritmat och skakade hand med var och en. Först berättade han om sin hemstad, dialekt och skolgång med hjälp av ett bildspel. Därefter bad han eleverna att skriva ner viktiga meningar på finska vilka han sedan läste högt. Detta fick eleverna att skratta. Sedan berättade han om sina studier och jobb. Därefter fick eleverna diskutera temat ekonomi i grupper. Efter diskussionen frågade Kenneth dem om svar och presenterade nästa diskussionsämne, skuldsättning. Till slut bad Kenneth eleverna att ställa honom frågor om vad som helst.

Kenneths lektion uppfyllde alla av Harjannes (2006) krav på kommunikativ uppgift (se avsnitt 3.1.2). Kravet på pragmatiskt språkbruk uppfylldes tack vare interaktionen mellan Kenneth och eleverna. Kenneth berättade strax i början av lektionen att han inte kan finska och därför får eleverna endast tala svenska. Han

---

<sup>39</sup> Jag tycker att det alltid beror på om läraren motiverar dig att lära dig mera eller om hon bara ”nu kan du inte så jag är bara med de här som kan”.

ställde eleverna många frågor på vilka de huvudsakligen svarade på svenska, ett par gånger även på engelska. Frågorna var invecklade i det avseendet att de inte kunde besvaras med ett ord: Kenneth frågade till exempel hur det är möjligt att han har arbetat som lärare i Sverige utan lärarutbildning. Eleverna kunde svara på alla frågorna på något vis. Lektionens utmaningsnivå var alltså hög, men också elevernas kompetensnivå var ovanligt hög.

Lektionen hade också ett kommunikativt mål. Eleverna använde svenska för att lära sig något annat än en språklig företeelse, i detta fall nya saker om ekonomi. Kommunikationen hade också kontakt med livet utanför klassrummet, för Kenneth berättade om sitt eget liv och sina uppfattningar på ett naturligt sätt. (Harjanne 2006; se avsnitt 3.1.2.)

### 5.3.3 Elevernas åsikter om *Svenska nu*-lektionen

Fyra av eleverna ansåg att de skulle kunna delta i ett liknande program igen. De tyckte att det bästa på lektionen var gruppdiskussionerna och att Kenneth "tvingade" dem att prata svenska. Santtu konstaterade att han blev positivt överraskad av lektionens interaktivitet. Även Kenneths exempel på olika svenska dialekter och hans berättelser om sin hembygd var intressanta enligt eleverna. De sade att Kenneth var "positiv", "helt saklig" och "en bra uppträdare". Elevernas nyfikenhet väcktes alltså på lektionen, vilket är en viktig faktor i inre motivation enligt Lepper & Henderlong (2000; se avsnitt 3.2.1).

No mul ei lähtökohtasesti ollu kovin korkeita odotuksii, et kyl tää yllätti mut positiivisesti, siis mä oisin aatellu et täst tulee sellanen tylsä luento [...] Eihän meil tämmöstä oo ennen ollukaan, siis usein me tehään kirjasta tehtävii ja sit niistä keskustellaan.<sup>40</sup> (Santtu)

---

<sup>40</sup> Nå jag hade inga särskilt höga förväntningar i utgångspunkten, så jag blev positivt överraskad, jag hade alltså tänkt mig att den skulle bli en tråkig föreläsning [...] Sådant här har vi inte haft förut, ofta gör vi uppgifter i boken och diskuterar dem.

Et se ei vaan silleen istunu siel sen tuolilla ja silleen selittäny niit juttuja vaan se niinku esitti niit kuitenkin aika hyvin.<sup>41</sup> (Aino)

Aki ställde sig mest negativt till lektionen. Han svarade att han "kanske" skulle kunna delta igen i ett liknande program. I detta avseende verkar workshopen inte ha ökat hans motivation särskilt mycket. Aki kunde inte heller säga vad som var det bästa på lektionen.

Var och en av eleverna sade att de hade använt mer svenska på Kenneths lektion än på vanliga svensklektioner. Alla utom Aki hade också förstått allt eller nästan allt av Kenneths svenska. Aki sade att han inte hade förstått mer än några enstaka ord i varje mening. Lektionen var med andra ord för utmanande för hans kompetensnivå (se Csikszentmihalyi 1996; Delle Fave & Massimini 2005; se avsnitt 3.2.2).

Siis niist niinku lauseista mä ymmärsin pari sanaa mut sit mä en sitä kokonaisuutta ymmärtäny [...] Ei ollu hirveesti ees järkee niinku kuunnella ku ties ettei ymmärrä mistä se puhuu.<sup>42</sup> (Aki)

Detta kan förklara varför han inte var särskilt entusiastisk över lektionen. Enligt Delle Favés och Massiminis (2005) modell (se avsnitt 3.2.2) kan en jämfört med kompetensnivån för utmanande uppgift leda till ångest och till och med apati. Å andra sidan spelar Akis negativa attityd mot svenskan förmodligen en stor roll i apatin: han hade vitsord 9 i svenskan, vilket tyder på att han inte är lika svag som han låter förstå. Det är också möjligt att hans kompetenskänsla var låg på grund av att de andra elever var på så hög nivå. Mari utkristalliserade problematiken kring de negativa attityderna:

Mut kuitenkin aika moni näist niinku just varmaan pojista jotka luulee et ne ei osaa ruotsii nii kyl neki sit oikeesti osaa ku ne yrittää vähän

---

<sup>41</sup> Han satt inte bara på sin stol och förklarade grejerna utan presenterade dem liksom ganska väl.

<sup>42</sup> Jag förstod alltså ett par ord av meningarna men sen förstod jag inte helheten [...] Det var inte ens någon idé att lyssna på när man visste att man inte förstår vad han pratar om.

[...] et silleen pitäis kuitenkin jonku verran opetella silleen [olemaan] vähän niinku pitkäjänteisempi.<sup>43</sup> (Mari)

Även om resten av eleverna inte hade problem med att förstå Kenneths svenska ansåg de att ekonomi var ett för svårt tema. Själva ämnet väckte alltså inte deras nyfikenhet.

Mun mielest huonoin asia oli ehkä se et ne aiheet mistä meidän piti keskustella oli ehkä vähän sellaset hankalat [...] mut sinänsä mun mielest se oli ideana kiva et meidän piti keskustella ryhmissä ja tälleen.<sup>44</sup> (Aino)

Eleverna tyckte att den största skillnaden mellan denna lektion och de vanliga var att på denna var de tvungna att använda svenska. Detta berodde delvis på att Kenneth inte själv kunde finska. Bara Aki ansåg att "tvånget" att använda svenska var en dålig sak.

Vaik nää aiheet oliki sinällään niinku vaikeita nii kyllä se piti yrittää ees pystyä ilmasemaan itseään ruotsiksi.<sup>45</sup> (Santtu)

Just ruotsin tunneilla usein nii ei oo sinänsä pakko puhuu ruotsiks [...] nii sit ku on helpompi sanoo suomeks nii sit sen sanoo vaan suomeks [...] et periaatteessa jos ois vähän pakko puhuu ruotsiks nii se ois ihan hyvä juttu.<sup>46</sup> (Leila)

---

<sup>43</sup> Men ändå ganska många av kanske just killar som tror att de inte kan svenska, så kan de faktiskt när de försöker lite [...] att man borde öva lite på att vara långsiktigare.

<sup>44</sup> Jag tycker att det sämsta var kanske att ämnen som vi pratade om var lite krångliga [...] men i och för sig tycker jag att det var en bra idé att vi fick diskutera i grupper och så.

<sup>45</sup> Fast de där ämnena var lite svåra så var man tvungen att i alla fall försöka att uttrycka sig på svenska.

<sup>46</sup> Just på svensklektionerna är man inte tvungen att prata svenska ofta [...] så när det är lättare att säga något på finska så gör man det bara [...] så i princip skulle det vara en helt bra grej om man var tvungen att prata svenska.

No mun mielest se oli kans niinku hyvä et se oli niinku ruotsalainen eikä silleen suomenruotsalainen koska sit se ku se ei osannu suomee nii sit sen piti vaan koko ajan puhuu ruotsii.<sup>47</sup> (Mari)

Eleverna upplevde alltså lektionen som en autentisk kommunikationssituation, vilket skilde den från de vanliga svensklektionerna (se t.ex. Ellis 1994; Harjanne 2006; se avsnitt 3.1.2). Också mina observationsanteckningar stöder detta (se avsnitt 5.3.2).

Santtu sade att han hade lärt sig på lektionen att man också kan diskutera svåra ämnen på ett främmande språk. Detta kan tolkas som så att hans kompetenskänsla ökade under lektionen, vilket kan leda till inre motivation och till och med en flow-upplevelse (Csikszentmihalyi 1996; se Delle Fave & Massimini 2005; se avsnitt 3.2.2). Resten av eleverna hade lärt sig enstaka nya ord.

Som förbättringsförslag nämnde eleverna att det skulle vara bra att veta något om workshopens ämne i förväg. Aki tyckte att lektionen också kunde förbättras i och med att eleverna var tillåtna att fråga på finska om de inte förstod allt på svenska. Flera av eleverna skulle dock vilja ha en gäst som liknade Kenneth på nytt.

No just semmonen avoin ihminen joka halua kommunikoida meiän kanssa ja saa meiät kommunikoiimaan.<sup>48</sup> (Aino)

Tollanen saman tyyppinen, olis ollu mielenkiintosta nähä niinku se koko esitelmä.<sup>49</sup> (Mari)

Så även om eleverna upplevde workshopens ämne som svårt, lyckades Kenneth väcka deras nyfikenhet.

---

<sup>47</sup> Nå jag tycker att det var en bra grej att han liksom var svensk och inte finlandssvensk eftersom när han inte kunde finska så var han tvungen att bara prata svenska hela tiden.

<sup>48</sup> Nå just en sådan öppen person som vill kommunicera med oss och som får oss att kommunicera.

<sup>49</sup> En sådan där likadan, det hade varit intressant att se hela presentationen.



### 5.3.4 Lärarens åsikter om *Svenska nu*-lektionen

Läraren i det tredje gymnasiet har jobbat som svensk- och tysklärare i tio år. Hon sade att hon betonar muntliga kunskaper och livet efter gymnasiet i sin undervisning. Hon konstaterade också att hon huvudsakligen använder svenska på lektioner, men då och då också finska.

Läraren hade valt Kenneth som gäst eftersom dennes presentation passade bra på hennes muntliga kurs. Hon tyckte att det bästa hos Kenneth var hans förmåga att få eleverna att prata.

Hänellä on kyky [...] kaivaa oppilaista esille se tieto vaikka oppilas sanoo et ”emmä tiedä”.<sup>50</sup>

Hon tyckte dock inte att Kenneths lektion hade skilt sig så mycket från hennes egna lektioner, eftersom hon ofta använder gruppdiskussioner i sina lektioner.

Också hon tyckte att *Svenska nus* verksamhet gynnar svenskundervisningen i och med att eleverna får mod och märker att de förstår också andras svenska än lärarens. Hon konstaterade också att de förmodligen inser att de inte alltid kan förlita sig på finskan utan kan använda andra språk som stödspråk i kommunikationen.

Nii ja vähän sellasta vaihtelua kun mä puhun siellä tunneilla ruotsii nii mul on se tietty tapa, sit ku tulee joku toinen, nii ne oppilaat ymmärtääki et ”hei mä ymmärrän totaki vaik se ei oo mun opettaja”.<sup>51</sup>

Som förbättringsförslag presenterade hon att *Svenska nu* skulle kunna samarbeta med några företag och arrangera besök för klasser på deras lokaler.

---

<sup>50</sup> Han har förmågan [...] att gräva kunskapen ur eleverna fast de säger ”jag vet inte”.

<sup>51</sup> Ja och lite sådan där omväxling att när jag pratar svenska på lektionerna har jag ett visst sätt att prata, och när det kommer någon annan så förstår eleverna att ”hej jag förstår också honom fast han inte är min lärare”.

## 6. Sammanfattning av resultaten

I detta kapitel sammanfattar jag resultaten och besvarar mina forskningsfrågor en fråga i sänder.

### 6.1 Lektionernas kommunikativitet och elevernas roll på lektionerna

Min första forskningsfråga var: ”Hurdan roll har eleverna på en *Svenska nu*-lektion och i vilken mån får de kommunicera på svenska på lektionen?”. Min hypotes var att eleverna skulle ha en aktiv roll på lektionerna för ett av *Svenska nus* viktigaste mål är att uppmuntra de finskspråkiga eleverna att använda svenska (se avsnitt 1.2). Som teoretisk bas för forskningsfrågan använde jag Harjannes (2006) definition av begreppet kommunikativ uppgift (se avsnitt 3.1.2).

I tabell 7 framkommer det att eleverna som deltog i Erkki Kuronens presentation hade närmast en roll som aktiva åhörare. På Petra Bergströms och Kenneth Nilssons workshopar hade eleverna däremot en aktiv roll. I det förstnämnda var aktiveringen fysisk i och med att eleverna fick rita enligt olika instruktioner nästan hela lektionen, medan i det sistnämnda var aktiveringen språklig för lektionen innehöll flera diskussionsuppgifter.

När det gäller lektionernas kommunikativitet uppfyllde varje lektion kravet på kontakten med livet utanför klassrummet (se Harjanne 2006; se avsnitt 3.1.2). Erkki Kuronens presentation uppfyllde inget av de andra krav, för eleverna fick knappast alls kommunicera på svenska under hans presentation. Detta är dock förståeligt för presentationen ägde rum i skolans auditorium, och situationen hade kanske varit annorlunda om han hade uppträtt i ett mindre klassrum. Petra Bergström pratade för sin del mycket svenska på sin lektion men trots det uppstod det inte mycket kommunikation mellan henne och eleverna. Lektionen hade dock ett kommunikativt mål, för även om eleverna inte producerade svenska själva fick de ta emot autentiska meddelanden på svenska. Kenneth Nilssons lektion var den enda

som uppfyllde alla kraven på en kommunikativ uppgift enligt Harjannes (2006) definition. Eleverna använde svenska för att växla tankar i interaktion med varandra i en autentisk situation.

**Tabell 7:** Sammanfattning av lektionernas kommunikativitet

	<b>innehållet</b>	<b>situation</b>	<b>typ av aktivering</b>	<b>drag av kommunikativitet</b>
<b>Erkki Kuronen</b>	fakta om gästens liv och svensk kultur	stor sal	ingen	livet utanför klassrummet
<b>Petra Bergström</b>	fakta om serieteckning; teckningsuppgifter	mindre klassrum	fysisk	kommunikativt mål, livet utanför klassrummet
<b>Kenneth Nilsson</b>	fakta om gästens liv; diskussion om ekonomi	mindre klassrum	språklig	pragmatisk, kommunikativt mål, livet utanför klassrummet

Det kan konstateras att *Svenska nu*-lektionernas aktivitet och kommunikativitet varierar beroende av gästen. Alla av lektionerna var fartfyllda, men eleverna hade en aktiv roll bara på två av de tre lektionerna. Eleverna fick kommunicera på svenska mindre än jag hade förväntat mig. Mängden kommunikation berodde emellertid mycket på elevernas kompetensnivå, som var betydligt högre hos eleverna i det tredje gymnasiet än i de två andra. Även om alla lektionerna inte uppfyllde kraven för kommunikativ uppgift är det sannolikt att eleverna ändå fick uppmuntran till att prata svenska i framtiden när de märkte att de kan följa med en svenskspråkig föreställning utan större problem.

## 6.2 Svenska nu-lektionernas påverkan på motivation

Min andra forskningsfråga var: ”Ökar en *Svenska nu*-lektion elevernas motivation för att studera svenska?”. Min hypotes var att eleverna anser *Svenska nus*

verksamhet nyttig och tycker att den ökar studiemotivationen. Hypotesen baserade jag dels på resultaten av feedback-enkäterna som *Svenska nu* samlat och dels på Green-Vänttinsens m.fl. (2010) undersökning (se avsnitt 1.2). Också Hillis (2013) pro gradu-avhandling om *Svenska nu*-programmets påverkan på yrkesskoleleverna visade att lektionerna innehåller många motiverande praktiker (se avsnitt 3.3). Som teoretisk bas för analysen använde jag i huvudsak Deci & Ryans (1985) self-determination theory (se avsnitt 3.2.1) och Delle Fave & Massiminis (2005) modell av motivationskanaler (se avsnitt 3.2.2).

I tabell 8 framkommer det att nästan alla av eleverna ställde sig positivt till *Svenska nu*-lektionen. Eleverna tyckte i stort sett att lektionerna var intressanta och roliga och att gästerna var trevliga, vilket går ihop med Hillis (2013) resultat (se avsnitt 3.3). Både elever som inte var så intresserade av svenskstudier förr och de som redan var motiverade innan besöket berömde gästerna och sade att de skulle kunna delta i ett liknande program igen.

**Tabell 8:** Sammanfattning av lektionernas påverkan på motivation

	<b>Elevernas motivation före lektionen</b>	<b>Elevernas kompetensnivå</b>	<b>Lektionens utmaningsnivå</b>	<b>Gästens språkval</b>	<b>Elevernas inställning till lektionen</b>
<b>Erkki Kuronen</b>	delvis låg	delvis låg	låg	svenska och finska	väldigt positiv
<b>Petra Bergström</b>	delvis låg	delvis låg/delvis hög	hög	mestadels svenska	positiv
<b>Kenneth Nilsson</b>	delvis hög	hög	hög	endast svenska	delvis positiv

Elevernas uppfattningar om vad som påverkar deras studiemotivation hade inverkan på deras upplevelse av *Svenska nu*-lektionen. I det första gymnasiet tyckte eleverna att läraren är den viktigaste faktorn i motivationen. Denna grupp verkade vara den ivrigaste efter *Svenska nu*-besöket, och eleverna berömde särskilt Erkki Kuronen som person. I det andra gymnasiet hade eleverna olika inställningar till svenskstudier: två av dem hade yttre motivation för svenskan (se Lonka 2015; se

avsnitt 3.2.1) och två kan betraktas ha haft inre motivation. Till de vanliga svensklektionerna ställde de sig rätt neutralt, vilket kan vara ett skäl till att de inte var lika entusiastiska efter workshopen som eleverna i det första gymnasiet. Två av eleverna hade dessutom deltagit i samma workshop tidigare, vilket naturligtvis påverkade deras upplevelse. Fokusgruppen i det tredje gymnasiet skilde sig tydligt från de andra grupperna: bara en av eleverna ogillade svenska medan de andra var väldigt motiverade för svenskstudier. Därför gillade eleverna förmodligen att gästen krävde att de skulle prata svenska.

Ett annat viktigt inslag i elevernas upplevelse av *Svenska nu*-lektionerna var gästens språkval. Med andra ord hade gästens användning av finska respektive svenska en stor inverkan på elevernas motivation under lektionen. Saken betonades särskilt hos de svagare och mindre motiverade eleverna. Denna iakttagelse stöds av Hillis (2013) resultat om att förståelsen av språket spelar en avgörande roll för elevernas syn på programmen (se avsnitt 3.3). Gästerna hade olika strategier för att använda svenska respektive finska. Erkki Kuronen översatte nästan allt han sade till finska. Petra Bergström använde mestadels svenska och översatte bara några enstaka ord till finska. Kenneth Nilsson använde däremot inte alls finska utan översatte bara ett par meningar till engelska.

Erkki Kuronens lektion inspirerade både de starkare och svagare eleverna. Genom att använda finska såg han till att de svagare eleverna också kunde följa med presentationen och bli intresserade av dess sakinnehåll. Kenneth Nilssons lektion inspirerade däremot i synnerhet de redan motiverade eleverna, men lämnade den mindre motiverade eleven likgiltig och till och med frustrerad. Petra Bergströms lektion avvek från de andra i det avseendet att den var väldigt funktionell: också de svagare eleverna hade förstått det huvudsakliga innehållet genom att dra slutsatser av Petras gester.

Alla *Svenska nu*-lektionerna innehöll motiverande praktiker. På Erkki Kuronens föreläsning tilltalade ämnena eleverna eftersom de var nära de ungas liv. På Petra Bergströms lektion fick eleverna vara autonoma, utmana sig själva och känna

samhörighet, vilket kan bidra till inre motivation (se Deci & Ryan 1985; se avsnitt 3.2.1). På Kenneth Nilssons workshop var ämnena utmanande, men eftersom elevernas kompetensnivå var hög hade de till och med möjlighet till en flow-upplevelse på lektionen (se Delle Fave & Massimini; se avsnitt 3.2.2).

### 6.3 Lärarnas synpunkter

Min tredje forskningsfråga var: ”Tycker svensklärare att *Svenska nus* skolbesök gynnar undervisningen, och om de gör det, på vilket sätt?”. Min hypotes var att lärarna tycker att verksamheten är till nytta för svenskundervisningen, eftersom enligt *Svenska nus* feedback-enkäter har lärarna varit väldigt nöjda med programmet.

Lärarna som jag intervjuade hade börjat sin karriär på olika årtionden (på 80-, 90- och 2000-talet) och betonade alla lite olika saker i sin undervisning. Läraren i det första gymnasiet tyckte att ordförrådet är den viktigaste delen, medan lärarna i det andra och tredje gymnasiet betonade kommunikationen, kunskaper i vardagligt språk och livet efter gymnasiet. Var och en av dem tyckte dock att de skulle kunna delta igen i ett *Svenska nu*-program. De alla hade också haft en gäst via *Svenska nu* tidigare; enligt *Svenska nus* projektchef hör de alla till nätverkets stamkunder i Nylandsregionen (se avsnitt 4.5).

Var och en av lärarna betonade verksamhetens påverkan på elevernas attityder. De sade till exempel att *Svenska nus* verksamhet är en bra motkraft för tvångssvenskdiskussionen och visar eleverna att svenskan är ett levande och nyttigt språk och språkstudier också kan vara roliga. Dessutom tyckte lärarna att lektionerna uppmuntrar eleverna och får dem att inse att de kan mera än de tror. En av dem sade att också läraren får nya idéer för undervisningen av *Svenska nu*-gästerna. Ingen av dem trodde dock att eleverna hade lärt sig särskilt mycket svenska under *Svenska nu*-lektionen, närmast enstaka ord.

Lärarnas synpunkter gick rätt väl ihop med elevernas upplevelser. I det första gymnasiet tyckte både eleverna och läraren att den bästa delen av Erkki Kuronens föreläsning var ungdomskulturen, särskilt de svenska artisterna och varumärkena. I det andra gymnasiet berömde både eleverna och läraren lektionens aktivitet och integrationen mellan svenskan och tecknandet. Bara i det tredje gymnasiet tyckte läraren att *Svenska nu*-lektionen inte skilde sig så mycket från hennes egna lektioner, även om eleverna sade att de hade pratat tydligt mera svenska än på de vanliga lektionerna. Emellertid tyckte också läraren att den bästa sidan hos Kenneth Nilsson var hans förmåga att få eleverna att prata.

Var och en av lärarna tyckte att det är väldigt bra att *Svenska nu* förmedlar gäster direkt till skolan. Skolorna jag besökte ligger på olika håll i Nylandsregionen, men lärarna var eniga om att det är mycket enklare att boka en gäst via *Svenska nu* än att själv planera ett besök utanför skolan. Enligt dem sparar skolbesöken lärarens tid och möjliggör att flera elever kan delta i programmet. En av dem påpekade också att skolan kan planera något extraprogram vid sidan av besöket: I två av de tre gymnasierna jag besökte var *Svenska nu*-gästens besök en del av en större helhet, till exempel av firandet av Svenska dagen.

Lärarna tyckte att skolbesöken i stort sett fungerar väl som sådana som de numera är. Som förbättringsförslag presenterade de att programutbudet kunde innehålla mer aktiverande workshoppar och att *Svenska nu* också skulle kunna arrangera företagsbesök för klasserna.

## 7. Diskussion

I denna avhandling har jag granskat skolbesöken som nätverket *Svenska nu* arrangerar. Syftet med undersökningen var att ta reda på om skolbesöken uppmuntrar eleverna att kommunicera på svenska och om de ökar elevernas motivation för att studera svenska. Också lärarnas synpunkter om verksamheten undersöktes. I detta kapitel diskuterar jag undersökningens resultat och presenterar min uppfattning om de bästa praktikerna för skolbesöken.

Skolbesök som *Svenska nu* arrangerar är ett fungerande koncept för att liva upp svenskundervisningen. Lektionerna jag observerade var sinsemellan olika och de alla innehöll praktiker som fungerade väl antingen ur kommunikativitets eller motivationens synvinkel. En av de bra praktikerna är att hålla lektionen i ett mindre klassrum för en klass i sänder för att öka elevernas aktivitet. För att få eleverna att kommunicera på svenska är det viktigt att gästen kräver att eleverna använder svenska i stället för finska och ställer frågor som de inte kan besvara med ett ord. När det gäller motivationen är det dock avgörande att lektionens utmaningsnivå inte blir alltför hög. En bra praktik skulle vara att gästen översätter de viktigaste orden till finska och använder gester för att åskådliggöra det hen pratar om.

För att gästerna skulle kunna anpassa sina lektioner bättre enligt elevernas kompetensnivå är det önskvärt att lärarna informerade *Svenska nu* om gruppens kompetensnivå före skolbesöket. Alternativt skulle lärarna kunna informeras tydligare om lektionernas utmaningsnivå. När det gäller lektionerna vars innehåll är särskilt krävande, till exempel ekonomi-workshopen, skulle det också vara viktigt att eleverna får bekanta sig med ämnet i förväg på en vanlig lektion; själva sakinnehållet borde inte hindra eleverna från att berätta om sina tankar på svenska.

Jag upptäckte också att det kan vara riskabelt för lärare att boka en gäst via *Svenska nu* alltför ofta. I det andra gymnasiet kom det fram att två av eleverna hade varit på samma workshop tidigare, så de var inte längre lika entusiastiska över lektionen. Lärarna som använder *Svenska nus* skolbesök med jämna mellanrum borde vara



noggranna med att de inte bokar samma gäst för ofta, för att samma typ av information inte ska upprepas för en del av eleverna.

Även om ingen av lektionerna uppfyllde alla av *Svenska nus* egna mål – att förmedla svensk ungdomskultur, integrera svenskundervisningen med andra läroämnena och uppmuntra ungdomarna att använda svenska (se avsnitt 2.4) – kan det konstateras att skolbesöken stöder väl den nya läroplanens krav på meningsfulla inlärningssituationer, autentiska möten med svenska språket och skolans samarbete med olika aktörer (Utbildningsstyrelsen 2016). Sådana här projekt behövs särskilt i dag när antalet elever som deltar i provet i svenska i studentexamen ständigt blivit mindre.

Jag har lärt mig väldigt mycket under forskningens gång. Det har varit fruktbart att intervjua eleverna och höra deras tankar kring svenskundervisningen. Ärligt talat blev jag lite överraskad av hur smarta dagens gymnasister är: de hade en hel del åsikter om språkinlärning, motivation och språkundervisningens tillstånd. I den allmänna diskussionen lyfts ofta fram begreppet ”tvångssvenska” och dess negativa påverkan på motivationen, men i intervjuerna tangerade bara ett par elever begreppet. Ungefär hälften av eleverna gillade svenskstudier. Även om alla av eleverna inte var särskilt motiverade för studier i svenska, tyckte de flesta ändå att svenskan är ett nyttigt språk. Många elever önskade dock mer kommunikation på svensklektionerna och mindre övningar som på något sätt underskattar eleverna, som AB-stenciler. Mot denna bakgrund erbjuder *Svenska nus* skolbesök bra omväxling på lektionerna.

I framtiden skulle det vara intressant att göra en mer omfattande undersökning av *Svenska nus* verksamhet. Ett alternativ skulle vara att observera både de vanliga lektionerna och *Svenska nu*-lektionerna med samma grupp och jämföra deras inverkan på eleverna. För att få trovärdig kunskap om företeelsen skulle det vara viktigt att omständigheterna för varje program som observeras var så likadana som möjligt; i denna undersökning var det problematiskt att en av gästerna höll sin föreläsning i skolans auditorium medan de andra hade sina lektioner i ett klassrum.

När allt kommer omkring hoppas jag emellertid att min undersökning är till nytta för nätverket *Svenska nu* och ger i någon mån nya idéer om hur verksamheten skulle kunna förbättras i framtiden.

## 8. Litteraturförteckning

### *Elektroniska källor*

CEFR= *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assesment.* 2001. Strasbourg: Council of Europe. [https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_EN.pdf](https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf) (hämtat 25 februari 2017).

Finlex. 2003. Språklagen (423/2003). <http://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/2003/20030423> (hämtat 11 april 2017).

Harjanne, P. 2006. ”*Mut ei tää oo hei midsommarista!*” – ruotsin kielen viestinnällinen suullinen harjoittelu yhteistoiminnallisten skeema- ja elaborointitehtävien avulla. Helsingfors: Universitetstryckeriet. <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kay/sovel/vk/harjanne/muteitaa.pdf> (hämtat 5 november 2016).

Hilli, T.-P. 2013. *Svenska nu – utan tvång. Yrkesstuderandes attityder till och motivation för svenska språket.* Pro gradu-avhandling i nordisk filologi, Uleåborgs universitet. <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfioulu-201302141038.pdf> (hämtat 3 februari 2017).

Metsämuuronen, J. 2011. *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: opiskelijalaitos* (e-bok). Helsinki: International Methelp cop.

Språkbruk 4/2012. *Svenska nu god praxis.* <http://www.sprakbruk.fi/index.php?mid=2&pid=13&aid=3807> (hämtat 5 januari 2017).

Studentexamensnämnden. 2016. *Ilmoittautuneet eri kokeisiin tutkintokerroittain 2007–2016.* [https://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston\\_tiedostot/stat/FS2016A2007T2010.pdf](https://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston_tiedostot/stat/FS2016A2007T2010.pdf) (hämtat 3 mars 2017).

Svenska nu: svenskanu.fi.  
<http://svenskanu.fi/boka/> (hämtat 6 december 2016)  
<http://svenskanu.fi/erkki-kuronen/> (hämtat 5 december 2016)  
<http://svenskanu.fi/kenneth-nilsson-en-vinnande-vag/> (hämtat 5 mars 2017)

<http://svenskanu.fi/om-svenska-nu/> (hämtat 3 oktober 2016)

<http://svenskanu.fi/serieteckning-med-petra-bergstrom/> (hämtat 5 mars 2017)

Utbildningsstyrelsen. 2004. *Grunderna för gymnasiets läroplan 2003*. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy.

<http://www02.oph.fi/svenska/ops/gymnasiet/gymnlpg.pdf> (hämtat 10 januari 2017).

Utbildningsstyrelsen. 2015. *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Tampere: Juvenes Print – Suomen yliopistopaino Oy.

[http://www.oph.fi/download/166434\\_grunderna\\_for\\_laroplanen\\_verkojulkaisu.pdf](http://www.oph.fi/download/166434_grunderna_for_laroplanen_verkojulkaisu.pdf) (hämtat 3 mars 2017).

Utbildningsstyrelsen. 2016. *Grunderna för gymnasiets läroplan 2015*.

Tammerfors: Juvenes Print – Suomen yliopistopaino Oy.

[http://www.oph.fi/download/174853\\_grunderna\\_for\\_gymnasiets\\_laroplan\\_2015.pdf](http://www.oph.fi/download/174853_grunderna_for_gymnasiets_laroplan_2015.pdf) (hämtat 7 september 2016).

Verksamhetsberättelse. 2015.

[http://svenskanu.fi/wpcontent/uploads/2016/04/Verksamhetsber%C3%A4ttelse\\_2015\\_w.pdf](http://svenskanu.fi/wpcontent/uploads/2016/04/Verksamhetsber%C3%A4ttelse_2015_w.pdf) (hämtat 6 september 2016).

Vähäsarja, S. 2014. *Pakollinen ruotsi tulee alakouluun – mutta kuka sitä opettaa?*

Yle Uutiset. <http://yle.fi/uutiset/3-7154485> (hämtat 10 mars 2017).

*Litterära källor*

- Adler, P.A. & Adler, P. 2000. Observational techniques. I: N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (red.) *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Amodio, D.; Master, S.; Yee, C.; Shelley, T. 2008. Neurocognitive components of the behavioral inhibition and activation systems: implications for theories of self-regulation. *Psychophysiology* 45:1, s. 11–19.
- Baarts, C. 2015. *Introduktion til etnografisk metode*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Bachman. 1990. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Canale. 1983. From communicative competence to communicative language pedagogy. I: J.C. Richards & R.W. Schmidt (red.) *Language and communication*. New York: Longman Inc.
- Csikszentmihalyi, M. 1975. *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: CA.
- Csikszentmihalyi, M. 1996. *Creativity: flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper Collins Publishers cop.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. 1985. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. 2002. *Handbook of self-determination research*. Rochester: University of Rochester Press.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. 2012. Motivation, personality and development within embedded social contexts: an overview of self-determination theory. I: R.M. Ryan (red.) *The Oxford handbook of human motivation*. Oxford: Oxford University Press.
- Delle Fave, A. & Bassi, M. 2000. The quality of experience in adolescents' daily lives: developmental perspectives. *Genetic, social, and general psychology monographs* 126:3, s. 347–367.

- Delle Fave, A. & Massimini, F. 2005. The investigation of optimal experience and apathy: developmental and psychosocial implications. *European psychologist* 10:4, s. 264–274.
- Eder, A.B.; Elliot, A.J., Harmon-Jones, E. 2013. Approach–avoidance motivation and emotion: convergence and divergence. *Emotion review* 5:3, s. 308–311.
- Ellis, R. 1994. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. 2003. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Geber, E. 2010. *Den obligatoriska svenskan i Finland: en historisk analys*. Helsingfors: Finlands svenska tankesmedja Magma.
- Green-Vänttinen, M.; Korkman, C.; Lehti-Eklund, H. 2010. *Svenska i finska gymnasier*. Helsingfors: Universitetstryckeriet.
- Hidi, S. & Renninger, K.A. 2006. The four-phase model of interest development. *Educational psychologist* 41:2, s. 111–127.
- Hirsjärvi & Hurme. 1985. *Teemahaastattelu*. Helsingfors: Universitetstryckeriet.
- Huhta, M. 1993. Teorioita kielitaidosta: Onko niistä hyötyä testaukselle. I: S. Takala (red.) *Suullinen kielitaito ja sen arviointi*. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Hymes, D.H. 1972. On communicative competence. I: J.B. Pride & J. Holmes (red.) *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- Härkönen, R.S. 1994. *Viestintäkasvatuksen ulottuvuudet*. Helsingfors: Universitetstryckeriet.
- Juurakko-Paavola, T. & Palviainen, Å. 2011. Svenskans plats i den finska utbildningen. I: T. Juurakko-Paavola & Å. Palviainen (red.) *Svenskan i den finska skolan och högre utbildningen: om kunskaper och motivation genom olika utbildningsstadier*. Tavastehus: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Lasagabaster, D.; Doiz, A.; Sierra, J.M. 2014. Introduction. I: D. Lasagabaster, A. Doiz, J.M. Sierra (red.) *Motivation and foreign language learning: from theory to practice*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

- Lehtonen, J. 1994. Puhekasvatus ja sosiaaliset taidot. I: P. Isotalus (red.) *Puheesta ja vuorovaikutuksesta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lepper, M. & Henderlong, J. 2000. Turning "play" into "work" and "work" into "play": 25 years of research on intrinsic and extrinsic motivation. I: C. Sansone & J. Harackiewicz (red.) *Intrinsic and extrinsic motivation and performance*. San Diego: Academic Press.
- Liljeström, M. 1996. Finlands språklagstiftning. I: F. Horn (red.) *Svenska språkets ställning i Finland och finska språkets ställning i Sverige*. Rovaniemi: Lapplands universitetstryckeri.
- Lonka, K. 2015. *Oivaltava oppiminen*. Keuru: Otavan kirjapaino Oy.
- MacIntyre, P.D. & Serroul, A. 2015. Motivation on a per-second timescale: examining approach-avoidance motivation during L2 task performance. I: Z. Dörnyei; P.D. MacIntyre; A. Henry (red.) *Motivational dynamics in language learning*. Bristol: Short Run Press Ltd.
- Massimini & Delle Fave. 2000. Individual development in a bio-cultural perspective. *American psychologist* 55:1, s. 24–33.
- Nunan, D. 1989. *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Puchta & Potter. 2004. *Focus group practice*. London: SAGE.
- Reeve, J. 2005. *Understanding motivation and emotion*. Hoboken: John Wiley & Sons Inc.
- Rivers. 1987. Interaction as the key to teaching language for communication. I: W. Rivers (red.) *Interactive language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. 2000. When rewards compete with nature: the undermining of intrinsic motivation and self-regulation. I: C. Sansone & J.M. Harackiewicz (red.) *Intrinsic and extrinsic motivation. The search for optimal motivation and performance*. San Diego: Academic Press.

- Sandlund, T. 1996. Territorium, etnicitet och identitet. I: F. Horn (red.) *Svenska språkets ställning i Finland och finska språkets ställning i Sverige*. Rovaniemi: Lapplands universitetstryckeri.
- Skehan, P. 1998. Task-based instruction. *Annual review of applied linguistics* 18, s. 268–286.
- Syrjäläinen, E. 1991. Etnografinen tutkimusote opetuksen tutkimuksessa. I: L. Syrjälä & J. Merenheimo (red.) *Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja*. Uleåborg: Oulun yliopisto.
- Syrjäläinen, E. 1994. Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. I: L. Syrjälä; S. Ahonen; E. Syrjäläinen; S. Saari (red.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Raumo: Kirjayhtymä Oy.
- van Lier, L. 2004. *The ecology and semiotics of language learning: a sociocultural perspective*. Norwell: Kluwer Academic Publishers.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. red. av M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, E. Souberman. Cambridge: Harvard University Press.
- Williams, M.; Burden, R.; Lanvers, U. 2002. 'French is the language of love and stuff': student perceptions of issues related to motivation in learning a foreign language. *British educational research journal* 28:4, s. 503–528.

### *Personliga kontakter*

- 9.1.2017: Intervju med *Svenska nus* projektchef Tiinaliisa Granholm.
- 16.1.2017: E-post från *Svenska nus* projektassistent Nathalie Rähä.



## Bilaga 1

### Oppilaan taustatiedot

Nimi \_\_\_\_\_

tyttö \_\_\_\_\_

poika \_\_\_\_\_

ruotsin arvosana \_\_\_\_\_

muu \_\_\_\_\_

(viimeisin todistus)

Millä luokalla aloit opiskella ruotsia? \_\_\_\_\_

Kuinka usein käytät ruotsia arjessasi?

usein \_\_\_\_\_

harvoin \_\_\_\_\_

en koskaan \_\_\_\_\_

Itsearviointi: millaiset taidot sinulla on ruotsissa?

heikot \_\_\_\_\_

keskinkertaiset \_\_\_\_\_

hyvät \_\_\_\_\_

erinomaiset \_\_\_\_\_

## Bilaga 2

### Intervjufrågor till eleverna

#### Bakgrund

1. Gillar du att studera svenska?
2. Tycker du att svenskan är ett nyttigt ämne?
3. På vilket sätt tycker du att du lär dig bäst? (t.ex. genom att lyssna, tala, skriva...?)
4. Vad tycker du påverkar mest din motivation för att studera svenska?

#### Undervisningen i svenska

5. Hurdana läromedel använder ni vanligtvis på svensklektionerna? (annat än läroböckerna)
6. Tycker du att medlen ni använder är intressanta?
7. Hur mycket har ni muntliga övningar på en vanlig lektion?
8. Vilket språk använder din lärare i klassrummet?

#### *Svenska nu*-lektionen

9. Har ni haft liknande program förut?
10. Vad tyckte du om lektionen? Vad var det bästa/sämsta?
11. På vilket sätt skulle gästen kunna förbättra sin lektion?
12. Skilde den här lektionen sig från era vanliga svensklektioner?
13. Lärde du dig något nytt?
14. Tycker du att gästen var inspirerande/intressant?
15. Var det lätt att förstå gästens svenska?
16. Fick du prata svenska under lektionen?
17. Förändrades din åsikt om svenskan eller de svenskspråkiga personerna?
18. Skulle du vilja delta igen i ett svenskspråkigt program?
19. Borde man ha mer sådan här verksamhet i språkundervisningen? (Hurdan? Hurdana gäster?)

## Bilaga 3

### Intervjufrågor till lärarna

#### Bakgrund

1. Hur blev du svensklärare?
2. Hur länge har du undervisat i svenska?
3. Vad är enligt din åsikt det viktigaste i undervisningen?
4. Hur betonar du de olika delområdena i språkundervisningen?
5. Hur mycket använder du svenska respektive finska på lektionerna?

#### *Svenska nu*-lektionen

6. Hur fick du veta om *Svenska nu* och det här programmet? Varför valde du just denna gäst?
7. Skilde denna lektion sig från dina vanliga lektioner? (På vilket sätt?)
8. Har du använt *Svenska nu*-program förut? Skulle du kunna delta igen i något av deras program?
9. Gynnar sådan här verksamhet svenskundervisningen på något sätt? (Hur?)
10. Vilket skulle vara bäst enligt din åsikt: att få en svenskspråkig gäst på besök i klassrummet eller att delta i ett svenskspråkigt evenemang utanför klassrummet med din klass?