

**ABITURIENTERNAS MOTIVATION OCH SÄTT ATT LÄRA SIG SVENSKA
UTANFÖR KLASSRUMMET I EN ÖSTFINSK STAD**

Katja Mikkonen
Pro gradu -avhandling
Östra Finlands universitet
Filosofiska fakulteten
Humanistiska avdelningen
Svenska språket
30.1.2020

Tiedekunta – Faculty Filosofiska fakulteten		Osasto – School Humanistiska avdelningen		
Tekijät – Author Katja Mikkonen				
Työn nimi – Title Abiturienternas motivation och sätt att lära sig svenska utanför klassrummet i en östfinsk stad				
Pääaine – Main subject	Työn laji – Level		Päivämäärä – Date	Sivumäärä – Number of pages
Svenska språket	Pro gradu -tutkielma	<input checked="" type="checkbox"/>	30.1.2020	58 + 3 bilagor
	Sivuainetutkielma	<input type="checkbox"/>		
	Kandidaatin tutkielma	<input type="checkbox"/>		
	Aineopintojen tutkielma	<input type="checkbox"/>		
Tiivistelmä – Abstract				
<p>Syftet med denna avhandling är att undersöka abiturienternas svenskinläring utanför klassrummet i en östfinsk stad. Forskningsfrågorna är: 1. Lär sig abiturienterna svenska utanför klassrummet? I fall ja, hur? 2. Vad påverkar motivationen att lära sig utanför klassrummet? 3. Vad påverkar valet av inläringssätten i autonom svenskinläring?</p> <p>Min hypotes är att studentskrivningarna i svenska är en betydande motiverande faktor för abiturienterna. Jag antar att abiturienterna inte aktivt letar efter möjligheter att lära sig svenska utanför klassrummet och motiverar det bl.a. med att det inte finns tillfällen att använda svenska.</p> <p>De centrala begreppen som definieras i teoridelen är <i>informellt</i> och <i>icke-formellt lärande</i>, <i>konstruktivism</i>, <i>motivation</i>, <i>elevautonomi</i> samt <i>input</i> och <i>output</i>. En webbenkät har använts som insamlingsmetod. Analysen utgår från innehållsanalys och kvantitativ analys.</p> <p>31 abiturienter har fyllt i en enkät som innehåller frågor och påståenden om sätt att lära sig svenska på fritiden, studiemotivation i svenska och möjligheter att lära sig svenska på fritiden. Det påverkar resultaten att abiturienterna deltog i en valfri svenskurs, vilket betyder att de är mer motiverade att lära sig svenska än abiturienter i genomsnittet.</p> <p>Resultaten visar att majoriteten av informanterna lär sig svenska utanför klassrummet på något sätt, och många av abiturienterna lär sig svenska mångsidigt på fritiden. De föredrar sådana inläringssätt som fokuserar på förståelse av språk i stället för produktion av språk. Informanternas studiemotivation påverkas av speciellt studentskrivningarna, men också påverkan av inre orienteringar (t.ex. glädje från inläringen) i motivationen är stor. Valet av inläringssätten kan bero på bl.a. självförtroenden, tidsanvändningen och studerandens autonomi.</p>				
Avainsanat – Keywords informellt lärande, icke-formellt lärande, konstruktivism, motivation, elevautonomi, input, output, inläring utanför klassrummet, språkinläring				

Tiedekunta – Faculty Filosofinen tiedekunta		Osasto – School Humanistinen osasto		
Tekijät – Author Katja Mikkonen				
Työn nimi – Title Abiturienternas motivation och sätt att lära sig svenska utanför klassrummet i en östfinsk stad				
Pääaine – Main subject		Työn laji – Level		Päivämäärä – Date
Ruotsin kieli		Pro gradu -tutkielma	<input checked="" type="checkbox"/>	30.1.2020
		Sivuainetutkielma	<input type="checkbox"/>	
		Kandidaatin tutkielma	<input type="checkbox"/>	
		Aineopintojen tutkielma	<input type="checkbox"/>	
Sivumäärä – Number of pages 58 + 3 liitettä				
Tiivistelmä – Abstract				
<p>Tämän tutkielman tavoite on tutkia abiturienttien ruotsin oppimista luokkahuoneen ulkopuolella itäsuomalaisessa kaupungissa. Tutkimuskysymykset ovat: 1. Oppivatko abiturientit ruotsia luokkahuoneen ulkopuolella? Jos kyllä, miten? 2. Mikä vaikuttaa motivaatioon oppia ruotsia luokkahuoneen ulkopuolella? 3. Mikä vaikuttaa oppimistapojen valintaan autonomisessa ruotsin oppimisessa?</p> <p>Hypoteesini on, että ruotsin ylioppilaskirjoitukset ovat huomattava motivoiva tekijä abiturienteille. Oletan, etteivät abiturientit etsi aktiivisesti mahdollisuuksia opetella ruotsia luokkahuoneen ulkopuolella, ja että he perustelevat sen muun muassa sillä, ettei heillä ole tilaisuuksia käyttää ruotsia.</p> <p>Teoriaosassa määriteltävät keskeiset käsitteet ovat <i>informaali</i> ja <i>nonformaali oppiminen</i>, <i>konstruktivismi</i>, <i>motivaatio</i>, <i>oppilaan autonomia</i> sekä <i>input</i> ja <i>output</i>. Materiaalinkeruumetodina on käytetty sähköistä kyselyä. Analyysi pohjautuu sisällönanalyysille ja kvantitatiiviselle analyysille.</p> <p>31 abiturienttia on täyttänyt kyselyn, joka sisältää kysymyksiä ja väittämiä tavoista opetella ruotsia vapaa-ajalla, ruotsin opiskelumotivaatiosta ja mahdollisuuksista opetella ruotsia vapaa-ajalla. Tuloksiin vaikuttaa, että abiturientit osallistuivat vapaaehtoiselle ruotsin kurssille ja ovat siksi keskimääräistä motivoituneempia oppimaan ruotsia.</p> <p>Tulokset osoittavat, että valtaosa vastaajista opettelee ruotsia luokan ulkopuolella jollakin tapaa, ja monet abiturienteista opettelevat ruotsia monipuolisesti vapaa-ajallaan. He suosivat opiskelutapoja, jotka keskittyvät kielen ymmärtämiseen tuottamisen sijaan. Erityisesti ylioppilaskirjoitukset vaikuttavat vastaajien opiskelumotivaatioon, mutta myös sisäisten orientaatioiden (esim. oppimisen ilo) vaikutus motivaatiossa on suuri. Oppimistapojen valintaan voi vaikuttaa mm. itseluottamus, ajankäyttö ja opiskelijan autonomia.</p>				
Avainsanat – Keywords informaali oppiminen, nonformaali oppiminen, konstruktivismi, motivaatio, oppilaan autonomia, input, output, luokkahuoneen ulkopuolella oppiminen, kielenoppiminen				

INNEHÅLL

ABSTRACT

1 INLEDNING	1
1.1 Syfte och frågeställningar	2
1.2 Arbetets disposition	2
2 TEORETISK RAM	3
2.1 Informellt och icke-formellt lärande	3
2.2 Konstruktivism	3
2.3 Motivation	4
2.4 Elevautonomi	6
2.5 Input och output	9
3 TIDIGARE FORSKNING	12
3.1 Inlärningsmaterial utanför klassrummet	12
3.2 Finska gymnasieelevers inläring utanför klassrummet	13
3.3 En jämförelse mellan engelska och svenska	15
4 METOD OCH MATERIAL	17
4.1 Enkät och innehållsanalys som metoder	17
4.2 Enkätens frågeformulering och undersökningsmaterial	18
4.3 Forskningsetik	20
5 RESULTAT OCH ANALYS	22
5.1 Svenska utanför klassrummet	23
5.2 Motivationen att lära sig utanför klassrummet	28
5.2.1 Studiemotivation i svenska	28
5.2.2 Lär du dig svenska på fritiden?	32
5.2.3 Fördelning av orienteringar	34

5.3 Hur abiturienter väljer sätten att lära sig svenska	36
5.3.1 Inlärningsmöjligheter.....	36
5.3.2 Autonomi och valet av inlärningsätten.....	40
5.4 Sammanfattning av resultat	42
5.4.1 Lär sig abiturienterna svenska utanför klassrummet? I fall ja, hur?.....	42
5.4.2 Vad påverkar motivationen att lära sig utanför klassrummet?.....	43
5.4.3 Vad påverkar valet av inlärningsätten i autonom svenskinläring?.....	44
6 DISKUSSION.....	47
6.1 Undersökningens styrkor och svagheter.....	47
6.2 Undersökningens nytta	51
6.3 Vidare forskning.....	52
LITTERATUR.....	55
BILAGA 1. ENKÄT PÅ FINSKA	
BILAGA 2. ENKÄT PÅ SVENSKA	
BILAGA 3. TIETOSUOJASELOSTE	

TABELLER OCH FIGURER

Tabell 1. Fördelning av frågorna om orienteringar.....	20
Figur 1. Informanternas sätt att autonomt öva förståelse av svenska (n=31).....	24
Figur 2. Informanternas sätt att autonomt öva användning av svenska (n=31).....	27
Figur 3. Studiemotivation i svenska del 1 (n=31).....	29
Figur 4. Studiemotivation i svenska del 2 (n=31).....	32
Figur 5. Svaren på den öppna motivationsfrågan (n=16, eftersom två av informanterna har svarat med två orsaker).....	33
Figur 6. Fördelning av orienteringar (n=31).....	35
Figur 7. Abiturienternas upplevelser av möjligheter och sätt att utnyttja möjligheter att lära sig svenska utanför klassrummet (n=30).....	37
Figur 8. Antalet inlärningsätt som informanterna minst då och då använder (n=31).....	41

1 INLEDNING

Motivationen att lära sig svenska är ständigt en aktuell fråga i Finland, men speciellt i områden där inlärare inte hör svenska i vardagen och svenskans nytta ifrågasätts i och utanför skolor. Därför har jag valt att undersöka abiturienter i östra Finland. Enligt Kommuntorget (2018) var antalet svenskspråkiga i staden året 2018 0,1 %. Som blivande lärare anser jag att abiturienternas motivation för inläring utanför klassrummet är ett viktigt ämne att undersöka, och resultaten kan antas vara nyttiga för språklärare. I undersökningen belyser jag både motivationen och bristen på motivation att lära sig svenska utanför klassrummet.

Förhoppningsvis visar resultaten vilka inlärningsätt abiturienterna föredrar och hur de utnyttjar olika möjligheter, vilket kan fungera som utgångspunkt för lärare att uppmuntra elever vidare. Konsensusen inom forskningen är att lärare har ett stort ansvar i att hjälpa elever med inläringen utanför klassrummet, eftersom eleverna inte hittar material eller inte vet hur de ska använda det (se t.ex. Kalaja et al. 2011 och Sheerin 1997).

Ett tema som tas fram i Grunderna för gymnasiets läroplan (2015: 34–35, hädanefter GGL 2015) är *livslångt lärande*:

Det är viktigt att den studerande inser betydelsen av att engagera sig för det egna lärandet, och på så sätt stärker sin förmåga att självständigt ta ansvar för sitt lärande. Gymnasieutbildningen ska hjälpa den studerande att hitta lämpliga studiestrategier och utveckla sin förmåga att använda dem. Under gymnasietiden ska den studerande utveckla en god förmåga och vilja att studera livet ut.

Ur denna synpunkt är det intressant att se hur abiturienterna upplever sina möjligheter att lära sig svenska utanför gymnasiet, om de har uppmuntrats till det och om de har fått råd av lärarna. Avsikten är inte att granska hur lärare gör sitt arbete, eftersom elevernas upplevelse inte nödvändigtvis reflekterar verkligheten. Det är möjligt att lärare har uppmuntrat eleverna, men att eleverna inte har fäst uppmärksamhet på det eller tolkat det som uppmuntran.

1.1 Syfte och frågeställningar

Undersökningens syfte är att studera abiturienternas svenskinläring utanför klassrummet i en östfinsk stad. Forskningsfrågorna är följande:

1. Lär sig abiturienterna svenska utanför klassrummet? I fall ja, hur?
2. Vad påverkar motivationen att lära sig utanför klassrummet?
3. Vad påverkar valet av inlärningsätten i autonom svenskinläring?

Min hypotes är att abiturienterna inte aktivt letar efter möjligheter att lära sig svenska utanför klassrummet och motiverar det bl.a. med att det inte finns tillfällen att använda svenska. Hypotesen baserar sig på undersökningen av Kalaja et al. (2011) (se avsnitt 3.3).

Förmodligen motiverar studentskrivningarna till inläring utanför klassrummet (jfr Green-Vänttinen et al. 2010). Det kan komma fram i frånvaron av frivillig muntlig övning, eftersom muntliga kunskaper inte mäts i studentskrivningarna. En möjlig brist på muntlig övning kan ändå bero på andra orsaker, t.ex. att inläraren inte har någon att tala svenska med.

1.2 Arbetets disposition

De centrala begreppen för arbetet är *informellt* och *icke-formellt lärande*, *konstruktivism*, *motivation*, *autonomi* samt *input* och *output*, som definieras och diskuteras i kapitel två. De ger en bakgrund för enkäten och analysen av resultat. Därefter följer genomförande av tidigare forskning i kapitel tre och beskrivning av metod och material i kapitel fyra.

Undersökningens resultat presenteras i kapitel fem och diskuteras i kapitel sex. I det sista kapitlet betraktar jag undersökningens för- och nackdelar samt föreslår idéer för vidare forskning.

2 TEORETISK RAM

I detta kapitel förklarar jag centrala begrepp för undersökningen: informellt och icke-formellt lärande, konstruktivism, motivation, autonomi samt input och output. Begreppen fungerar som byggnadsstenar för enkäten som presenteras i avsnitt 4.2.

2.1 Informellt och icke-formellt lärande

När jag använder formuleringen *inläring utanför klassrummet* i denna undersökning och i hänvisningar till tidigare forskning, syftar jag på frivillig inläring, dvs. inte till hemuppgifter. Jag har valt att använda formuleringen eftersom den omfattar både informellt och icke-formellt lärande.

Europeiska kommissionen (2001: 32) definierar informellt lärande som inläring i vardagen som kan vara avsiktlig, men oftast sker vid sidan av vardagliga aktiviteter. Icke-formellt lärande däremot är alltid avsiktligt och strukturerat, dvs. inläraren har satt sig mål eller planerat tidsanvändningen (ibid.: 33). Både informellt och icke-informellt lärande sker utanför klassrummet. Däremot sker formellt lärande i skolan eller i en annan institution (ibid.: 32).

2.2 Konstruktivism

Begreppet *konstruktivism* förekommer inte i GGL (2015). Emellertid beskrivs läroplanens syn på lärande med ord som är nära anknutna till konstruktivism: "[...] lärandet är ett resultat av den studerandes aktiva, målinriktade och självstyrda arbete", och betydelsen av tolkning och tidigare kunskaper framhävs (GGL 2015: 14). Eftersom den här undersökningen genomförs vid ett gymnasium, beaktar jag läroplanen och baserar undersökningen på konstruktivism. Konstruktivism kan fungera som en teori om kunskap i allmänhet eller till och med en världsåskådning (Puolimatka 2002: 32), men jag koncentrerar mig på konstruktivism som en teori om inläring.

Enligt konstruktivism konstruerar inläraren information genom aktiv agerande, dvs. reflektion, observation och övning. Tidigare kunskap fungerar som basis, och nya uppfattningar skapas när inläraren tolkar världen på ett individuellt sätt. Individens egna intressen är viktiga, eftersom de påverkar hur hen riktar sin uppmärksamhet. (Puolimatka 2002: 41–42, 97–98)

Konstruktivism har kritiserats för dess syn på verklighet: om alla konstruerar sina egna verkligheter genom att tolka omgivningen, förblir den verklighet som är gemensam för oss alla ouppnåelig och individen förblir osäker (Puolimatka 2002). Eftersom det inte finns en perfekt teori om inläring, är det viktigt att inte se en enstaka teori som absolut.

Denna undersökning är i grunden baserad på konstruktivism, eftersom frivillig inläring kräver elevens egen aktivitet. Det är ändå beaktansvärt att konstruktivism inte utesluter andra synvinklar på lärande, utan konstruktivism är bara teorin som framhävs i denna undersökning.

2.3 Motivation

Motivation är ett mångsidigt begrepp som har förklarats på olika sätt inom forskningen. Gardner (2001: 6) definierar motivation som en *drivande kraft (driving force)* och nämner tre delar av motivation i andraspråksinläring: insats i inläringen, viljan att nå mål och glädje från inläringen. Enligt Gardner (ibid.) är alla tre element närvarande i en motiverad individ. Motivation är ett viktigt element av språkinläring, eftersom förmåga utan motivation inte räcker för att nå långsiktiga mål (Dörnyei 2005: 65). Ens motivation är dynamisk, vilket betyder att den ständigt förändras (Dörnyei 2005: 83). Det finns ett stort antal olika modeller och teorier om motivation, av vilka jag ska bara nämna de mest relevanta för den här undersökningen.

Noels (2001b: 53) betecknar motivationsprocessen som en kö av sex steg: 1) *direkt social kontakt*, 2) *fundamentala behov* (t.ex. autonomi), 3) *orienteringar*, 4) *intention* och *engagemang*, 5) *L2 (andraspråk) användning* och 6) *lingvistiska och icke-lingvistiska resultat* (egna översättningar). I denna undersökning framhäver jag L2 användning utanför klassrummet och beskriver engagemang genom att mäta hur mycket L2 används utanför klassrummet samt granskar orienteringarna bakom engagemang. Autonomi, som är en förutsättning för olika

orienteringar, förklaras i avsnitt 2.4. Resultat eller behärskning av språk är inte ett intresseområde för den här undersökningen, eftersom motivationens styrka mäts genom att analysera aktiviteten utanför klassrummet. Vare sig elevernas språkkunskaper förbättras som följd av inläring utanför klassrummet är en relevant fråga, men det är ett tema för en separat undersökning.

En orientering är en orsak till att studera någonting (Gardner 2001: 16). Gardner (ibid.) anser att forskare borde koncentrera sig på motivation i stället för orienteringarna, eftersom orienteringarna inte automatiskt leder till framgång. Också MacIntyre et al. (2001: 464) påpekar att inläraren kan vara orienterad utan att vara motiverad, om inläraren inte arbetar och njuter av språkinläring. MacIntyre et al. (ibid.) presenterar kritik som andra forskare har framfört som föreslår att Gardner beskriver en för smal syn på motivation. Enligt Gardners förklaring beskriver hans modell egentligen orienteringar, inte motivation, och MacIntyre et al. (ibid.) påpekar att motivation bara är en liten del av Gardners teori. Det betyder att Gardner själv inte koncentrerar sig på motivation.

Gardners *integrativa orientering* (*integrative orientation*) kommer fram i tidigare forskning (se Mustila 1990), varför jag anser att det är nyttigt att ta den med i undersökningen för att kunna jämföra resultaten. Eftersom Gardner (2001) inte tydligt definierar begreppet, använder jag Noels (2001b: 44) definition, som beskriver integrativ orientering som 'viljan att lära sig ett språk för att komma i kontakt med, och kanske även identifiera sig med, medlemmar av L2 gemenskapen' ("desire to learn a language in order to interact with, and perhaps to identify with, members of the L2 community"). Det är relevant att undersöka integrativ orientering i ett tvåspråkigt samhälle, eftersom forskning har visat att integrativ orientering förekommer precis när ett icke-dominant språk inlärs i ett mångkulturellt sammanhang (Noels 2001b: 58).

En annan orientering som Gardner (2001: 8–9) tar upp är *instrumentell orientering* (*instrumental orientation*), då inläraren anser språkkunskaperna som nyttiga i att nå mål. Jag ska ändå inte ta med instrumentell orientering i min undersökning, utan jag utgår från Noels (2001a, 2001b) diskussion om hur integrativ orientering hänger ihop med orienteringar som Noels baserar på Deci och Ryans (1985) *self-determination theory*.

Noels (2001b: 45–49) beskriver tre orienteringar: *inre orienteringar*, *yttre orienteringar* och *amotivation*. Inre orienteringar kännetecknas av glädje och intresse, dvs. inläringen själv orsakar njutning. Kategorien *inre-vetande (Intrinsic-Knowledge)* hänvisar till glädjen som inläraren får när hen förbättrar sina kunskaper eller uppfyller sin nyfikenhet. *Inre-utförande (Intrinsic-Accomplishment)* syftar på processen av utförande när inläraren t.ex. lär sig någonting svårt, medan *inre-stimulation (Intrinsic-Stimulation)* hänvisar till njutning av språket, t.ex. dess ljud. (Noels 2001b: 45)

Yttre orienteringar är mycket likadana med instrumentell orientering, vilket är orsaken till att jag inte tar med instrumentell orientering i denna undersökning. Noels (2001b: 46–48) presenterar fyra kategorier av yttre orienteringar: 1) *yttre reglering (external regulation)* betyder att inläraren lär sig språk, eftersom hen blir reglerad av någon annan, t.ex. föräldrarna, eller för att nå någonting, t.ex. ett obligatoriskt betyg eller kunskapen att överleva i ett främmande land. 2) *Introjektiv reglering (introjected regulation)* innebär att inläraren lär sig för att förbättra sin självkänsla eller för att undvika skam. 3) *Identifierad reglering (identified regulation)* betyder att inläraren lär sig för att nå ett mål som är viktigt för hen, t.ex. att bli en bra lärare. 4) Med *internaliserad reglering (integrated regulation)* avses att inläraren lär sig för att språkkunskaper är en fundamental del av hens självbild. Som Noels (2001b: 49) fastställer, kan en inlärare ha olika orienteringar samtidigt. (De svenska termerna för de inre och yttre orienteringarna är mina egna översättningar.)

Amotivation är en motsats till andra orienteringar, eftersom den är en brist på motivation. Inläraren känner att hen inte kan påverka situationen och hen inte vill lära sig språk, men gör det ändå passivt om det behövs. Inläraren kan t.ex. säga att hen hatar språket. (Noels 2001b: 47–49)

2.4 Elevautonomi

Elevautonomi är ett centralt begrepp i undersökningen, eftersom den krävs i inläring utanför klassrummet. Tornberg (2005: 165) definierar *Learner Autonomy* på följande sätt: ”LA innebär således att den lärande tagit över hela ansvaret för sitt lärande, dels vad gäller målen och

innehållet, dels vad gäller de olika mått och steg som måste tas under vägen mot målet.” Benson (1997: 23–24) visar att autonomi är viktig i en konstruktivistisk syn på lärande, eftersom konstruktivism framhäver inlärares ansvar både för vad inlärares lär sig och hur.

Weinstein et al. (2011: 42) använder termerna *strategisk inläring* och *autonomisk inläring* (egna översättningar) som synonyma. Forskarna skiljer åt tre delar av autonomisk inläring: *kompetens*, *vilja* och *självreglering* (egna översättningar). Kompetens hänvisar till kunskap om inlärningsstrategier och en själv som inlärare. Viljan hänger ihop med motivation och mentalitet till inläring. Självreglering handlar om de sätt som inlärares använder för att organisera sin inläring, t.ex. tidsanvändning, koncentration och färdighet att be om hjälp. (Weinstein et al. 2011: 42–43) Denna undersökning koncentrerar sig på viljan, men också kompetens och självreglering tas upp i mindre utsträckning: abiturienternas upplevelse av inlärningsmöjligheter reflekterar deras kompetens och frågan om huruvida de har bett om råd av t.ex. läraren gäller deras självreglering.

Breen och Mann (1997: 134–136) delar upp egenskaper hos en autonom inlärare i åtta kategorier: 1) *inlärares ståndpunkt*, 2) *viljan att lära sig*, 3) *robust självkänsla*, 4) *kapacitet för metakognition*, 5) *hantering av förändring*, 6) *självständighet*, 7) *strategiskt engagemang i inläring* och 8) *kapacitet för förhandling* (egna översättningar). Inlärares ståndpunkt betyder att inlärares känner sig autonom och att hen har känslan av kontroll. Viljan att lära sig kan vara antingen inre eller instrumentell. En autonom inlärare som har en robust självkänsla blir inte nedslagen även om hen får negativ feedback, och kapacitet för metakognition hjälper inlärares med att få nytta av alla slags feedback och reflektera över vad och hur hen ska lära sig. Hantering av förändring betyder att inlärares är anpassbar och att hen märker nya resurser och kan använda dem. Självständighet innebär kunskapen att hitta inlärningsmaterial och lära sig utanför klassrummet. Strategiskt engagemang närmar sig det ovannämnda begreppet kompetens, det kräver att inlärares är målmedveten och känner sig själv som inlärare. Kapacitet för förhandling gäller inlärares förmåga att möta sina egna inlärningsbehov samtidigt som hen samarbetar med andra inlärare i klassrummet.

Lärarens roll i elevautonomi är ett tema som väcker mycket diskussion inom forskningen. Breen och Manns (1997: 134) teori om autonomi som ståndpunkt betyder att autonomi inte är någonting personen lär sig. Breen och Mann (ibid.) belyser lärarens roll med att konstatera att autonomi inte kan undervisas utan ska upptäckas. Det är ändå oklart vad som är skillnaden mellan upptäckande och inläring, men jag tolkar synpunkten så att Breen och Mann inte anser att läraren ska systematiskt lära ut medel för autonomi. Denna synpunkt kan ifrågasättas på grund av Ryans (1997) undersökning, som visar att en kurs som undervisar eleverna om olika resurser utanför skolan ökar elevernas autonomi. Undersökningen presenteras närmare i avsnitt 3.1.

Pennycook (1997: 43) problematiserar autonomi som ett begrepp som utesluter lärarens styrelse genom att presentera en hypotetisk situation om en inlärare som autonomt väljer att söka ut en lärare som undervisar på ett lärarstyrt sätt. Tankeleken visar att det finns en gräns till lärarens deltagande och att inlärares autonoma beslut inte räcker till att någon anses vara en autonom inlärare. Inläringssituationen själv måste också innehålla drag av autonomi.

Sheerins (1997) artikel behandlar självständig inläring med hjälp av färdigt material som lärare har valt men som erbjuder val för inlärare. Det är således inte fråga om helt autonom inläring, men Sheerins (1997: 63) diskussion om lärarens roll bidrar till frågan om autonomi, och hon själv tar upp termen *autonomy* i sammanhanget: 'Det är paradoxen av självständig inläring att nästan alla inlärare behöver vara förberedda och stödda på vägen mot större autonomi av *lärare*.' ('It is the paradox of independent learning that almost all learners need to be prepared and supported on the path towards greater autonomy by *teachers*.')

Sheerin (1997) belyser problemet av lärarens roll genom att tänka på vad som är för mycket deltagande från lärarens håll och vad som är för litet. Hon konstaterar att om läraren fattar beslut och ger eleven materialet, studerar eleven inte autonomt även om läraren inte är på plats. Å andra sidan, om läraren inte ger råd och stöd när eleven inte är färdig att lära sig autonomt, använder eleverna sådant material som de redan är bekanta med. Därför utvecklas de inte som inlärare, eller t.o.m. ger upp när de blir frustrerade. (Sheerin 1997: 63–64)

Temat beskrivs träffande med ordet *paradox* som används också av Voller (1997: 107): 'Det finns en paradox om lärarens roll i självständig språkinlärning; den verkligen autonoma inläraren skulle inte alls behöva en lärare.' ("There is a paradox about the teacher's role in independent language learning; the truly autonomous learner would not need a teacher at all."). Ur citatet kan konstateras att Voller ser autonomi som ett statiskt förhållande. Om autonomi ses som en dynamisk process i stället, behövs inte diskussion kring vad en 'verkligen autonom inlärare' skulle göra. Till och med det att inläraren ber om råd kräver närvaron av autonomi hos inläraren i form av självreglering. Genom att upptäcka sätt att anpassa råden så att inläraren kan lära sig på ett meningsfullt och nöjsamt sätt visar inläraren kapacitet för metakognition. Inläraren kan behöva flera råd i framtiden, men förmodligen av olika slag än i början. För att inläraren vet vad hen behöver hjälp med krävs strategiskt engagemang. Då aktiveras olika delområden av autonomi på olika tider utan att de alla skulle fungera samtidigt. Jag instämmer med Sheerin (1997) i att läraren ska hjälpa eleverna utan att ta för mycket ansvar för elevernas autonomi.

Bailly (2011: 129) påpekar i sin undersökning att det finns tre faktorer i lyckad inlärning utanför skolan: motivation, inlärningsresurser och inlärningsförmåga, och att några inlärare behöver hjälp med dessa. Argumentet stödjer tanken om att läraren har en viktig roll. I följande kapitel nämner jag några utmaningar som gäller inlärningsresurser.

2.5 Input och output

I den här undersökningen betraktar jag inlärningssätt ur två synvinklar: *input*, som hänvisar till förståelse av språk, och *output*, dvs. producerat språk. På svenska används också termerna *receptiva färdigheter* och *produktiva färdigheter*. Tornberg (2005: 73) påpekar att även om receptiva färdigheter ofta förstås som passiva, förutsätter de olika kognitiva processer. Båda färdigheter är således aktiva men på olika sätt. I detta avsnitt presenterar jag olika synvinklar på begreppen och tar upp hurdana utmaningar som de ställer för inlärare.

Enligt Krashen (1985: 2) kan inläraren med hjälp av t.ex. kontexten förstå "i + 1", dvs. input som ligger på en lite högre nivå än inlärares egna språkkunskaper. Pica (2005) presenterar

Longs (1981, 1985) definition av begriplig input som befrämjar språkinläring. Long framhävde kommunikation och modifiering av input: om input inte är begriplig, modifieras den i kommunikationssituationen genom att inläraren t.ex. repeterar eller ber om hjälp. (Pica 2005: 273–274) Krashens teori påminner om Vygotskys proximalzonsteori (jfr Vetenskapstermbanken) i att inläraren har inlärningsmaterial som är svårare än nivån där inläraren befinner sig i, men Krashen framhäver inte vikten av kommunikation och hjälp i samma mån som Vygotsky och Long. Krashen konstaterar ändå att interaktion är hjälpsam (1985: 33). Med andra ord tar teorier av input också hänsyn till output i olika utsträckningar.

Eskey (2005: 567) skriver om läsförståelse och nämner en paradox: det bästa sättet att få ett stort ordförråd är att läsa, men för att läsa behöver inläraren ett stort ordförråd. Han rekommenderar att följa Krashens teori om begriplig input för att motverka missförstånd som sker när inläraren försöker gissa ordens betydelse med hjälp av kontexten. Som en ytterligare orsak till att tänka på texternas svårighet nämner han Frys (1981) teori om *frustrationsnivå* (egen översättning) som betyder att inlärare lätt ger upp om det finns fler än ett främmande ord per tjugo ord i texten. Eskey (2005: 574–575) uppmanar lärare att motivera elever och leta efter texter som är på en lämplig nivå, som intresserar elever och är relevanta för dem. En utmaning med input är då att hitta material. När det gäller hörförståelse, kan det vara ännu mer utmanande: Nation (2005: 586) antar att om det finns fler än ett eller två främmande ord per 100 ord i materialet, förhindras självständig inläring från kontexten, men det är bara en gissning.

Little (1997) introducerar en mer optimistisk syn på material i sin artikel om autentiska texter. Autentiska texter är sådana som inte har skapats för språkundervisning (ibid.). Little (1997) ifrågasätter synen på frustration och argumenterar att inlärare borde möta autentiska texter i alla skeden av språkinläring, eftersom språkanvändning och språkinläring hänger ihop. Inlärares kunskaper om texter och världen hjälper att tolka texter även om språkkunskaperna är svaga. Autentiska texter ökar autonomi, eftersom inlärares självförtroende ökar när de märker att de får nytta av även partiell förståelse. Dessutom lär de sig använda sådana inläringstekniker där de använder språket och lär sig använda språket på så sätt att de lär sig i processen. (Little 1997: 225, 231)

Begreppet *output* definierades som en produkt av inläring på 1980-talet, men nuförtiden anses det hänvisa också till processen. Genom att använda språket lär inläraren sig producera mer flytande språk, men inte nödvändigtvis mer korrekt språk. (Swain 2005: 471, 474)

Swain (2005) delar *output* i tre funktioner: *upptäckande*, *hypotestestande* och *metalingvistiska* funktioner (egna översättningar). I den första upptäcker inläraren sina egna problem i språkanvändning. Det händer när inläraren försöker producera språk och märker att det finns en eller flera luckor i språkkunskaperna. Hypotestestande sker i kommunikation, när inläraren inte är säker på hur någonting ska produceras, t.ex. ett ord. Inläraren testar ordet och får feedback t.ex. när läraren korrigerar felet. Efter feedbacken modifierar inläraren användningen av ordet. Den metalingvistiska funktionen betyder att inläraren lär sig när hen reflekterar över språket som hen själv eller andra producerar. Reflektionen sker genom att inläraren skriver eller talar, dvs. producerar *output*. Ett exempel är när elever tillsammans funderar på hur ett ord ska användas. (Swain 2005: 474, 476, 478–479)

Ur inlärares synvinkel kan *output* dock vara ett skrämmande koncept. Tarone (2005: 485) beskriver tal på L2 'den mest komplexa och svåra kunskapen att behärska' ("the most complex and difficult skill to master") i språkanvändning. Komplexiteten av *output* i kommunikationssituationer beskrivs av MacIntyre (2007: 567–568) som diskuterar viljan att kommunicera på L2. Viljan påverkas av bl.a. inlärares personlighet, kommunikativa kompetens, *L2 självförtroende* och viljan att kommunicera med en viss person. *L2 självförtroende* innebär den upplevda kommunikativa kompetensen och brist på ångest. De två faktorerna tas i beaktande också i denna undersökning.

3 TIDIGARE FORSKNING

I detta kapitel presenterar jag fem undersökningar som anknyter till inläring utanför klassrummet. I fyra av undersökningarna diskuteras svenskinläring utanför klassrummet i en bredare kontext. Eftersom informellt och icke-formellt lärande inte står i fokus i undersökningarna, är resultaten gällande företeelserna få. De är ändå jämförbara och belyser situationen när det gäller svenska språket.

3.1 Inlärningsmaterial utanför klassrummet

Som jag nämnde i avsnitt 2.4, visar Ryans (1997) undersökning varför det är viktigt för läraren att ha en roll i utvecklingen av elevernas autonomi. Undersökningen genomfördes i Japan och handlade om engelska språket, så det finns vissa kulturella skillnader som gör det omöjligt att jämföra situationen med denna i Finland, t.ex. när det gäller det inlärdas språkets ställning i samhället och språkets synlighet. I alla fall visar undersökningens resultat hur olika resurser kan vara osynliga för inlärare och hur de kan hjälpas med att se dem.

Ryans (1997) studie var en experimentell kurs som hade för mål att bereda ingenjörstudenter att autonomt lära sig engelska i fall det någon gång i framtiden blir aktuellt, t.ex. om de skulle arbeta utomlands. Undervisningens fokus var på olika inlärningsresurser, var de kan hittas och hur de kan användas. Studerandena övade användningen av resurserna med läraren och lärde sig t.ex. att kontrollera sina egna svar på uppgifterna. Som stöd innehöll kursen också teori om språkinläring. Målet med detta var att studerandena självständigt skulle kunna leta efter annat material i stället för att nöja sig med materialet som hade använts i klassrummet. (Ryan 1997: 216, 218–221)

En enkät i början av kursen visade att få studenter hade tänkt på hur de kunde självständigt lära sig engelska, medan en enkät i slutet visade positiva erfarenheter: studerandena hade fått självförtroende att lära sig autonomt och de hade använt de behandlade teknikerna hemma. (Ryan 1997: 218, 223–224) Undersökningen erbjuder på möjliga förklaringar till varför

eleverna inte studerar autonomt: de kan sakna tekniker, självförtroende och medvetenhet om möjligheterna.

3.2 Finska gymnasieelevers inläring utanför klassrummet

Mustilas (1990) undersökning handlar om finska gymnasisters motivation, attityder och intresse för det svenska språket. Antalet informanter är stort: 1218 gymnasister svarade på enkäten (Mustila 1990: 101). Resultaten handlar inte så mycket om inläring utanför klassrummet, men resultaten som mäter ”frivillig språkinläring” är jämförbara: ”16.7 % av eleverna visar ett mera omfattande intresse för språkstudier eller bedriver språkstudier på eget initiativ” (Mustila 1990: 202). Uttrycket ”ett mera omfattande intresse” är vagt, men det är ändå möjligt att kritiskt jämföra resultaten med resultaten i denna undersökning. Därtill visar Mustilas (ibid.) undersökning att de gymnasieelever som lärde sig svenska informellt eller icke-formellt var integrativt orienterade.

Green-Vänttinen et al. (2010) gjorde en omfattande undersökning om svenskämnet i gymnasier, där forskarna undersökte både lärarnas och gymnasisternas inställningar till svenska och skolan som inlärnings- och arbetsmiljö. 84 gymnasister deltog i gruppintervjuer och en enkätundersökning. De sju deltagande gymnasierna hade fått bra resultat i studentskrivningarna i svenska (Green-Vänttinen et al. 2010: 12–13) Resultaten kan då inte generaliseras till att gälla alla gymnasier i Finland.

Flera av de frågor som Green-Vänttinen et al. (2010: 55–57, 62) har ställt kommer också upp i denna undersökning, så det är möjligt att jämföra resultaten. Hälften av gymnasisterna hade en positiv inställning till svenska och 11 % en negativ inställning. 67 % ansåg att svenska är ett lätt språk. Inlärningsmotivationen påverkades av olika faktorer: föräldrarnas inställning till svenska, svenskans nytta i arbetslivet, arbetsmöjligheter i svenskspråkiga områden i Finland och t.o.m. i Norden, svenskans ställning som officiellt språk i Finland, behovet av att kunna svenska i vidare studier, svensk kultur, att ”svenska hör till allmänbildningen”, viljan att lära sig andra språk än bara engelska, att svenska är till nytta i andra språkstudier och studentskrivningarna. Studentskrivningarna var en stor motivationsfaktor, eftersom 80 % av de

intervjuade gymnasisterna tänkte skriva svenska. Gymnasisterna själva märkte att de som inte skulle skriva svenska inte är så motiverade att studera ämnet. Osäkerhet på språkkunskaperna syns i gymnasisternas svar: många har använt engelska med finlandssvenskar eller i Norden, eftersom de inte har vågat tala svenska. Också integrativ orientering kommer fram: ”Av flera svar kan man utläsa en vilja och nyfikenhet på att stifta bekantskap med svenskspråkiga” (Green-Vänttinen et al. 2010: 66). En gymnasist visar även drag av amotivation genom att påstå att han ”aktivt vill glömma språket” (Green-Vänttinen et al. 2010: 67). Det kommer inte fram hur stor del av gymnasisterna var motiverade av en viss orsak eller hur viktiga olika orsaker var för gymnasisterna.

Inläring utanför klassrummet är också en del av undersökningen, och Green-Vänttinen et al. (2010: 64) konstaterar att ”[d]e allra flesta försöker också använda svenskan på olika sätt utanför skolan”. Gymnasisterna var kreativa på att komma upp med möjligheter att använda svenska: de t.ex. talade svenska med de finskspråkiga kompisarna eller familjen, ändrade på språket i sin mobiltelefon till svenska, använde svenska i sms, diskussionsforum eller onlinespel eller valde svenska undertexter när de tittade på DVD-filmer. Några av gymnasisterna var väl bekanta med svenskspråkiga medier, medan andra – speciellt i östra Finland – kände till bara få. Svenskspråkiga tidningar, filmer och musik som inlärningsmaterial nämndes av flera informanter, medan bara få hade läst en bok på svenska. Bara några läste en blogg på svenska eller använde YouTube. (Green-Vänttinen et al. 2010: 64–66) Eftersom gymnasisterna intervjuades under läsåret 2008/2009, kan det antas att medvetenheten om möjligheter på nätet har ökat.

Uotila (2004) har undersökt finska gymnasisternas motivation till svenska i ett gymnasium i Nokia. 39 gymnasister varav 19 var vuxna svarade på en enkät i januari 1999. Bara tre gymnasister (15 % av unga gymnasister) och fyra vuxna gymnasister (21 % av vuxna) hade lärt sig svenska utanför klassrummet, och de gjorde det med hjälp av tidningar, television och radio. (Uotila 2004: 53–54) Resultaten är motsatta till Green-Vänttinen et al.:s (2010) resultat. Av de undersökta orienteringarna var instrumentell orientering viktigast för gymnasisterna, den näst viktigaste var integrativ orientering, sedan det personliga intresset för inläring av svenska och till sist självutvecklingens orientering. För de vuxna var instrumentell orientering svagast av

orienteringarna (Uotila 2004: 56). Sammantaget visar de tre undersökningarna vikten av integrativ och instrumentell orientering för gymnasister.

3.3 En jämförelse mellan engelska och svenska

Kalaja et al. (2011) har undersökt inläring utanför klassrummet ur inlärningskontextens och agentskapets synvinkel. Under läsåret 2005/2006 och 2009 svarade 116 universitetsstuderande i engelska och 83 i svenska på en enkät där det tillfrågades om vad de hade och inte hade lärt sig i och utanför skolan (Kalaja et al. 2011: 51). Jag presenterar bara resultaten beträffande inläring utanför klassrummet.

När det gällde engelska ansåg informanterna i Kalaja et al.:s undersökning (2011) att de hade lärt sig ord. Informanterna tillade att de hade lärt sig fraser och idiom, eller belyste var och hur de hade lärt sig språket. Några exempel visade att de aktivt hade letat efter möjligheter att lära sig språket och förstått att det inte var viktigast att använda grammatiskt korrekt språk. I motsats till svaren om engelska, var svaren om svenska korta och vaga, men ett gemensamt drag var att informanterna hade lärt sig ord. Både studerande i engelska och i svenska hade använt media i inläringen, men sociala kontakter kom fram betydligt mer i svaren beträffande engelska. Ett inläringssätt som kom fram bara i svaren från svenskstuderandena var varudeklarationer i t.ex. mjölkförpackningar. (Kalaja et al. 2011: 52–54)

Alla engelskstuderanden i undersökningen (Kalaja et al. 2011) hade lärt sig språket utanför klassrummet, medan flera svenskstuderande sade att de inte hade lärt sig någonting eller bara lite. Svenskstuderandena nämnde att det inte fanns många svensktalande i omgivningen, vilket ledde till att de inte hade möjligheter att använda språket. Forskarna argumenterar att det är ett svepskäl, eftersom det inte finns många engelskspråkiga heller, men engelskstuderandena hade ändå hittat möjligheter att tala engelska på sin hemort. Svenskstuderandena hade inte heller använt svenska när de åkte till andra områden eller t.o.m. Sverige. Forskarna betonar att det är viktigt för lärare att hjälpa eleverna med resurser. (Kalaja et al. 2011: 54–55, 58)

Kalaja et al.:s (2011) undersökning belyser motivationens roll i inläringen utanför klassrummet. Det finns mycket material på svenska i Finland, men svenskstuderandena var ändå betydligt mer passiva att lära sig språket autonomt än engelskstuderande. Det är också möjligt att inlärare har svårigheter att hitta intressant material på svenska: utbudet av t.ex. engelskspråkig underhållning är dock större än svenskspråkig bl.a. på TV och YouTube, eftersom det finns flera modersmålstalare av engelska än svenska och engelska används också som lingua franca. Det är lättare att hitta engelskspråkigt material utan ansträngning, men det kräver mer engagemang att hitta någonting lämpligt på svenska.

Sammanfattningsvis har undersökningarna gett olika resultat: från 15 % av informanterna till ”de allra flesta” informanter hade lärt sig svenska utanför klassrummet. Skillnaderna kan delvis bero på formuleringen av frågorna. Alla informanter anser kanske inte att de lär sig svenska när de t.ex. tittar på svenskspråkiga program.

4 METOD OCH MATERIAL

I detta kapitel diskuterar jag enkäten som metod och motiverar de val som har lett till den använda enkätens form och frågeformulering samt presenterar materialet. I avsnitt 4.3 fokuserar jag på forskningsetik i undersökningen. Enkäten finns som bilaga både på svenska och på finska.

4.1 Enkät och innehållsanalys som metoder

Valli (2018: 93) betonar vikten av klart formulerade frågor i en enkät, eftersom resultaten inte är pålitliga om informanterna har tolkat frågorna på ett sätt som inte motsvarar forskarens intention. Undersökningens syfte och frågeställningar fungerar som basis för enkätfrågorna. Om det inte finns ett enkelt sätt att mäta någonting, kan teori om ämnet och centrala begrepp hjälpa forskaren. (ibid.) I denna undersökning är teorin viktigast i undersökningen av motivation. Alanen (2011: 149) påminner att varje fråga i enkäten ska ha syftet att hjälpa forskaren att svara på forskningsfrågorna.

Ordningen av frågorna är också viktig, eftersom motivationen att svara är minst i början och slutet av enkäten. För att höja informantens förtroende för enkäten kommer lätta frågor före ömtåliga frågor om sådana finns. (Valli 2018: 94–95) I min enkät har jag placerat frågorna om inlärningsätt i början, eftersom de är mindre ömtåliga än de andra frågorna. Frågorna om inlärningsmöjligheter kommer efter motivationsfrågorna, eftersom kategorin är mindre och därför bättre i slutet där motivationen att svara är minst.

Språket kan påverka informantens motivation att svara, så det ska vara lättläst och personligt: ordvalen ska skapa känslan om att forskaren är intresserad av informantens svar. (Valli 2018: 95) I min enkät syns det i användning av personen ”jag”. Också Alanen (2011: 151–152) ger råd när det gäller enkätens språk: satserna ska vara korta, en fråga ska bara innehålla en fråga och forskaren ska inte använda ord som generaliserar för mycket. Jag använder ändå alternativet ”aldrig” i enkäten, eftersom det behövs för att nå ärliga svar.

Eftersom jag mäter flera olika faktorer i inläring utanför klassrummet, är antalet frågor stort. Därför är Likert-skalan ett lämpligt val. Valli (2018: 106) konstaterar att forskare oftast nämner det mellersta alternativet som 'jag vet inte' ("en osaa sanoa" på finska), men han kritiserar denna praxis. Därför har jag nämnt alternativet 3 som "varken av samma eller annan åsikt". Problemet med Likert-skalan är att några använder det mellersta alternativet ofta för att undvika att ta ställning till frågan, och andra inte alls använder alternativ 1 och 5 (Valli 2018: 108).

Ett sätt att höja reliabiliteten av en enkät som använder Likert-skalan är att mäta samma objekt med flera frågor och lotta ut ordningen av frågorna (Alanen 2011: 150, 152). Därför har jag formulerat flera frågor för varje orientering. Jag lottar också ut ordningen inom varje kategori som använder Likert-skala förutom den sista kategorin ("möjligheter att lära sig svenska på fritiden") där flera av frågorna hör samman (t.ex. frågorna om lärarens påverkan).

En webbenkät är en lämplig metod när forskaren undersöker ungdomar, eftersom de ofta är vana vid datorer (Valli 2018: 102). Jag har valt att använda en webbenkät i stället för en pappersenkät, eftersom den är lättare att skicka ut till gymnasierna och analysera. Valli och Perkkilä (2018: 118) påpekar att också undersökningens pålitlighet ökar när forskaren använder en webbenkät, eftersom programmet inte gör några fel i samlandet av svar.

Som analysmetod använder jag innehållsanalys som är en form av kvalitativ analys. Forskare är oeniga om kvantitativ analys är en del av innehållsanalys, men den kan användas som hjälp i analysen. Med innehållsanalys tolkar forskaren betydelser i materialet med hjälp av kontexten. (Tuomi och Sarajärvi 2018: avsnitt 4.4.1) Jag använder kvantitativ analys för att synliggöra mönster i materialet med siffror och figurer och tolkar resultaten med hjälp av innehållsanalys.

4.2 Enkätens frågeformulering och undersökningsmaterial

Jag använder Noels (2001b, se avsnitt 2.3) lista av orienteringar i skapandet av enkäten, eftersom den är relativt omfattande. Till den tillägger jag Gardners integrativa orientering, vilken inte ryms i någon av kategorierna av inre eller yttre orienteringar. Enligt Noels (2001a: 137) har Gardner (1985) själv föreslagit att integrativ orientering kunde vara en del av yttre

orienteringar. I sin studie upptäckte Noels (ibid.) korrelationer mellan integrativ orientering och yttre orienteringar, men hon påpekar att integrativ orientering har också mycket gemensamt med inre orienteringar. Till slut konstaterar Noels (2001a: 139) att yttre och inre orienteringar och integrativ orientering kompletterar varandra, vilket motiverar mitt beslut att använda dem sida vid sida.

Det finns ändå sådana aspekter som inte ryms i någon orientering. Syed (2001: 128) kritiserar forskare som mäter motivation med statiska teoretiska modeller, t.ex. om orienteringar, som inte ger en fullständig förklaring till motivation. Därför anser jag att det är motiverat att tillägga frågor om ytterligare faktorer som baseras på min egen upplevelse som språkinlärare och lärarstuderande för att komplettera den teoretiska synvinkeln.

Jag är medveten om kritik mot orienteringar (se avsnitt 2.3), men eftersom denna undersökning inte tar hänsyn till studieframgång utan precis orsakerna till motivation samt arbete mot språkinlärning och njutning av inlärning som tillsammans utgör motivation, anser jag att orienteringar är relevanta för undersökningen.

Enkäten börjar med bakgrundsfrågor. Eftersom enkäten är avsedd för abiturienter och jag inte var på plats när abiturienterna svarade på enkäten, har jag med en fråga om informantens årskurs. Då kan jag utelämna svar ifall några av informanterna inte är abiturienter. Samma gäller frågorna om B- och A-svenska och modersmål: modersmålet behöver inte vara finska, utan det viktigaste är att det inte är svenska.

Frågorna om inlärningssätt är delade i input och output. Jag har valt att undersöka input och output separat, eftersom självförtroende anses vara en del av output (jfr. MacIntyre 2007), medan det inte diskuteras i samband med input. Därefter följer frågorna om orienteringar. Jag har valt att inte mäta varje underkategori av orienteringar separat, eftersom kategorierna är så många och det inte är vettigt att mäta t.ex. inre-stimulation med flera frågor. Av Tabell 1 framgår vilka frågor som mäter de olika orienteringarna.

Tabell 1. Fördelning av frågorna om orienteringar

inre orienteringar	1, 5, 13, 19
yttre orienteringar	2, 6, 8, 9, 14, 18, 20, 21, 24
integrativ orientering	10, 17, 23, 25
amotivation	11, 15
ytterligare faktorer	3, 4, 7, 12, 16, 22

Den öppna frågan ”lärt du dig svenska utanför klassrummet?” visar vad som är den viktigaste orsaken till att lära sig eller inte lära sig svenska utanför klassrummet, vilket inte kommer fram i Likert-skalan om informanten svarar med samma nummer på flera frågor. Möjligheten att svara fritt framhäver abiturienternas egna upplevelser.

Kategorin om möjligheterna att använda svenska baserar sig inte på teorin om motivation, utan delvis på tidigare forskning (t.ex. lärarens roll), delvis på teman som intresserar mig som forskare (t.ex. tidsanvändning). Jag är också intresserad av att se hur abiturienternas upplevelse av möjligheterna motsvarar deras användning av dem. Kategorin ska hjälpa svara på forskningsfrågan: Vad påverkar valet av inlärningssätten i autonom svenskinläring? Den sista öppna frågan ger informanten möjligheten att tillägga någonting. Enkäten utarbetades efter en pilotundersökning i seminariegruppen.

Undersökningsmaterialet består av 31 fyllda enkäter. Den ursprungliga planen (se kapitel 6) var att också ta med svar från västra Finland. Det skulle ha orsakat kostnader att åka till staden där, och det skulle inte ha varit konsekvent att vara på plats i östra Finland men inte i västra Finland. Därför fyllde informanterna i östra Finland i enkäten utan att forskaren var på plats. Eftersom forskaren inte var på plats, hade gymnasiet mer frihet med tidtabellen.

4.3 Forskningsetik

Forskningsetiska principer beaktas i informationsbrevet, som innehåller kontaktuppgifter till mig och handledaren av avhandlingen, information om undersökningen och materialets

behandling. Dessutom har gymnasiet rektor min e-postadress, och han har givit samtycke att genomföra undersökningen. Det står i brevet att deltagandet är frivilligt, att informanten kan avbryta deltagandet när som helst och att informanten ger sitt samtycke att använda sina svar genom att skicka enkäten. Informanterna svarar anonymt på enkäten, men total oigenkännlighet kan inte garanteras, eftersom det är möjligt att någon t.ex. identifierar sin kompis från ett citat. Eftersom informanterna är över 15 år gamla och det kan antas att några är myndiga, har jag inte frågat föräldrarna för samtycke. Temat kan inte anses innehålla känslig information om informanterna.

Frågorna och påståendena i enkäten bryter inte mot människovärde eller medför risker för informanterna eller andra människor. Enkäten är på finska i stället för svenska, eftersom enkäten har skickats till ett finskspråkigt gymnasium. Det är sannolikt att majoriteten av informanterna har finska som modersmål och kan då förstå texten som står i informationsbrevet och enkäten.

Dataskydd har beaktats genom att använda universitetets webb-enkät, som kan anses vara mer pålitlig än andra enkäter som är tillgängliga på nätet. Tillgång till materialet förutsätter inloggning och ett lösenord. Materialet raderas efter undersökningen. De flesta av de diskuterade forskningsetiska principerna står i anvisningarna av Forskningsetiska delegationen (2019).

5 RESULTAT OCH ANALYS

I detta kapitel diskuterar jag resultaten och illustrerar dem med hjälp av figurer. Jag presenterar enkätsfrågorna i den ordning som de finns i enkäten. Enkäten finns som bilaga på finska (bilaga 1) och på svenska (bilaga 2). För tydlighetens skull citerar jag enkäten på svenska, även om den inte är den ursprungliga enkäten. Därför kan det finnas små skillnader i frågorna och påståendena, eftersom översättningen inte resulterar i helt synonyma texter. Enkätens titel är annorlunda än undersökningens titel, eftersom undersökningen förändrades efter att informanterna i östra Finland hade svarat på enkäten. Jag diskuterar förändringarna i avsnitt 6.1.

30 informanter har svarat att de har skrivit eller ska skriva svenska i studentskrivningarna, och en informant var osäker. En informant har skrivit eller ska skriva lång lärokurs i svenska. Med de andra bakgrundsfrågorna gick det att kontrollera att informanterna var i målgruppen för undersökningen.

Figureerna ska läsas nerifrån och upp. Påståendena är förkortade för att spara rum, men de är i samma ordning som i enkäten (se bilagorna). Svartalternativen för de två första Likert-skalorna är: 1=aldrig, 2=sällan, 3=då och då, 4=ofta, 5=ständigt. För de två sista är alternativen följande: 1=starkt av annan åsikt, 2=någorlunda av annan åsikt, 3=varken av samma eller annan åsikt, 4=någorlunda av samma åsikt, 5=starkt av samma åsikt. För att förtydliga analysen refererar jag till alternativen 1 och 2 som ”negativa”, 3 som ”neutral” och 4 och 5 som ”positiva”. Med denna fördelning värderar jag inte svaren som positiva eller negativa, utan fördelningen baserar sig på handling (t.ex. Jag lyssnar på svenskspråkig musik) och brist på handling (t.ex. Jag lyssnar inte på svenskspråkig musik). Brist på handling är naturligare att markera som ”negativ”, och för att vara konsekvent används samma term av samma alternativnummer med alla Likert-skalor.

När resultaten jämförs med tidigare forskning, bör det iaktas att informanterna i denna undersökning är mer motiverade att studera svenska än abiturienter i genomsnittet, eftersom nästan alla skriver svenska i studentskrivningarna. Å andra sidan var studentskrivningarna i

svenska obligatoriska när Mustila (1990) och Uotila (2004) genomförde sina undersökningar, men det betyder inte att alla informanter skulle ha varit motiverade av studentskrivningarna.

Den viktigaste skillnaden är att när jag genomförde undersökningen, deltog informanterna i en frivillig svenskkurs oberoende av om de gillade svenska eller inte, medan det inte finns en orsak till att anta att informanterna i Mustilas (1990) eller Uotilas (2004) undersökningar skulle vara mer eller mindre motiverade att studera svenska än genomsnittet.

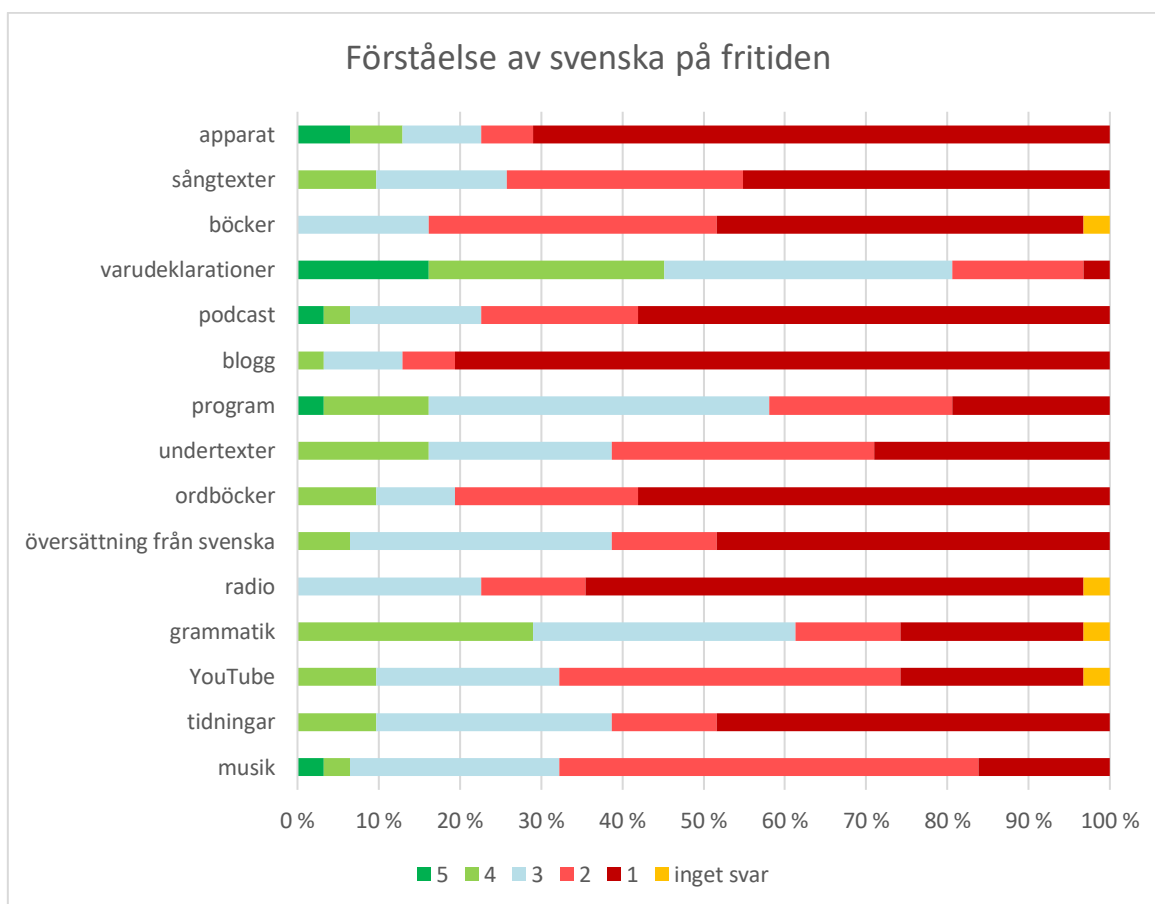
5.1 Svenska utanför klassrummet

Detta avsnitt omfattar enkätens kategorier ”förståelse av svenska på fritiden” och ”användning av svenska på fritiden”. I detta avsnitt är det viktigt att märka att även alternativ 2 (”sällan”) betyder att informanten har använt eller använder inlärningsättet som påståendet beskriver. Endast alternativ 1 (”aldrig”) innebär en total brist på handling.

Figur 1 på följande sida beskriver informanternas sätt att öva förståelse av svenska på fritiden. Jag har valt att använda procenttal i figurerna även om urvalet är litet, eftersom det gör figurerna lättare att läsa.

I den öppna frågan efter alternativen tillade två abiturienter att de ständigt (5) följer svenskspråkiga Instagram-konton eller andra konton i sociala medier. Andra hade inte svarat på den öppna frågan i denna kategori eller i den följande kategorin.

De negativa alternativen tydligt dominerar Figur 1. ”Jag lär mig svensk grammatik”, ”jag tittar på svenskspråkiga program” och ”jag läser varudeklarationer på svenska” är de enda påståendena där de negativa alternativen inte stiger över 50 %. Endast en informant aldrig läser varudeklarationer på svenska och fem informanter aldrig lyssnar på svenskspråkig musik. I alla andra påståenden är antalet informanter som har svarat ”aldrig” minst 7 (22,6 %).



Figur 1. Informanternas sätt att autonomt öva förståelse av svenska (n=31)

Påståendet om varudeklarationer är med i undersökningen, eftersom varudeklarationer kom fram som inlärningssätt i Kalaja et al.:s (2011) undersökning. Av Figur 1 framgår att över 80 % av informanterna minst då och då läser varudeklarationer på svenska, och antalet dem som har svarat ”ständigt” är större än i de andra påståendena. Resultaten kan bero på att det är så lätt att få tag i svenskspråkiga varudeklarationer att informanterna inte behöver leta efter dem. Detta påstående visar tydligare än de andra påståendena om informanterna utnyttjar inlärningsmöjligheter, eftersom det kan antas att alla har haft möjligheter att läsa varudeklarationer. Eftersom det är så lätt att hitta svenskspråkiga varudeklarationer, kräver det inte nödvändigtvis motivation i svenska att läsa dem – de kan läsas bara för att tillbringa tid eller t.o.m. av en slump –, men att inte läsa dem kan betyda brist på motivation. Om en motiverad inlärare väljer att inte läsa dem kan det bero på att hen inte anser ordförrådet som nyttigt.

Förutom påståendet om varudeklarationer förekommer alternativet ”ständigt” i fem andra fall: ”jag lyssnar på svenskspråkig musik”, ”jag tittar på svenskspråkiga program”, ”jag lyssnar på en svenskspråkig podcast”, ”jag använder min mobil/annan apparat på svenska” och ”Instagram-konton”. Media kom också fram som inlärningssätt i Kalaja et al.:s (2011) undersökning. Alla alternativ är sådana som stereotypiskt kan förknippas med ungdomar eller datorn och smartmobilen, och det är möjligt att de är mer naturliga sätt att lära sig för ungdomar. Alternativen återspeglar tiden och är mer moderna än t.ex. ordböcker eller radio. Det är ändå en minoritet som ”ständigt” eller ”ofta” använder de ovannämnda sätten: bara i ”program” stiger antalet positiva svar över 15 %, medan antalet i ”grammatik” är nästan 30 %. Om alternativet ”då och då” tas med, är de tre vanligaste sätten att lära sig ”varudeklarationer”, ”grammatik” och ”program”. Ur språkinlärningens synvinkel kompletterar grammatikövning och program varandra, eftersom inläraren kan lära sig ordförråd, uttal och hörförståelse från programmen. En orsak till populariteten av alternativen kan vara att abiturienterna vill öva olika delområden som krävs i studentskrivningarna. Program kan också vara lockande eftersom innehållet är intressant, och språket bara råkar vara svenska.

Resultaten stämmer inte överens med Uotilas (2004: 54) resultat där tidningar, television och radio nämndes som de viktigaste inlärningssätten utanför klassrummet. Program är också viktiga inlärningssätt i denna undersökning, men 48,4 % av informanterna läser aldrig tidningar på svenska och ingen lyssnar på svenskspråkig radio ”ständigt” eller ”ofta”. Det kan bero på att fritidsintressen har förändrats under åren och nya inlärningsmöjligheter har uppfunnits.

Den största skillnaden till Uotilas (2004) och Mustilas (1990) resultat är antalet informanter som överhuvudtaget lär sig svenska utanför klassrummet: 15 % av Uotilas (2004: 54) unga informanter lärde sig svenska utanför klassrummet och 16,7 % av Mustilas (1990: 202) informanter ”bedr[ev] språkstudier på eget initiativ”. 93,5 % av informanterna i denna undersökning svarade med alternativ 3 eller högre på minst ett påstående i kategorin ”förståelse av svenska utanför klassrummet” eller ”användning av svenska utanför klassrummet”. 61,3 % svarade med alternativ 4 eller 5 på minst ett påstående i kategorierna även när ”varudeklarationer” uteslutas. Påståendet kan uteslutas här eftersom det inte skildrar målmedveten inlärning lika bra som de andra påståendena, medan Uotila (2004) och Mustila (1990) behandlar målmedveten inlärning. Eftersom informanterna i denna undersökning deltog

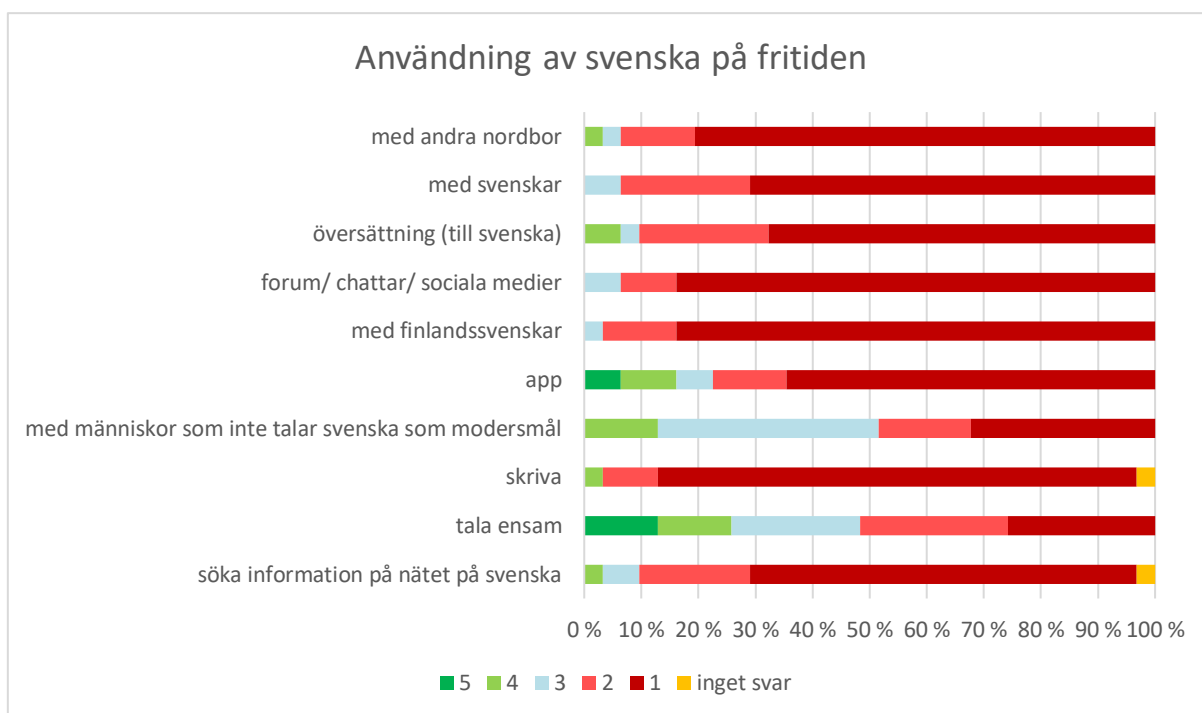
i en frivillig svensk kurs, går det inte att jämföra resultaten direkt. Resultaten kan bäst jämföras med Green-Vänttinen et al.:s (2010: 64) resultat: ”De allra flesta försöker också använda svenskan på olika sätt utanför skolan”. I citatet hänvisar användning också till förståelse av svenska. Green-Vänttinen et al.:s (ibid.) resultat är jämförbara, eftersom valet av gymnasier till undersökningen baserade sig på resultaten i studentskrivningarna i svenska.

Green-Vänttinen et al.:s (2010: 66) resultat visade också att få hade läst böcker eller bloggar eller tittade på YouTube på svenska. Jag antog att medvetenheten om möjligheter på nätet skulle ha ökat. Bloggar och böcker är inte särskilt populära hos informanterna i denna undersökning heller, men ca. en tredjedel av informanterna minst då och då tittar på svenskspråkiga YouTube-videor, och några lyssnar på en podcast. Jämförelsen är svår eftersom urvalen i undersökningarna är så olika och Green-Vänttinen et al. (ibid.) inte presenterar några siffror, men jag antar att minst populariteten av YouTube som inlärningssätt är större i denna undersökning, eftersom flera än få har tittat på YouTube på svenska. Det kan bero på att populariteten av YouTube överhuvudtaget har ökat mycket.

Medan Figur 1 innehåller inlärningssätt som övar input, innehåller Figur 2 på följande sida sådana sätt som kräver inlärares egen output. Det mest påfallande skillnaden mellan de två figurerna är antalet negativa svar.

Som jag förklarar i avsnitt 2.5, är output en mer krävande process för inlärares än input, vilket också är synligt i skillnaderna mellan Figur 1 och Figur 2. I de flesta påståendena stiger positiva svar och neutrala svar sammanlagt inte högre än 10 % i Figur 2. De tre mest förekommande inlärningssätten i kategorin är ”jag talar svenska ensam”, ”jag talar svenska med människor som inte talar svenska som modersmål (t.ex. kompisar)” och ”jag använder en app som har designats för språkinlärning (t.ex. Duolingo) för att öva svenska”. Åtta informanter talar svenska ensam ”ständigt” eller ”ofta”. När inlärares talar ensam, upplever hen sannolikt inte att hen blir bedömd, vilket kan förklara varför abiturienterna talar ensam oftare än med andra människor, men delvis kan det bero också på att det oftare finns möjligheter att tala ensam. När inlärares talar med någon annan som inte behärskar svenska på modersmålsnivå, är det möjligt att hen inte är så rädd för fel som när hen talar med någon som har svenska som modersmål,

men också i detta fall är det troligen fråga om möjligheter. Informanterna talar också oftare med svenskar och andra nordbor än med finlandssvenskar, men skillnaden är marginell. Eftersom antalet finlandssvenskar i staden är så litet, är det möjligt att informanterna oftare har möjlighet att tala med svenskar och andra nordbor om de t.ex. oftare åker till Sverige än till områden där antalet finlandssvenskar är stort. I användningen av appar förenas ett naturligt inlärningsätt för ungdomar och möjligheten att använda svenska utan att bli bedömd av andra.



Figur 2. Informanternas sätt att autonomt öva användning av svenska (n=31)

Även om alternativet ”aldrig” tydligt är det mest valda alternativet i kategorin, betyder det inte att många informanter aldrig skulle lära sig svenska utanför klassrummet. Till exempel har en informant svarat ”aldrig” på alla påståenden förutom en både i denna kategori och kategorin ”förståelse av svenska utanför klassrummet”, men svarat ”ständigt” på alternativet ”tala ensam”. I detta fall lär sig informanten svenska ständigt utanför klassrummet, men använder bara ett inlärningsätt. Även de som använder mångsidiga inlärningsätt har svarat med ”aldrig” på några påståenden, vilket höjer antalet negativa svar.

5.2 Motivationen att lära sig utanför klassrummet

I avsnitt 5.2.1 betraktar jag resultaten i kategorin ”studiemotivation i svenska” i samma figurform som i de tidigare kategorierna. I avsnitt 5.2.2 fokuserar jag på den öppna frågan ”lärt du dig svenska på fritiden?” och i avsnitt 5.2.3 återvänder jag till ”studiemotivation i svenska”, men analyserar olika orienteringar.

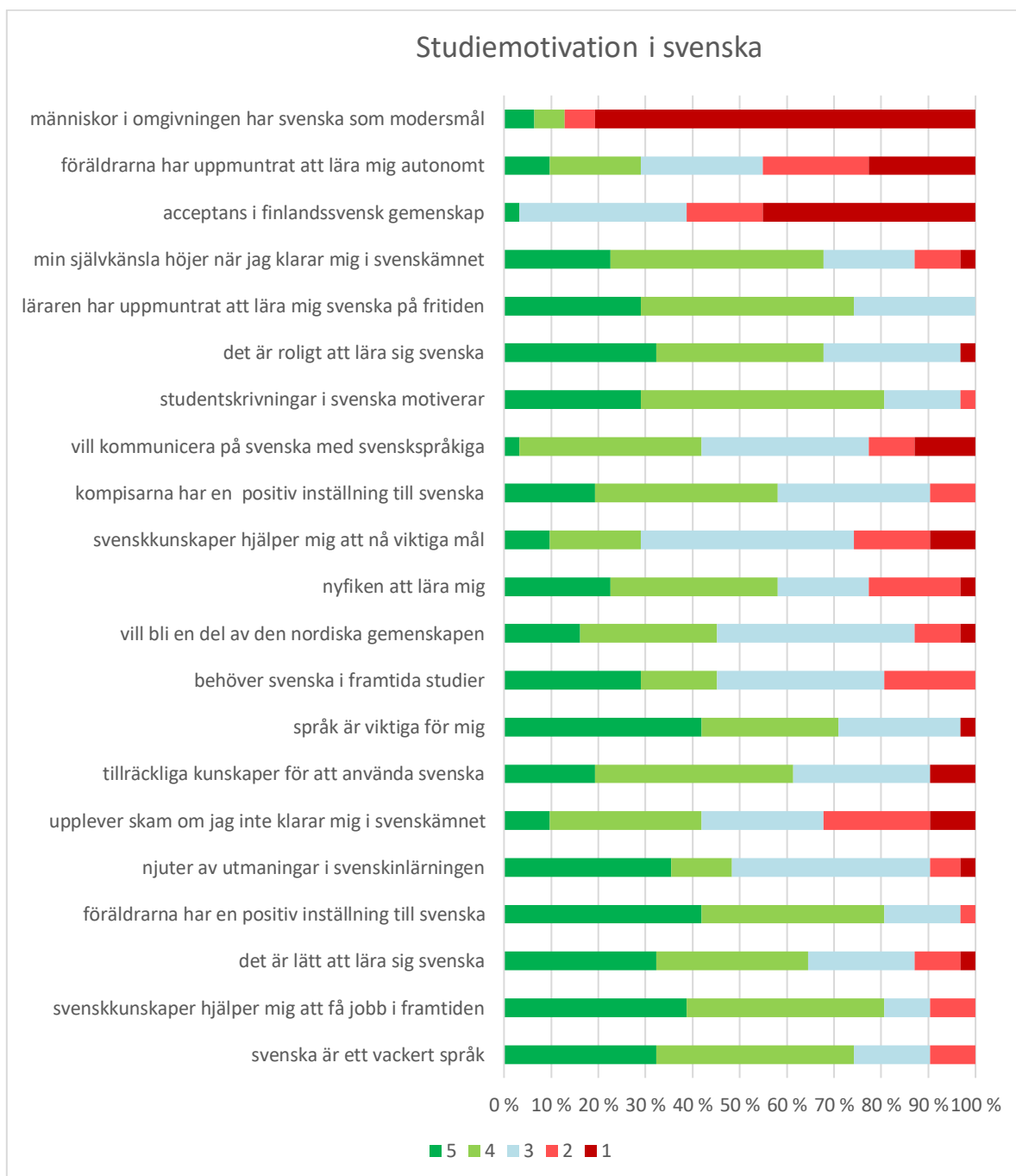
5.2.1 Studiemotivation i svenska

Figur 3 på följande sida innehåller inte alla påståenden i kategorin ”studiemotivation i svenska”, utan fyra av påståendena finns i Figur 4. Det beror på att påståendena ”jag blir lätt frustrerad om jag försöker lära mig svenska självständigt” och ”jag är rädd för att göra fel när jag använder svenska” förhindrar motivationen och ”jag hatar svenska” och ”jag lär mig svenska bara eftersom jag är tvungen” mäter amotivation. Påståendena skulle göra Figur 3 svår att läsa. Jag kunde ha formulerat påståendena med negation, t.ex. ”jag hatar inte svenska”, men det kunde ha varit förvirrande för informanterna och de kunde ha börjat använda skalan omvänt av misstag.

Figur 3 på följande sida visar att informanterna i regel är motiverade att lära sig svenska. Antalet negativa svar är betydligt mindre än i de två tidigare kategorierna. Till exempel påståendet ”att ha svenskkunskaper hjälper mig att få jobb i framtiden” som sådan mäter inte motivation på ett reliabelt sätt, eftersom informanten kan vara medveten om svenskans nytta utan att vara motiverad att lära sig svenska. Ett stort antal påståenden som mäter olika orienteringar är därför en mer reliabel mätare.

Informanterna har en positiv inställning till svenskinlärning som aktivitet, vilket syns i påståendena ”det är lätt att lära sig svenska”, ”jag njuter av utmaningarna som inlärning av svenska erbjuder”, ”jag är nyfiken på att lära mig också sådana ord på svenska som jag inte nödvändigtvis behöver” och ”det är roligt att lära sig svenska”. Majoriteten instämmer i tre av påståendena och nästan 50 % njuter av utmaningarna. Nästan 70 % anser att det är roligt att lära sig svenska. Inlärningsaktiviteten i sig är då viktig för motivationen. Resultaten när det gäller

svenskans svårighetsgrad är konsekvent med Green-Vänttinen et al.:s (2010) undersökning: 64,5 % av informanterna i denna undersökning instämmer starkt eller någorlunda i att det är lätt att lära sig svenska, medan 67 % av informanterna i Green-Vänttinen et al.:s (2010) undersökning ansåg att svenska är lätt.



Figur 3. Studiemotivation i svenska del 1 (n=31)

Andelen negativa svar stiger över 30 % i fyra påståenden: upplevelse av skam, acceptans i finlandssvensk gemenskap, föräldrarnas uppmuntran och svenskspråkiga människor i omgivningen. Påståendet ”jag upplever skam om jag inte klarar mig i svenskämnet” är med i Figur 3 i stället för Figur 4, eftersom undvikande av skam är en form av introjektiv reglering (se avsnitt 2.3). Andelen positiva svar i påståendet av skam är större än i de andra, vilket betyder att påståendet delar åsikterna mer. Acceptans i den finlandssvenska gemenskapen är den allra minst motiverande faktorn, medan den nordiska gemenskapen motiverar över 40 % av informanterna. Det är möjligt att den nordiska gemenskapen upplevs som mer öppen, medan tillhörigheten i den finlandssvenska gemenskapen upplevs som medfödd. Fördelning av olika svar är mest jämn i påståendet om föräldrarnas uppmuntran. Figur 3 visar att även om föräldrarna oftast har en positiv inställning till svenska språket, uppmuntrar de inte aktivt informanterna till autonom inläring, medan lärare anses som uppmuntrare av de flesta informanter och ingen anser att läraren inte skulle ha uppmuntrat till autonom inläring.

Att ha svenskspråkiga människor i omgivningen är inte en bra mätare för informanternas genomsnittliga motivation och ska betraktas kritiskt. Påståendet är med i enkäten, eftersom det kan vara en viktig motivationsfaktor för dem som har t.ex. svenskspråkiga släktingar. En av informanterna nämner det som en av de viktigaste orsakerna till att lära sig svenska (se avsnitt 5.2.2).

Kompisarnas inställning till svenska visar sig vara i stort sett positiv, och ingen har svarat på påståendet med 1. Påståendet beskriver åldersgruppens inställning mer omfattande, eftersom det troligen också omfattar sådana gymnasister som inte tar valfria svenskkurser. Kompisarnas positiva inställning kan fungera som en motiverande faktor om inläraren kan t.ex. studera tillsammans med en kompis eller tala svenska med någon, vilket visade sig vara ett viktigt sätt att använda svenska enligt Figur 2. Kompisar som har en positiv inställning till svenska kan även påverka viljan att studera svenska genom att t.ex. argumentera för varför det är nyttigt att studera svenska. Kompisarnas negativa inställning kan ha en motsatt påverkan på motivationen.

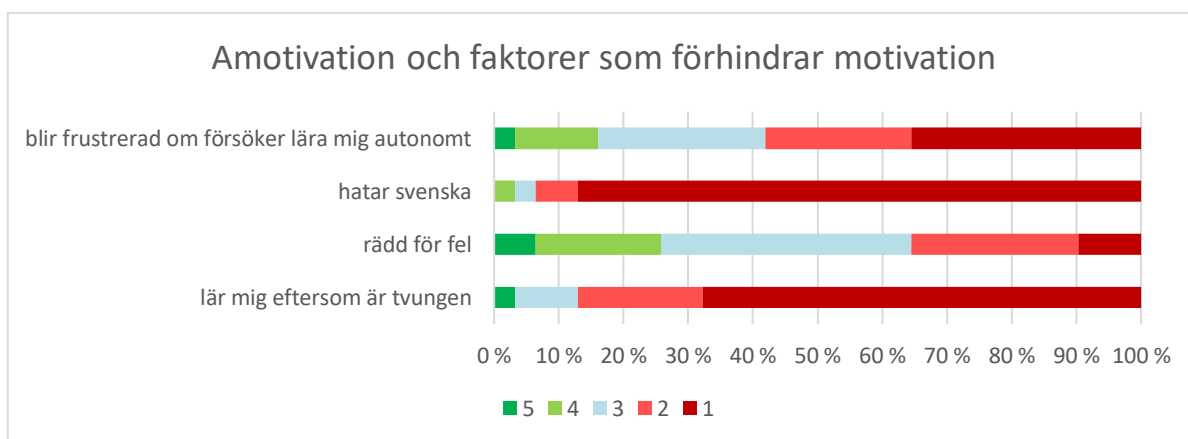
Lite över 40 % av informanterna instämmer i påståendet ”jag vill kommunicera på svenska med sådana som har svenska som modersmål” och en av informanterna är starkt av samma åsikt med påståendet. Majoriteten är osäkra eller vill inte kommunicera på svenska, och det är också

möjligt att några av dem som vill kommunicera på svenska ändå inte vågar göra det om de får möjligheten och de har då tolkat påståendet som ”jag vill kommunicera på svenska [...] i framtiden då jag har tillräckligt med självförtroende och/eller språkkunskaper”. Resultatet hänger ihop med Figur 2 som visar att användning av svenska på fritiden är marginell. I samband med Figur 2 diskuterade jag självförtroendet som kan påverka viljan att använda svenska. Också i Green-Vänttinen et al.:s (2010: 62) undersökning kom det fram att flera av informanterna valde att använda engelska med svenskspråkiga, och undersökningen visade också att orsaken var att informanterna inte vågade använda svenska. Också informanter i Kalaja et al.:s (2011: 55) undersökning undvek att använda svenska med svenskspråkiga.

Resultatet beträffande viljan att tala svenska är ändå motstridigt med påståendet ”jag har tillräckliga svenskkunskaper för att använda svenska utanför skolan”, som ca. 60 % instämmer i. Varför vill inte de som upplever att de har tillräckliga svenskkunskaper ändå inte använda svenska med svenskspråkiga? Kanske litar informanterna på sina kunskaper att t.ex. förstå svenska men inte tala svenska. Det är möjligt att även om informanterna litar på sina svenskkunskaper, litar de mer på sin engelska och använder då hellre engelska. Det är också möjligt att informanterna litar på sin förmåga att förstå finlandssvenska men inte rikssvenska.

Figur 4 på följande sida visar påståendena som jag tog bort från Figur 3. En informant har svarat att hen lär sig svenska bara eftersom hen är tvungen och att hen någorlunda instämmer i påståendet ”jag hatar svenska”. Denna informant upplever amotivation, men annars förekommer amotivation inte, och majoriteten är starkt av annan åsikt med påståendena. Närmare analys visade att studentskrivningarna är orsaken till varför den amotiverade informanten någorlunda frivilligt studerar svenska.

Antalet informanter som är rädda för att göra fel är åtta, medan antalet informanter som inte vill kommunicera på svenska med svenskspråkiga är sju. Närmare analys visar att de i de flesta fall inte är samma informanter, dvs. det inte finns någon korrelation. Majoriteten av informanterna blir inte frustrerade om de försöker lära sig självständigt, vilket troligen möjliggör autonom inläring för många.



Figur 4. Studiemotivation i svenska del 2 (n=31)

5.2.2 Lär du dig svenska på fritiden?

I Figur 5 på följande sida förekommer alla sådana orsaker som minst två informanter nämnde till inläring av svenska på fritiden. Därtill nämnde informanterna att de gillar språket, att svenska är ett viktigt eller intressant språk, att kulturen är intressant, att svenskinläring är roligt eller lätt, att informanten vill öva alla delområden av språket, att informanten har svenskspråkiga släktingar och att 'man alltid kan lära sig språk och det inte finns några nackdelar med att lära sig nya ord' ("kieltä voi opiskella aina ja uusien sanojen oppimisesta ei ole haittaa"). Citatet tolkar jag så att informanten inte ser språkinläring som någon slags ansträngning och att språket möjligtvis kan vara nyttigt, men i alla fall förlorar inläraren ingenting i inläringen.

Den enstaka orsaken som oftast kom fram är studentskrivningar, vilket stödjer min hypotes om studentskrivningarnas vikt i motivationen. Orsaken "vill utvidga/stödja det som har lärt sig i skolan" som sådan avslöjar inte varför informanten vill utvidga eller stödja kunskaperna, men informanterna specificerar att skolundervisningen inte räcker till, att studentskrivningarna är huvudvikten i skolundervisningen och informanten vill öva svenska i sådana praktiska situationer som förekommer i livet utanför skolan, och att svenska alltid har varit ett av informantens favoritämnen (dvs. informanten gillar svenska).



Figur 5. Svaren på den öppna motivationsfrågan (n=16, eftersom två av informanterna har svarat med två orsaker)

Även orsaken ”svenska är lätt” kan granskas kritiskt. Det kan vara en viktig del av varför informanten lär sig svenska utanför skolan, men det finns sannolikt en viktigare motivationsfaktor, t.ex. att inläringen är rolig.

Några informanter har svarat på frågan med flera orsaker. Det är möjligt att informanterna inte har märkt att de skulle svara med en orsak eller de har inte kunnat komma på en enda orsak som skulle vara allra viktigast och svarat med flera. Svaren är ärliga om informanten inte har kunnat välja mellan orsakerna, och skildrar hur svårt det kan vara att bedöma sina egna motivationsfaktorer. Denna svårighet är en av orsakerna till varför också Likert-skalan används för att mäta motivation i enkäten: Likert-skalan erbjuder färdiga påståenden som informanten kan ta ställning till, ett åt gången.

De flesta orsaker hör till yttre orienteringar. Svenskans nytta i dag och i framtiden kommer tydligt fram. ”Vill lära sig flera språk” kan tolkas som en orsak som hänger ihop med självbilden, då det är fråga om internaliserad reglering som är en yttre orientering. Om yttre orienteringar betraktas som en skala, finns internaliserad reglering på änden som är närmare

inre orienteringar (jfr Noels 2001b: 47–48). Att svenskinläring är rolig och att informanten gillar svenska (inte i figuren) hör båda till inre orienteringar.

Sex informanter svarade på fråga b: ”Vad är den viktigaste orsaken till att du inte lär dig svenska på fritiden?”. Också några av informanterna som svarade på denna fråga nämnde fler än en orsak. Som orsaker till att inte lära sig svenska utanför klassrummet nämnde tre av informanterna bristen på tid, två att de inte behöver lära sig på fritiden eftersom skolundervisningen och läxorna räcker, en att svenska inte känns tillräckligt viktigt, en att svenska inte intresserar tillräckligt och en att hen är lat.

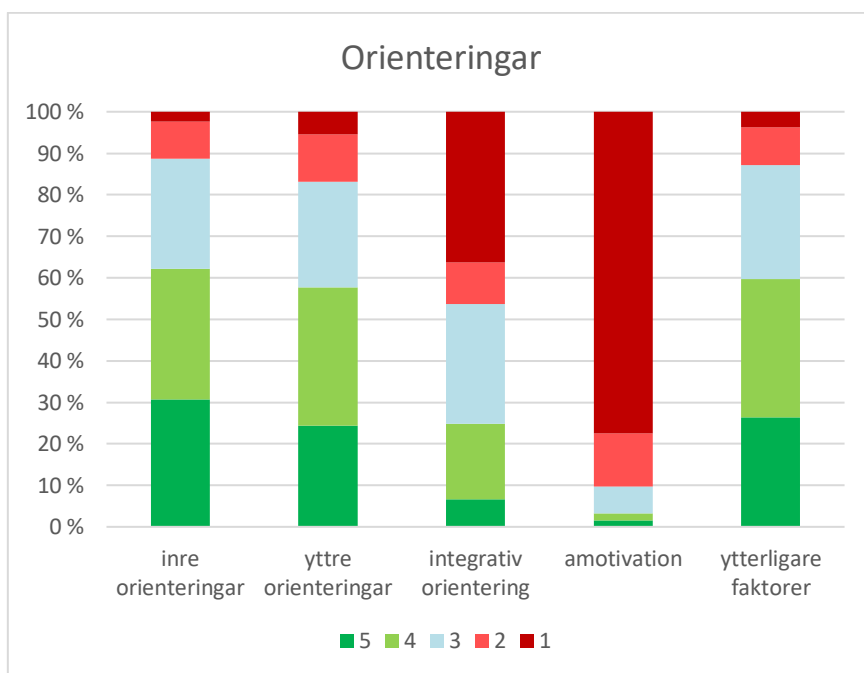
Noels (2001b: 48) beskriver amotivation bl.a. med att inlärare ’tenderar att inte sätta värde på aktiviteten’ (”tend not to value the activity”). Definitionen överensstämmer med de som har svarat att svenska inte känns tillräckligt viktigt och att det inte intresserar tillräckligt. Dessa informanter har svarat på fråga 15 (”jag hatar svenska”) med 1 och 2 och båda har svarat på fråga 11 (”jag lär mig svenska bara eftersom jag är tvungen”) med 3, vilket betyder att de inte upplever en stark form av amotivation i svenskinläringen. Eftersom olika orienteringar samtidigt kan existera hos en individ, är det möjligt att de upplever amotivation i delområden ”inläring utanför klassrummet” även om de kan vara motiverade att lära sig svenska i skolan eller att använda svenska i praktiken.

5.2.3 Fördelning av orienteringar

Jag använder samma logik i termerna för orienteringar som i termerna för olika svar: jag använder termen ”positiva orienteringar” för orienteringarna som beskriver motivation. Det motiverar jag med att amotivation, som beskriver brist på motivation, är lättare att associera som en ”negativ orientering”. Eftersom det bara finns en negativ orientering, använder jag termen amotivation i stället, men använder ”positiva orienteringar” som ett kollektivt begrepp för de andra orienteringarna.

Av Figur 6 nedan framgår den relativa andelen olika orienteringar i informanternas svar i kategorin ”studiemotivation i svenska”. Jag presenterar den relativa andelen, eftersom antalet frågor för orienteringarna är olika (se Tabell 1 i avsnitt 4.2).

Integrativ orientering är inte lika viktig för informanterna i denna undersökning som i Uotilas (2004) och Mustilas (1990) undersökningar, där den var den näst viktigaste orienteringen (Uotila 2004) och den viktigaste (Mustila 1990). I Uotilas (2004) undersökning var instrumentell orientering viktigast och personligt intresse och självutveckling kom sist. I denna undersökning motsvarar yttre orienteringar instrumentell orientering medan personligt intresse och självutveckling motsvaras av inre orienteringar.



Figur 6. Fördelning av orienteringar (n=31)

Tre av orienteringarna är nästan likvärdiga hos abiturienterna, men inre orienteringar stiger lite högre än andra orienteringar, vilket är motstridigt med Uotilas (2004) resultat. Det kan bero på att alla förutom en abiturient hade skrivit eller tänkte skriva svenska i studentskrivningarna. Informantgruppen består således av sådana elever som är mer motiverade att studera svenska än genomsnittet. Andelen informanter som lär sig svenska på fritiden är större i denna

undersökning än i Uotilas (2004) undersökning. Det är då möjligt att inre orienteringar motiverar inläraren att lära sig autonomt mer än andra orienteringar. Tolkningen stöds av närmare analys som visar att inre orientering är stark hos nästan alla informanter som mest lär sig svenska utanför klassrummet, dvs. informanter som har minst två svar med ”ofta” eller ”ständigt” i de två kategorierna om inlärningssätten (n=15). Tre av dessa informanter hade låg inre orientering, dvs. deras medelvärde för frågorna om inre orienteringar var tre eller lägre.

Andelen av integrativ orientering är den mest vilseledande, eftersom påstående 25 ”det finns människor i min omgivning som talar svenska som modersmål” har så många svar med 1. Utan fråga 25 skulle integrativ orientering bestå av ca. 7,5 % 5-svar, 22,6 % 4-svar, 37,6 % 3-svar, 11,8 % 2-svar och 20,4 % 1-svar – också då betydligt lägre än de andra positiva orienteringarna.

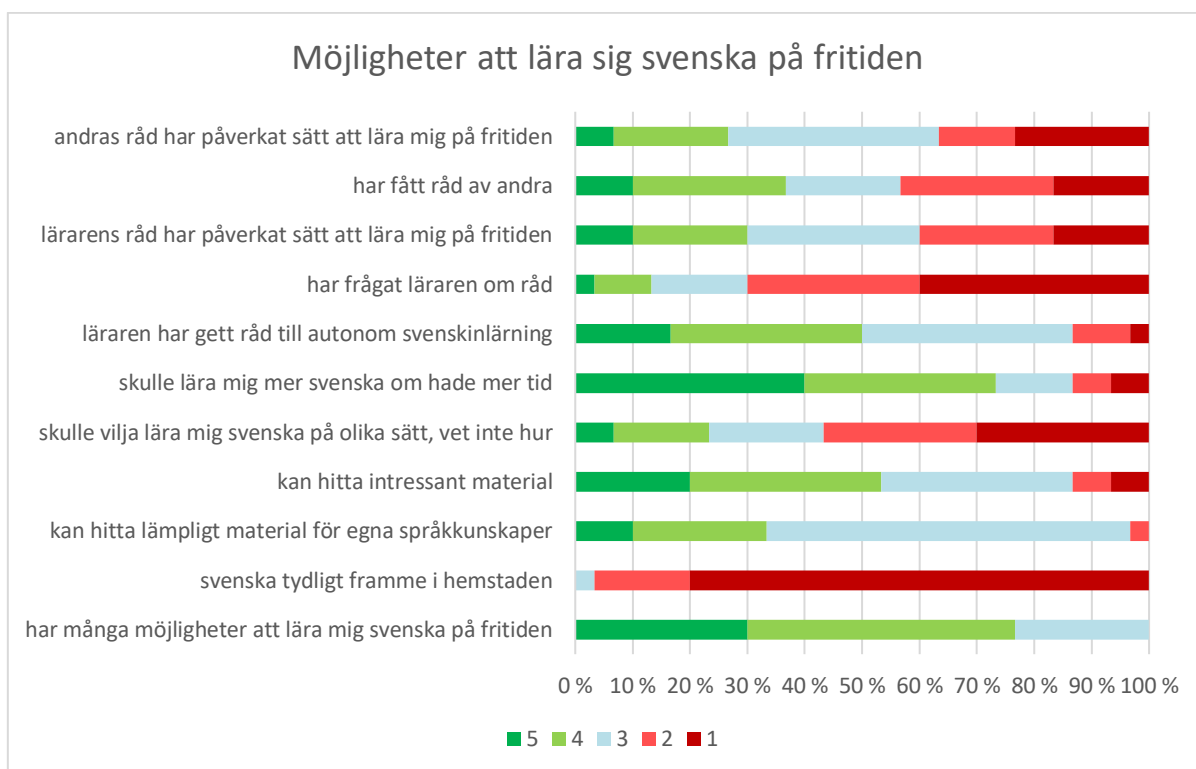
De positiva svaren på frågorna om amotivation kommer fram i en informants svar. Hen upplever att hen är tvungen att lära sig svenska (5) och som den viktigaste orsaken till att lära sig svenska utanför klassrummet har hen nämnt studentskrivningarna.

5.3 Hur abiturienter väljer sätten att lära sig svenska

Jag har delat in detta avsnitt i två avsnitt. I det första avsnittet betraktar jag enkätens kategori ”möjligheter att lära sig svenska på fritiden” och återvänder till de tidigare kategorierna i förhållande till valet av inlärningssätten. I det andra avsnittet diskuterar jag hur resultaten beskriver abiturienternas autonomi.

5.3.1 Inlärningsmöjligheter

Kategorin ”möjligheter att lära sig svenska på fritiden” illustreras i Figur 7 på följande sida. Eftersom kategorin också innehåller frågor om annat än möjligheter att lära sig, är titeln inte fullständigt täckande för kategorin. Kategorins funktion är att ta reda på olika faktorer som kan påverka informanternas inläring utanför klassrummet.



Figur 7. Abiturienternas upplevelser av möjligheter och sätt att utnyttja möjligheter att lära sig svenska utanför klassrummet (n=30)

Figur 7 visar att informanterna är medvetna om olika möjligheter att lära sig svenska på fritiden, vilket syns i frånvaron av negativa svar på det första påståendet ("jag upplever att jag har många möjligheter att lära mig svenska på fritiden"). Det är möjligt att de som har svarat med 3 är av samma åsikt med påståendet förutom ordet "många", eller de inte upplever t.ex. svenskspråkiga program som inlärningsmöjligheter, eller att de inte vill ta ställning. Majoriteten anser att svenska inte är tydligt framme i hemstaden, men det första påståendet visar att de ändå är medvetna om var de kan hitta svenska, dvs. svenskans osynlighet används inte som svepskäl till att inte använda svenska (jfr Kalaja et al. 2011). Medvetenheten om olika möjligheter betyder att informanten överhuvudtaget kan göra val mellan olika inlärningsätt.

En tredjedel av informanterna är relativt självsäkra på sin förmåga att hitta lämpligt inlärningsmaterial för sina svenskkunskaper, medan procenttalet är över 50 när det gäller intressant material. Att material som informanterna hittar oftare är intressant än lämpligt kan

bero på t.ex. att abiturienterna är vana vid finlandssvenska och rikssvenska kan kännas svårt, men det är bara spekulation. Några informanter upplever intressant material som svårare att hitta än lämpligt material, och också i detta fall kan orsaken bara spekuleras. Skillnaden kan bero på att de som letar efter lätt förståeligt svenska inte är intresserade av barnböcker eller -program, men sådant material är lätt att hitta.

Över 55 % av informanterna har svarat med negativa alternativ på påståendet ”jag skulle vilja lära mig svenska på fritiden på annorlunda sätt än nu, men jag vet inte hur”. För att riktigt kunna analysera frågan borde den ha varit i två delar, eftersom den egentligen innehåller två frågor. Den ena delen är ”jag skulle vilja lära mig svenska på olika sätt” och den andra ”jag vet inte, vilka nya sätt jag kunde använda för att lära mig svenska.” Jag märkte inte bristen när jag gjorde enkäten. Det är ändå lätt att analysera de positiva svaren: de sju informanter som har svarat med 4 eller 5 är starkt eller någorlunda av samma åsikt med båda delarna av frågan. De som har svarat med 2 kanske är av annan åsikt bara med en del av frågan. Det är möjligt att de inte skulle vilja lära sig svenska på annorlunda sätt, men de vet hurdana nya inlärningsätt de kunde använda om de ville, eller de vill lära sig svenska på olika sätt och de också vet hur de skulle göra det, men av någon orsak väljer att inte göra det. Påståendet visar ändå att sju informanter av 30 skulle gynnas av nya inlärningsätt. Fem av dessa informanter har svarat med 4 att läraren eller någon annan har gett råd hur man kan lära sig på fritiden, men alla har svarat med 4 eller 5 att de skulle lära sig mer svenska om de hade mer tid. Råden har då inte varit tillräckliga eller lämpliga för informanterna, eller råden har fokuserat på sådana inlärningsätt som informanterna anser som för tidskrävande.

Påståendet som har mest ”starkt av samma åsikt”-svar (5) är påståendet om tiden. Majoriteten av informanterna anser att de skulle lära sig mer svenska om de hade mer tid. De som har svarat med 1 eller 2 antingen anser att de redan har tillräckligt med tid eller de inte skulle använda tiden för att lära sig svenska även om de hade mer tid. Påståendet visar att informanterna har mycket vilja att lära sig svenska autonomt, men det är också möjligt att bristen på tid i några fall är ett svepskäl att inte lära sig (mer) svenska. Det betyder inte att svaren inte skulle vara ärliga, utan att informanterna kanske vill tänka att de skulle lära sig mer svenska, men det är omöjligt att säga hur många som verkligen skulle göra det om de hade mer tid. Det är möjligt

att upplevelsen av brist på tid leder till att informanterna väljer sådana inlärningssätt som inte anses vara tidskrävande. Det kan delvis förklara varför så få läser böcker på svenska.

Hälften av informanterna är minst någorlunda av samma åsikt att läraren har gett råd för autonom inläring. De som har svarat med 3 är kanske osäkra eller inte minns om läraren har gett råd. De som har svarat med 1 eller 2 har kanske inte varit på plats när läraren har gett råd, inte har märkt det, inte minns det eller läraren inte har gett råd till hela gruppen. En minoritet har själv frågat läraren om råd, och lärarens råd har påverkat tredjedelens sätt att lära sig utanför klassrummet. Över en tredjedel har också fått råd av andra och råden har påverkat inlärningssätten i lite mindre utsträckning än lärarens råd. Resultaten visar att läraren kan påverka elevernas autonomi.

Figur 7 fungerar ändå bara som bakgrund till den egentliga frågan, som är ”vad påverkar valet av inlärningssätten?”. Jag diskuterade varudeklarationer och smartapparater redan i avsnitt 5.1 och tar dem därför inte upp här.

Eftersom majoriteten av informanterna upplever att de är medvetna om många möjligheter, beror valet av inlärningssätten inte på bristen av möjligheter. Tidsanvändning och lärarens och andras råd verkar vara faktorer som styr den autonoma inläringen. Informanterna hittar lättare intressant än lämpligt material, men för några är intressant material ett problemområde. Det är möjligt att några informanter väljer då bara någonting på svenska, oberoende av om det är lämpligt och intressant eller inte, eftersom de inte hittar bättre material, medan de som upplever att de är bra på att hitta material kan diskvalificera sådant material som de inte anser som tillräckligt bra.

Antalet informanter som övar output samt outputs kvalitet visar att självförtroende kan vara en betydande faktor i autonom inläring. Av Figur 4 framgår att åtta av 31 informanter är rädda för att göra fel när de använder svenska, och majoriteten av informanterna upplever att deras svenskkunskaper är tillräckliga för att använda svenska utanför klassrummet (Figur 3). Enligt MacIntyre (2007: 568) utgör den upplevda kommunikativa kompetensen tillsammans med brist på ångest L2 självförtroende, så de två påståendena tillsammans beskriver självförtroende.

Analysen av individuella svar visar att informanterna har olika grader av L2 självförtroende. Sju informanter har bra självförtroende, dvs. de är inte rädda för fel (svar med 1 eller 2, se Figur 4) och anser språkkunskaperna som tillräckliga (svar med 4 eller 5, se Figur 4). Det betyder att majoriteten är antingen rädda för fel eller anser att språkkunskaperna inte är tillräckliga. Fyra av informanterna är osäkra, då de har svarat med 3 i båda påståendena. Om L2 självförtroende anses som en helhet som består av två delar, antar jag att det räcker med att den ena delen saknas för att självförtroendet kan påverka autonom inläring negativt.

Figur 4 visar också att fem av de 31 informanterna blir frustrerade när de ska lära sig svenska självständigt, vilket betyder att frustration inte är en hindrande faktor för många, men det kan vara mycket hindrande för dem som blir frustrerade. Frustration kan påverka inläringen så att inläraren inte alls vill lära sig autonomt (jfr Sheerin 1997), men det är möjligt att frustration också styr inläraren att välja sådana inläringssätt som inte är krävande eller som möjliggör inlärarens passiva deltagande. Det kan delvis förklara varför några informanter inte läser böcker på svenska och varför program är så populära jämfört med andra inläringssätt. Populariteten av program kan också förklaras t.ex. med att programmet i sig kan vara intressant och att inläraren tittar på det för nöjes skull i stället för språkinläring. Därför är det svårt att dra slutsatser utan en intervju.

Grammatikövning är ett populärt sätt att lära sig svenska även om den kräver aktivt deltagande. Jag antar att det beror på att det läggs så stor vikt vid grammatiken både på svenskurser och i studentskrivningar. Orsaker som informanterna nämnde till autonom inläring omfattade både gymnasiestudier och studentskrivningar, och det är möjligt att de som vill stödja eller utvidga det som de har lärt sig i skolan upplever att grammatik inte förklaras och övas tillräckligt mycket i undervisningen.

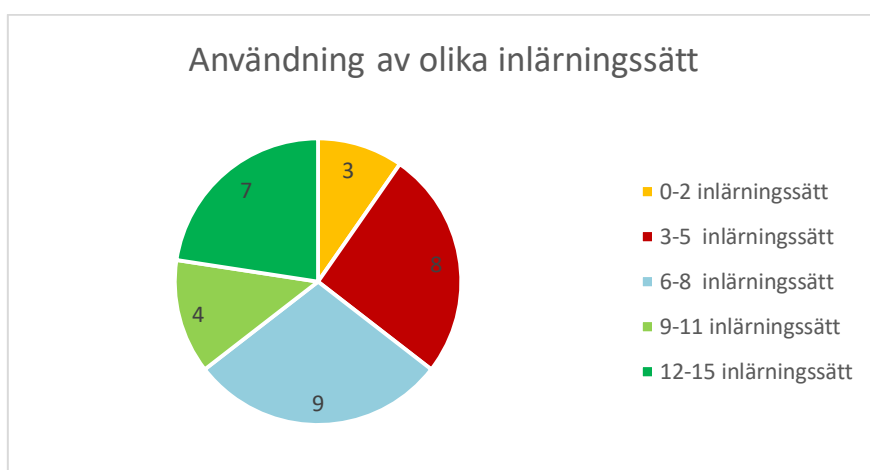
5.3.2 Autonomi och valet av inläringssätten

Autonomi är inte en kategori i enkäten, men det finns ändå mycket i enkäten som hänger ihop med begreppet. Eftersom jag inte har konsekvent frågat informanterna om olika delområden av

autonomi, kan jag inte göra några pålitliga slutsatser om informanternas autonomi. Jag ska ändå betrakta de delområden som kommer fram, eftersom de kan påverka valet av inlärningsätten.

Materialet kan analyseras med hjälp av Weinstein et al.:s (2011) begrepp *kompetens*, *vilja* (som hänger ihop med motivation) och *självreglering* (se avsnitt 2.4). De som kan hitta inlärningsmaterial och som använder flera inlärningsätt visar kompetens om inlärningsstrategier, men de som använder få inlärningsätt visar ändå nödvändigtvis inte brist på kompetens. Kompetens innebär också medvetenheten om en själv som inlärare, vilket kommer fram i Figur 3. Svaren med ”starkt/någorlunda av samma åsikt” eller ”starkt/någorlunda av annan åsikt” kräver att informanten reflekterar över sig själv som språkinlärare, medan svar med ”varken av samma eller annan åsikt” inte nödvändigtvis kräver självreflektion. Kompetens varierar mycket i gruppen: några använder få inlärningsätt, andra många, och en tredjedel av informanterna kan hitta lämpligt inlärningsmaterial. Informanterna som grupp visar hög vilja enligt frågorna om motivation (Figur 3), men självreglering är svår att mäta eftersom den inte kommer fram i flera påståenden. Självreglering kommer ändå fram i Figur 7 som visar att fyra informanter har bett läraren om hjälp.

Figur 8 nedan visar variationen i hur många inlärningsätt som informanterna använder, vilket beskriver kompetens om inlärningsresurser. Jag har räknat hur många inlärningsätt som informanterna minst då och då (3) använder.



Figur 8. Antalet inlärningsätt som informanterna minst då och då använder (n=31)

Av Figur 8 framgår att 20 informanter (64,5 %) använder minst sex inlärningssätt då och då eller oftare. Resultatet beskriver kompetens om inlärningsstrategier på ett reliabelt sätt. Därför antar jag att såsom viljan, är också kompetens ett relativt starkt delområde av autonomi hos informanterna.

Kompetens om olika inlärningsstrategier betyder att inläraren har flera inlärningssätt att välja emellan, vilket möjliggör att inläraren kan välja inlärningssättet enligt situationen och intresset. Viljan kan fungera som en faktor som ökar målmedvetenheten, vilket tillsammans med kompetens möjliggör att inläraren reflekterar över sin motivation och väljer sättet som bäst motsvarar det viktigaste och mest aktuella målet för sig själv. Till exempel kan inläraren före studentskrivningarna fokusera på sådana inlärningssätt som förbättrar möjligheten att klara sig bra i examen och före en utlandsresa kan inläraren byta inlärningsstrategi. Självreglering kan indirekt påverka valet av studiesätt, om inläraren frågar någon om råd och följer råden.

5.4 Sammanfattning av resultat

I detta kapitel kommenterar jag mina hypoteser och sammanfattar resultaten för varje forskningsfråga.

5.4.1 Lär sig abiturienterna svenska utanför klassrummet? I fall ja, hur?

Majoriteten av informanterna lär sig svenska utanför klassrummet. 93,5 % av informanterna i denna undersökning övar antingen förståelse eller användning av svenska på något sätt minst då och då. 64,5 % av informanterna använder minst sex inlärningssätt då och då eller oftare (Figur 8). Med andra ord använder majoriteten mångsidiga inlärningssätt. Några av de vanligaste inlärningssätten kräver inte att inläraren aktivt försöker lära sig svenska (t.ex. svenskspråkiga program), utan inläringen kan ske vid sidan av aktiviteten, medan andra inlärningssätt (t.ex. grammatikövningar) kräver att inläraren målmedvetet studerar.

Informanterna föredrar receptiva inlärningssätt, dvs. inlärningssätt som inte kräver så mycket självförtroende. Varudeklarationer är tydligt det vanligaste sättet att lära sig svenska (Figur 1).

Grammatikövningar, svenskspråkiga program och inlärningsätt som utnyttjar teknologi är bland de mest förekommande sätten att öva förståelse av svenska.

Informanter som övar output, dvs. produktiva färdigheter, gör det genom att tala ensam eller med människor som inte har svenska som modersmål, eller genom att använda en inlärningsapp (Figur 2). I de övriga påståendena om användning av svenska är antalet svar med 3, 4 eller 5 10 % eller mindre.

Jag antog att abiturienterna inte aktivt skulle leta efter möjligheter att lära sig svenska utanför klassrummet och jag antog att de skulle påstå att det inte finns tillfällen att använda svenska. Hypotesen stämmer inte, eftersom resultatet (se Figur 8) visar att informanterna använder mångsidiga sätt att lära sig svenska. När det gäller användning av svenska, utnyttjar några informanter möjligheten att tala ensam eller med andra som inte har svenska som modersmål. I den öppna frågan om inläring på fritiden nämnde ingen brist på möjligheter att använda svenska som en orsak till att inte lära sig svenska utanför klassrummet. Informanterna instämmer i att de har många möjligheter att lära sig svenska på fritiden (Figur 7).

5.4.2 Vad påverkar motivationen att lära sig utanför klassrummet?

Eftersom påståendena i Figur 3 inte nödvändigtvis mäter motivation utan t.ex. medvetenheten om nytta med svenskan, är den mest reliabla mätaren för motivationen den öppna frågan om faktorer som påverkar viljan att lära sig svenska utanför klassrummet. Nackdelen med frågan är att eftersom antalet informanter är så litet, beskriver svaren individuella orsaker som är svåra att generalisera. Sådana orsaker som kommer fram minst i två informanters svar är svenskans nytta i framtiden, studentskrivningar, att svenska stödjer gymnasiestudier, viljan att stödja eller utvidga det som informanten har lärt sig i skolan, viljan att lära sig flera språk och upplevelsen av svenska som ett lätt språk eller skolämne. Orsaker till att inte lära sig svenska på fritiden som minst två informanter nämnde är brist på tid och känslan av att skolundervisningen räcker.

Påståendena i Figur 3 visar att informanterna har en positiv inställning till svenskinläring som aktivitet, vilket kan påverka motivationen positivt. Kompisarnas inställning till svenska är

också positiv, enligt många, vilket kan höja motivationen (Figur 3). Majoriteten är osäkra eller vill inte kommunicera på svenska med sådana som har svenska som modersmål (Figur 3), vilket antyder att brist på självförtroende påverkar motivationen att använda svenska negativt. Antagandet stöds av resultaten gällande användning av svenska (se Figur 2) som också kan motiveras med brist på självförtroende. Också slutsatsen om att majoriteten av informanterna antingen är rädda för att göra fel eller anser att deras språkkunskaper inte är tillräckliga stödjer antagandet (avsnitt 5.3.1).

Ca. 60 % av informanterna upplever att de har tillräckliga svenskkunskaper för att använda svenska utanför skolan (Figur 3). Det kan påverka motivationen att leta efter autentiskt material på svenska, medan de som inte upplever att de har tillräckliga kunskaper kanske inte ens vill försöka lära sig autonomt eller de har försökt det, men när det har varit för svårt har de gett upp (jfr Sheerin 1997). Majoriteten av informanterna blir inte frustrerade när de lär sig självständigt (Figur 4), vilket möjliggör autonom inläring. Åtta informanter är rädda för fel (Figur 4), vilket kan påverka negativt viljan att öva output.

Eftersom resultaten beträffande olika orienteringar och andelen informanter som lär sig svenska utanför klassrummet skiljer sig från Uotilas (2004) undersökning, antar jag att inre orientering är en betydande faktor för motivationen att lära sig utanför klassrummet. För att bekräfta hypotesen borde temat undersökas vidare.

Min hypotes att studentskrivningarna motiverar till inläring utanför klassrummet kunde däremot verifieras. Jag trodde också att studentskrivningarnas påverkan kunde komma fram i att informanterna inte övar svenska muntligt, vilket inte stämmer. Muntlig övning ensam och med människor som inte har svenska som modersmål var relativt populära sätt att lära sig svenska.

5.4.3 Vad påverkar valet av inläringssätten i autonom svenskinläring?

Informanternas medvetenhet om olika inläringsmöjligheter (Figur 7) möjliggör valet mellan flera inläringssätt. Informanterna är ändå inte lika självsäkra på sin förmåga att hitta material

(Figur 7), vilket betyder att informanterna är medvetna om möjligheterna men ändå inte kan utnyttja alla möjligheter. Enligt resultaten gällande påståendet ”jag skulle vilja lära mig svenska på fritiden på annorlunda sätt än nu, men jag vet inte hur” (Figur 7) är majoriteten nöjda med de möjligheter som de har. Då är de val som informanterna gör antagligen väl motiverade i stället för att de skulle tvingas till val som inte är meningsfulla för dem, även om förmågan att hitta material varierar. Kanske använder några sådant material som någon annan har gett råd om.

Majoriteten av informanterna anser att de skulle lära sig mer svenska på fritiden om de hade mer tid (Figur 7), vilket också troligen betyder att tidsanvändningen påverkar valet av inlärningsätten. Resultatet (se Figur 7) visar också att lärarens och andras råd i flera fall har påverkat valet av inlärningsätten.

I avsnitt 5.1 diskuterade jag möjligheten att smartapparater lockar ungdomar, vilket kan påverka valet av inlärningsätten. Jag förklarade varudeklarationers popularitet med att de är tillgängliga för alla och att de även kan läsas slumpmässigt. Några inlärningsätt är omöjliga att förklara utan en intervju: valet att titta på svenskspråkiga program kan bero på t.ex. att programmet i sig är intressant, att inläraren vill öva olika delområden av språk eller att inläraren vill öva språket på ett sätt som inte innebär att någon bedömer inlärares språkkunskaper.

Jag diskuterar vikten av självförtroende i olika delar av undersökningen. Jag antar att självförtroende är en viktig faktor när informanterna väljer mellan inlärningsätt som övar input eller output och mellan olika sätt att öva produktiva färdigheter. Informanterna föredrar sådana inlärningsätt som inte kräver mycket självförtroende, men också inlärningsmöjligheter kan påverka valet.

I avsnitt 5.3.2 diskuterade jag möjligheten att olika delområden av autonomi (kompetens, vilja och självreglering) kan påverka valet av inlärningsätten. Om inläraren har kompetens om resurser, har hen flera inlärningsätt att välja emellan. Valet kan då bero på bl.a. målet (viljan) och medvetenheten om sig själv som inlärare. Självreglering möjliggör att inläraren ber om råd, vilket kan påverka valet.

Sammanfattningsvis konstaterar jag att abiturienterna använder mångsidiga inlärningssätt, men övar mer receptiva (input) än produktiva färdigheter (output). De motiveras starkt av studentskrivningar och andra yttre faktorer, men också inre orienteringar och integrativ orientering är viktiga för dem. De är medvetna om olika inlärningsmöjligheter och de är i regel tillräckligt autonoma för att fatta motiverade beslut om inlärningssätt.

6 DISKUSSION

I följande avsnitt diskuterar jag undersökningens styrkor och svagheter speciellt ur reliabilitetens och validitetens synvinkel. Med reliabilitet hänvisar jag här till reproducering av undersökningen med en likadan grupp av informanter i likadana omständigheter. I avsnitt 6.1 belyser jag också hurdana förändringar jag gjorde till undersökningen efter den ursprungliga planen. Därefter återkommer jag till motiveringen av valet av temat för undersökningen, dess nytta för lärare. Till sist presenterar jag möjligheter för vidare forskning om temat.

6.1 Undersökningens styrkor och svagheter

En svaghet med undersökningen är begreppet *inläring utanför klassrummet* som är vagt. Jag har ändå förklarat begreppet i avsnitt 2.1. Jag valde att utesluta läxor ur begreppet *inläring utanför klassrummet*, eftersom de starkt anknyter till inläringen i klassrummet. Däremot uteslöt jag inte inläring för studentskrivningarna, även om det kan ifrågasättas hur frivillig inläringen i detta fall är. Problemet med inläringens frivillighet kommer också fram t.ex. med varudeklarationer och program, då inläringen inte behöver vara avsiktlig. Om inläringen är oavsiktlig kan den inte egentligen vara frivillig. Jag var intresserad av studentskrivningarnas påverkan i inläring utanför klassrummet och av olika situationer där abiturienterna kommer i kontakt med svenskan. Därför bestämde jag mig att ta reda på om och hur abiturienterna lär sig svenska utanför klassrummet oberoende av om inläringen är avsiktlig eller inte, dvs. jag valde att undersöka både informellt och icke-formellt lärande.

Enkäten möjliggjorde analys av flera faktorer. Till exempel skillnaden mellan input och output var så betydande att det var möjligt att generalisera inom gruppen. Även om det finns en risk med Likert-skalan att informanterna ofta väljer det mellersta alternativet medan de undviker alternativ 1 och 5 (Valli 2018: 108), visade sig Likert-skalan vara ett lämpligt val för enkäten. T.ex. i Figur 3 (motivation) förekommer alternativ 3 inte oftare än alternativ 4 (3 förekommer 194 gånger medan 4 förekommer 213 gånger). Informanterna använder också yttre ändarna av skalan. Det är förstås möjligt att några av informanterna undviker vissa alternativ, eftersom alternativen kan tolkas olika. T.ex. kan ”ständigt” tolkas som ”varje dag” av några och som ”en

gång i veckan” av andra, men jag antar att det är lättare att svara på påståenden med alternativ som ger lite utrymme för tolkning. Om jag skulle ha använt t.ex. ”en gång i veckan”, kunde alternativet ha orsakat förvirring om någon t.ex. tittar på svenskspråkiga program flera gånger om dagen i januari men inte alls i februari, och vet inte hur hen skulle evaluera genomsnittet. I alla fall fördelas de olika alternativen i materialet på ett sätt som möjliggör analysen och höjer reliabiliteten även om antalet informanter är relativt litet.

”Uef e-lomake” erbjöd färdiga figurer för varje fråga, men eftersom figurerna inte var tillräckligt omfattande för min undersökning använde jag dem inte direkt. Figurerna var ändå nyttiga, eftersom det var lätt att samla in siffrorna för mina egna figurer med hjälp av dem. De gjorde datainsamlingen pålitligare, eftersom figurerna var tydligare att läsa än tabellen som omfattade alla svar. Därför var risken för fel mindre, men jag kontrollerade också datan.

Resultaten kan inte generaliseras utanför gruppen eftersom antalet informanter är för litet för att representera alla abiturienter i Finland. Därtill kommer informanterna från ett visst område (en östfinsk stad) och svarade på enkäten på en valfri svensk kurs. Det kan antas att informanterna därför var mer motiverade att studera svenska än abiturienterna i genomsnittet. För att kunna generalisera en sådan undersökning borde ett stort antal informanter från både små och stora gymnasier från många olika trakter från Finland svara på enkäten, både sådana abiturienter som vill och sådana som inte vill skriva svenska i studentskrivningarna. Generalisering är kanske ändå inte ett eftersträvanvärt mål, eftersom då försvinner lokala skillnader och skillnader mellan abiturienter som tar valfria kurser och abiturienter som inte tar dem. Även om det inte var min ursprungliga plan att undersöka abiturienter som har tagit valfri svenska, anser jag att resultaten kan vara nyttiga för mig som blivande lärare och andra som läser avhandlingen, eftersom resultaten visar hur mycket inläring utanför klassrummet och motivationen varierar även i en sådan motiverad grupp. En större undersökning skulle ändå bidra med nya kunskaper om temat, eftersom jämförelse mellan olika grupper skulle då vara möjlig.

Att informanterna deltog i en frivillig svensk kurs påverkade analysen, men en betydande fördel med att informanterna svarade på enkäten på svensklektionen är att det var lätt att få svar.

Webbenkäten möjliggjorde att gymnasiets rektor kunde påverka tidtabellen mycket. Jag gav ca. en månad tid att svara på enkäten. Jag ville ge tillräckligt med tid, eftersom tidtabellen i gymnasier är sträng, men tydligen hade jag inte planerat tillräckligt med tid för att få svar från andra gymnasier, då jag misslyckades med detta.

När det gäller validiteten anser jag att undersökningen mäter inläring utanför klassrummet utan uppenbara brister, medan det är svårare att bedöma hur enkätfrågorna om motivationen och valet av inläringssätten reflekterar verkligheten. Jag valde att fråga om studiemotivation i svenska i allmänhet i stället för att fokusera på motivationen att studera utanför klassrummet. Det beror på att jag antar att den allmänna studiemotivationen förutspår motivationen att studera autonomt, och påståendena om allmän motivation är enklare att tolka i enkäten. Om jag skulle ha frågat om motivation att studera autonomt, borde t.ex. påståendet ”det är lätt att lära sig svenska” ha formulerats som t.ex. ”eftersom det är lätt att lära sig svenska, lär jag mig svenska utanför klassrummet”. Påståendet skulle vara mer komplicerat (i sig en dålig egenskap i ett enkätpåstående, se Valli 2018) och svårare att tolka. Även om informanten skulle tycka att det stämmer att svenska är lätt, anser hen kanske inte att det är en orsak till varför hen lär sig svenska autonomt, även om det skulle vara en omedveten orsak.

Det är svårt att undersöka motivation, eftersom det kan finnas många faktorer som informanten själv är omedveten om. Det är till exempel möjligt att upplevelsen av svenskans svårighetsgrad inte alls påverkar motivationen, men med hänsyn till Frys 1981 *frustrationsnivå* (refererad i Eskey 2005, se avsnitt 2.5), är det troligt att inläraren inte orkar lära sig autonomt om hen upplever att språket är väldigt svårt.

Resultatens validitet och reliabilitet om abiturienternas val av inläringssätten är den svagaste. För att höja validiteten borde informanterna också ha intervjuats för att få fram detaljer och ha möjlighet att ställa tillägsfrågor, vilket skulle ha varit för mycket för en pro gradu -avhandling. Jag antar att orsakerna bakom valet av inläringssätten är så komplicerade, att det inte går att få en omfattande bild med hjälp av en enkät. Enkäten skulle vara för svår att förstå om den inte förenklade komplicerade företeelser. Att undersöka allt som påverkar valet av inläringssätten skulle kräva en separat undersökning. En orsak till den relativt svaga reliabiliteten är att

analysen var mer kvalitativ än med de andra delarna av undersökningen. Enkätfrågorna som sådana resulterade inte i tillräckligt tydliga svar på frågan vad som påverkar valet av inlärningsätten, utan mina tolkningar och jämförelser med de andra delarna av enkäten formade analysen. Ändå var det möjligt att analysera temat, och resultaten visade mångfacetterade orsaker till valet av inlärningsätten. Validiteten och reliabiliteten skulle ha varit högre om jag hade haft en separat kategori för autonomi i enkäten, men enkäten skulle då också ha varit betydligt längre – kanske för lång för en pro gradu -avhandling.

Jag diskuterade forskningsetik i avsnitt 4.3 och har följt principerna. Den största forskningsetiska bristen i undersökningen är att informationsbrevet och enkäten innehåller information som inte stämmer. Den ursprungliga titeln på undersökningen som står i informationsbrevet var: 'Abiturienternas motivation och sätt att lära sig svenska utanför klassrummet - Jämförelse mellan västra och östra Finland' ('Abiturienttien tavat ja motivaatio opetella ruotsia luokan ulkopuolella - Vertailu Länsi- ja Itä-Suomen välillä'). Jag ville jämföra autonom inläring i en stad i östra Finland och en stad i västra Finland. Därför finns det en fråga om hemstaden i bakgrundsdel. Eftersom jämförelsen mellan städerna inte är det viktigaste i undersökningen, utan det centrala temat är inläring utanför klassrummet och motivation, anser jag att det inte är nödvändigt att upphäva undersökningen på grund av detta. Jag har informerat gymnasiet rektor om förändringen. Ordvalet "opetella" på finska är också lite vilseledande, eftersom det hänvisar till avsiktlig inläring, även om också oavsiktlig inläring behandlas i undersökningen.

Förändringen i studiens syfte beror på att jag inte fick enkätsvar från västra Finland. Rektorn vid gymnasiet dit jag först skickade enkäten delade länken med abiturienterna, men jag fick inga svar på enkäten. Jag kontaktade ett annat gymnasium i västra Finland, men fick inga svar därifrån heller. När jag kontaktade det tredje gymnasiet, hade jag redan förändrat min tidtabell, och kunde inte ge gymnasiet mycket tid för att svara på enkäten, vilket ledde till att jag inte fick svar därifrån. Den ursprungliga planen var att få 30–40 svar från två städer, och därför är antalet informanter mindre än jag hade tänkt mig. Jag hade inte heller tid att kontakta ett annat gymnasium för att få fler svar från samma stad, eftersom jag borde då ha fyllt i en ansökan för forskningstillstånd och behövt vänta på beskedet om jag får genomföra studien eller inte.

Förutom förändringen i undersökningen anser jag att jag har följt forskningsetiska principer i forskningsprocessen. Jag har granskat kritiskt mina egna tolkningar, diskuterat brister i enkätfrågorna och kontrollerat siffrorna jag har använt för att försäkra att jag inte förvränger materialet. Jag anser att figurerna gör analysen synlig för läsaren. Det ursprungliga materialet är tillgängligt bara för mig och bara tills avhandlingen godkänns, och jag har inte bifogat materialet som bilaga. Några alternativ har använts av bara en eller två informanter, vilket ökar möjligheten att igenkänna informanten. Eftersom alla svar av en informant inte är tillgängliga, är det inte möjligt att koppla ihop svaren om jag inte har gjort det i analysen. Därtill har jag tänkt på hur jag omformulerar tidigare forskning så att jag inte orsakar missförstånd men inte heller plagierar innehållet. Jag har läst teori noggrant och gjort mitt bästa för att inte förvränga innehållet i de källor som jag har använt.

Jag kunde svara på alla forskningsfrågor och figurerna visar variation i svaren. Den största styrkan i undersökningen är enkäten, som möjliggjorde mångsidig analys.

6.2 Undersökningens nytta

I inledningen skrev jag att jag önskar att undersökningens resultat kan fungera som utgångspunkt för lärare att uppmuntra elever i inläring utanför klassrummet. Eftersom antalet informanter är relativt litet, kan resultaten inte generaliseras, men de kan ändå fungera som tips både för svensklärare och andra språklärare. Tidigare forskning och resultaten i denna undersökning visar att läraren har en viktig roll i inläring utanför klassrummet, eftersom lärarens råd påverkar elevernas sätt att lära sig autonomt.

Det kan vara nyttigt för språkläraren att lära känna sådant material som intresserar ungdomar – bloggar, sociala medier, YouTube, podcaster – så att hen kan ge lämpliga råd för eleverna. Det kan också vara nyttigt att ge råd för hur inläraren kan hitta intressant och lämpligt material. Läraren kan också ta hänsyn till att eleverna behöver sådana inlärningsätt som inte tar mycket tid.

Läraren kan också försöka höja elevernas självförtroende i språkanvändning, vilket de flesta lärare säkert redan gör. Läraren kan också erbjuda elever möjligheter att tala svenska med svenskspråkiga. Läraren och eleverna kan även diskutera elevernas attityder till användning av svenska.

Det kom fram i den teoretiska ramen att nivån på undervisningen inte ska vara för svår, eftersom frustration förhindrar inläring. Nivån ska inte heller vara för lätt, eftersom inläraren kan förstå ”i + 1” (Krashen 1985: 2).

För mig själv som blivande lärare har undersökningens resultat varit överraskande, t.ex. populariteten av att tala svenska ensam och vikten av inre orienteringar i informanternas motivation. Jag anser att medvetenheten om populära inläringssätt, faktorer som påverkar motivation och lärarens roll i elevautonomi är viktig i mitt blivande yrke.

6.3 Vidare forskning

Även om en enkätundersökning hade många fördelar, kunde temat *inläring utanför klassrummet* undersökas också med intervjuer. Ännu bättre skulle det vara att förena enkät och intervju så att informanterna först fyller i enkäten och snart därefter deltar i intervjun. Då kunde forskaren bättre se kopplingen mellan olika motivationsfaktorer och autonom inläring samt ta reda på mer djupgående och personliga orsaker till autonom inläring eller brist på den. Intervjun skulle erbjuda möjligheten att ta reda på missförstånd som enkäten kan ha orsakat, vilket skulle höja validiteten av undersökningen. Intervjun skulle också visa om enkäten har ökat medvetenheten om olika inläringssätt eller t.ex. viljan att fråga läraren om råd eller lära sig mer svenska utanför klassrummet.

Temat kunde också undersökas med olika projekt (jfr Ryan 1997). Informanterna kunde t.ex. testa vissa inläringssätt självständigt och föra en dagbok om projektet. En sådan undersökning kunde vara nyttig för informanterna, eftersom de skulle få erfarenhet av sådana inläringssätt som de annars kanske inte skulle testa. Forskaren kunde undersöka om informanternas fördomar, självkänsla och motivation förändras under projektet. Undersökningen kunde också

utföras så att en grupp får instruktioner och material för inlärningsätten medan en annan grupp inte får dem, eller så att flera grupper får olika grader av instruktioner. Grupperna kunde jämföras för att ta reda på nyttan av instruktionerna.

Det skulle också vara möjligt att undersöka elevernas önskemål närmare. Elever kunde intervjuas om vilka möjligheter som saknas för inläring utanför klassrummet: kanske har biblioteket ett dåligt urval av svenskspråkiga böcker, kanske hittar eleverna inte lätt svenskspråkig musik eller kanske vet de inte alls vad de skulle kunna göra autonomt. Forskaren kunde dela ut resultaten till svensklärare eller andra professionella i regionen, som kunde då försöka erbjuda eleverna sådana möjligheter som de vill ha. Det skulle också vara av intresse att kartlägga orsakerna bakom önskemålen eller elevernas tankar om vad som är effektiva inlärningsätt.

Resultaten av undersökningen skulle antagligen vara helt annorlunda om åldersgruppen var t.ex. människor i medelåldern. Då skulle en av de största motivationsfaktorerna i denna studie, studentskrivningarna, försvinna. Informanternas svar på frågor om yttre orienteringar borde också tolkas olika, eftersom informanterna redan skulle ha mer erfarenhet av svenskans nytta eller bristen på nytta än gymnasister. Det skulle också kunna finnas skillnader i inlärningsätten mellan människor i medelåldern och gymnasister, speciellt när det gäller teknologi. Antalet informanter borde vara mycket större än i denna undersökning, eftersom det antagligen skulle finnas fler informanter som inte alls längre lär sig eller använder svenska.

Om eleverna inte har motivation eller kunskaper att lära sig autonomt, är det osannolikt att de lär sig svenska efter att ha klarat sig av obligatoriska kurser, om det inte uppstår något nytt behov av det, t.ex. på grund av studierna eller arbetet. Om eleverna är motiverade att lära sig svenska självständigt och har kunskaper i autonom inläring, är det möjligt att de fortsätter med svenskinläring när deras skolgång tar slut. Jag anser att motivation och kunskaper i autonom inläring är en förutsättning för livslångt lärande. För att forska i studiemotivation ur ett diakront perspektiv skulle det vara möjligt att undersöka samma grupp på gymnasiet, efter gymnasiet och även efter vidare studier. En undersökning med en kontrollgrupp och en grupp

som tar en kurs i autonom inläring skulle visa om undervisningen kan påverka autonomi och studiemotivation.

Som jag har visat, finns det många möjligheter att forska vidare i ämnet. Jag anser att temat är viktigt att forska i, eftersom medvetenheten om elevernas autonomi och motivation kan hjälpa lärare att handleda eleverna. Forskning som fokuserar på elevernas eller studenternas egna upplevelser kan vara nyttigt när skolinstitutioner utvecklas.

LITTERATUR

- Alanen, R. 2011. Kysely tutkijan työkaluna. I: Kalaja, P., Alanen, R. & Dufva, H. (red.): *Kieltä tutkimassa. Tutkielman laatijan opas*. Helsingfors: Finn Lectura. 146–161.
- Bailly, S. 2011. Teenagers learning languages out of school: What, why and how do they learn? How can school help them? I: Benson, P. & Reinders, H. (red.): *Beyond the language classroom*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. 119–131.
- Benson, P. 1997. The philosophy and politics of learner autonomy. I: Benson, P. & Voller, P. (red.): *Autonomy and independence in language learning*. Applied linguistics and language study. London: Longman. 18–34.
- Breen, M. & Mann, S. 1997. Shooting arrows at the sun: Perspectives on a pedagogy for autonomy. I: Benson, P. & Voller, P. (red.): *Autonomy and independence in language learning*. Applied linguistics and language study. London: Longman. 132–149.
- Dörnyei, Z. 2005. *The psychology of the language learner. Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eskey, D. 2005. Reading in a second language. I: Hinkel, E. (red.): *Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates. 563–579.
- Europeiska kommissionen. 2001. *Making a European area of lifelong learning a reality*. Bryssel.
http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/committees/cult/20020122/com%282001%29678_en.pdf (Hämtad 26.9.2019)
- Forskningsetiska delegationen. 2019. Kohonen, I., Kuula-Luumi, A & Spoof, S. (red.): *Etiska principer för humanforskning och etikprövning inom humanvetenskaperna i Finland*. Forskningsetiska delegationens publikationer 3/2019. Helsinki: Forskningsetiska delegationen.
https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/1hmistieteiden_eettisen_ennakkoarviointin_ohje_2019.pdf (Hämtad 1.12.2019)
- Gardner, R. 2001. Integrative motivation and second language acquisition. I: Dörnyei, Z. & Schmidt, R. (red.): *Motivation and second language acquisition*. Technical report /

- second language teaching & curriculum center, 23. Honolulu: University of Hawai'i Press. 2. uppl. 1–19.
- Green-Vänttinen, M., Korkman, C. & Lehti-Eklund, H. 2010. Svenska i finska gymnasier. *Nordica Helsingiensia*, 22. Helsingfors: Nordica. Helsingfors universitet. https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/30083/Nordica_Helsingiensia_22.pdf?sequence=2 (Hämtad 27.9.2019)
- Grunderna för gymnasiets läroplan. 2015. Utbildningsstyrelsen. http://www.oph.fi/download/174853_grunderna_for_gymnasiets_laroplan_2015.pdf (Hämtad: 20.9.2019)
- Kalaja, P., Alanen, R., Palviainen, Å., & Dufva, H. 2011. From milk cartons to English roommates: Context and agency in L2 learning beyond the classroom. I: Benson, P. & Reinders, H. (red.): *Beyond the language classroom*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. 47–58.
- Kommuntorget. 2018. *Språket i kommunerna*. <https://kommuntorget.fi/kommunfakta/spraket-i-kommunerna/> (Hämtad 1.10.2019)
- Krashen, S. 1987. *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman. 3. uppl.
- Little, D. 1997. Responding authentically to authentic texts: A problem for self-access language learning? I: Benson, P. & Voller, P. (red.): *Autonomy and independence in language learning*. Applied linguistics and language study. London: Longman. 225–236.
- MacIntyre, P., MacMaster, K. & Baker, S. 2001. The convergence of multiple models of motivation for second language learning: Gardner, Pintrich, Kuhl and McCroskey. I: Dörnyei, Z. & Schmidt, R. (red.): *Motivation and second language acquisition*. Technical report / second language teaching & curriculum center, 23. Honolulu: University of Hawai'i Press. 2. uppl. 461–492.
- MacIntyre, P. 2007. Willingness to communicate in the second language: Understanding the decision to speak as a volitional process. *Modern Language Journal*, 91, 564–576. https://petermacintyre.weebly.com/uploads/1/0/1/8/10187707/macintyre_2007.pdf (Hämtad: 30.9.2019)
- Mustila, E. 1990. *Finska gymnasieelevers motivation för, attityder till och intresse för svenska*. Diss., Tutkimuksia 125. Helsingfors: Helsingfors universitet.

- Nation, I. 2005. Teaching and learning vocabulary. I: Hinkel, E. (red.): *Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates. 581–595.
- Noels, K. 2001a. Learning Spanish as a second language: Learners' orientations and perceptions of their teachers' communication style. *Language Learning*, 51:1. 107–144. <http://www.psych.ualberta.ca/~knoels/personal/Kim's%20publications/Noels2001.pdf> (Hämtad: 23.9.2019)
- Noels, K. 2001b. New orientations in language learning motivation: Towards a model of intrinsic, extrinsic, and integrative orientations and motivation. I: Dörnyei, Z. & Schmidt, R. (red.): *Motivation and second language acquisition*. Technical report / second language teaching & curriculum center, 23. Honolulu: University of Hawai'i Press. 2. uppl. 43–68.
- Pennycook, A. 1997. Cultural alternatives and autonomy. I: Benson, P. & Voller, P. (red.): *Autonomy and independence in language learning*. Applied linguistics and language study. London: Longman. 35–53.
- Pica, T. 2005. Second language acquisition research and applied linguistics. I: Hinkel, E. (red.): *Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates. 263–280.
- Puolimatka, T. 2002. *Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin*. Helsingfors: Tammi.
- Ryan, S. 1997. Preparing learners for independence: Resources beyond the classroom. I: Benson, P. & Voller, P. (red.): *Autonomy and independence in language learning*. Applied linguistics and language study. London: Longman. 215–224.
- Sheerin, S. 1997. An exploration of the relationship between self-access and independent learning. I: Benson, P. & Voller, P. (red.): *Autonomy and independence in language learning*. Applied linguistics and language study. London: Longman. 54–65.
- Swain, M. 2005. The Output hypothesis: Theory and research. I: Hinkel, E. (red.): *Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates. 471–483.
- Syed, Z. 2001. Notions of self in foreign language learning: A qualitative analysis. I: Dörnyei, Z. & Schmidt, R. (red.): *Motivation and second language acquisition*. Technical report / second language teaching & curriculum center, 23. Honolulu: University of Hawai'i Press. 2. uppl. 127–148.

- Tarone, E. 2005. Speaking in a second language. I: Hinkel, E. (red.): *Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates. 485–502.
- Tornberg, Ulrika. 2005. *Språkdiradik*. Stockholm: Gleerup. 3. uppl.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsingfors: Tammi. rev. uppl. E-bok.
- Uotila, S. 2004. Ruotsin kielen opiskelumotivaatiosta lukiossa. I: Kantelinen, R. & Kettunen, S. (red.): *Ruotsin kielen opiskelumotivaatiosta yleissivistävässä ja ammatillisessa koulutuksessa*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Valli, R. 2018. Aineistonkeruu kyselylomakkeella. I: Valli, R. (red.): *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus. 5. rev. uppl. 92–116.
- Valli, R. & Perkkilä, P. 2018. Sähköinen kyselylomake ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. I: Valli, R. (red.): *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus. 5. rev. uppl. 117–128.
- Vetenskapstermbanken i Finland. *Kasvatustieteet: lähikehityksen vyöhyke*. http://tieteentermipankki.fi/wiki/Kasvatustieteet:l%C3%A4hikehityksen_vy%C3%B6hyke (Hämtad 30.9.2019)
- Voller, P. 1997. Does the teacher have a role in autonomous language learning? I: Benson, P. & Voller, P. (red.): *Autonomy and independence in language learning*. Applied linguistics and language study. London: Longman. 98–113.
- Weinstein, C., Acee, T., Jung, J. & Dearman, J. 2011. Strategic and self-regulated learning for the 21st century: The merging of skill, will and self-regulation. I: Morrison, B. (red.): *Independent language learning: Building on experience, seeking new perspectives*. Hong Kong: Hong Kong University Press. 41–54. E-bok.

BILAGA 1. ENKÄT PÅ FINSKA

Kysely pro gradu -tutkimusta varten

*Abiturienttien tavat ja motivaatio opetella ruotsia luokan ulkopuolella
- Vertailu Länsi- ja Itä-Suomen välillä*

Tutkimuksen aihe:

Olen ruotsin opiskelija Itä-Suomen yliopistosta ja tutkin keskipitkää ruotsia lukevien abiturienttien tapoja ja motivaatiota opetella ruotsia luokan ulkopuolella. Tulevana opettajana olen kiinnostunut näkemään, mikä vaikuttaa ruotsin opiskelumotivaatioon vapaa-ajalla ja millaisia mahdollisuuksia abiturientit hyödyntävät.

Kerättävä aineisto:

Tutkimukseen osallistuminen tapahtuu nimettömänä. Aineistoa käytetään vain pro gradu -tutkielmassa, ja se hävitetään tutkielman valmistuttua.

Kyselyn täyttämiseen menee noin 10 minuuttia. Kysely sulkeutuu 22.11.2019.

Osallistuminen tähän tutkimukseen on täysin vapaaehtoista, ja sinulla on oikeus keskeyttää lomakkeen täyttäminen milloin tahansa. Lähettämällä täytetyn kyselylomakkeen suostut siihen, että lomakkeen tietoja käsitellään tutkimuksessa.

Ystävällisesti,

Katja Mikkonen

s-posti: [REDACTED]

puh. [REDACTED]

Työn ohjaaja:

Ruotsin kielen professori Jaana Kolu, Itä-Suomen yliopisto

s-posti: [REDACTED]

puh. [REDACTED]

**KYSELY ABITURIENTEILLE: RUOTSI VAPAA-AJALLA JA RUOTSIN
OPISKELUMOTIVAATIO**

Huomioithan, että tämä kysely on abiturienteille, jotka lukevat keskipitkää ruotsia (B1-ruotsi/RUB). Kiitos!

TAUSTAKYSYMYKSET

Tähdellä merkityt kysymykset ovat pakollisia

Olen vuosikurssilla* 1 2 3 tai korkeampi

Käyn lukiota*

Äidinkieleni on* suomi ruotsi jokin muu

Opiskelen(/opiskelin)* keskipitkää ruotsia (B1-ruotsi/RUB) pitkää ruotsia (A-ruotsi/RUA)

Aion kirjoittaa ruotsin ylioppilaskirjoituksissa* olen jo kirjoittanut aion kirjoittaa en aio kirjoittaa en osaa sanoa

Olen kirjoittanut/aion kirjoittaa keskipitkän ruotsin pitkän ruotsin

RUOTSIN YMMÄRTÄMINEN VAPAA-AJALLA

Miten harjoittelet ruotsin ymmärtämistä vapaa-ajallasi? **Vaihtoehdot koskevat vapaaehtoista opiskelua, joten läksyjä ei lasketa.**

Valitse jokaisen väittämän kohdalta sopivin vaihtoehto.

1=en koskaan, 2=harvoin, 3=silloin tällöin, 4=usein, 5=jatkuvasti

Kuuntelen ruotsinkielistä musiikkia

Luen ruotsinkielisiä lehtiä (paperisena tai netissä)

Katson ruotsinkielisiä YouTube-videoita

Opettelen ruotsin kielioppia

Kuuntelen ruotsinkielistä radiota

Käännän ruotsinkielisiä tekstejä suomeksi/muulle kielelle

Opettelen ruotsia sanakirjojen avulla

Asetan elokuvaan/sarjoihin ruotsinkieliset tekstitykset

Katson ruotsinkielisiä ohjelmia

Luen ainakin yhtä ruotsinkielistä blogia

Kuuntelen ruotsinkielistä podcastia

Luen ruotsinkielisiä tuoteselosteita

Luen ruotsinkielisiä kirjoja

Luen ruotsinkielisten laulujen sanoituksia

Käytän kännykkääni/muuta laitettani ruotsiksi

Muuta? Mitä?

RUOTSIN KÄYTTÄMINEN VAPAA-AJALLA

Miten käytät ruotsia vapaa-ajallasi? **Vaihtoehdot koskevat vapaaehtoista opiskelua, joten läksyjä ei lasketa.**

Valitse jokaisen väittämän kohdalta sopivin vaihtoehto. 1=en koskaan, 2=harvoin, 3=silloin tällöin, 4=usein, 5=jatkuvasti

Etsin netistä tietoa ruotsiksi

Puhun ruotsia itsekseni

Kirjoitan ruotsiksi (esim. päiväkirjaa tai runoja)

Puhun ruotsia ihmisten kanssa, jotka eivät puhu ruotsia äidinkielenään (esim. kaverit)

Käytän kieltenopiskeluun suunniteltua sovellusta (esim. Duolingo) ruotsin opetteluun

Puhun ruotsia suomenruotsalaisten kanssa

Puhun ruotsia nettifoorumeilla/chateissa/sosiaalisessa mediassa

Käännän (esim. suomenkielisiä) tekstejä ruotsiksi

Puhun ruotsia ruotsalaisten kanssa

Puhun ruotsia muiden pohjoismaalaisten kanssa

Muuta? Mitä?

RUOTSIN OPISKELUMOTIVAATIO

Valitse jokaisen väittämän kohdalta sopivin vaihtoehto.

1=vahvasti eri mieltä, 2=jokseenkin eri mieltä, 3=ei samaa eikä eri mieltä, 4=jokseenkin samaa mieltä, 5=vahvasti samaa mieltä

1. Ruotsi on mielestäni kaunis kieli

2. Ruotsin osaaminen auttaa minua työllistymään tulevaisuudessa

3. Ruotsin oppiminen on helppoa
4. Vanhempani suhtautuvat positiivisesti ruotsin kieleen
5. Nautin ruotsin oppimisen tarjoamista haasteista
6. Koen häpeää, jos en pärjää ruotsissa
7. Osaan ruotsia tarpeeksi voidakseni käyttää sitä koulun ulkopuolella
8. Haluan oppia ruotsia, koska kielet ovat minulle tärkeitä
9. Opettelen ruotsia, koska tarvitsen sitä tulevissa opinnoissani
10. Haluan olla osa pohjoismaista yhteisöä
11. Opiskelen ruotsia vain, koska on pakko
12. Pelkään tekeväni virheitä käyttäessäni ruotsia
13. Olen utelias oppimaan ruotsiksi myös sellaisia sanoja, joita en välttämättä tarvitse
14. Ruotsin osaaminen auttaa minua saavuttamaan minulle tärkeitä tavoitteita
15. Vihaan ruotsia
16. Kaverini suhtautuvat positiivisesti ruotsin kieleen
17. Haluan kommunikoida ruotsiksi ruotsia äidinkielenään puhuvien kanssa
18. Ruotsin ylioppilaskirjoitukset motivoivat minua opettelemaan ruotsia
19. Ruotsin oppiminen on hauskaa
20. Ruotsin opettaja on kannustanut minua opettelemaan ruotsia vapaa-ajallani
21. Itsetuntoni kohoaa, kun pärjään ruotsissa
22. Turhaudun helposti, jos yritän opetella ruotsia itsenäisesti
23. Haluan tulla hyväksytyksi suomenruotsalaiseen yhteisöön
24. Vanhempani ovat kannustaneet minua opettelemaan ruotsia vapaa-ajallani
25. Lähipiirissäni on ruotsia äidinkielenään puhuvia ihmisiä

OPETTELETKO RUOTSIA VAPAA-AJALLASI?

Vastaa joko kysymykseen a tai b. Maksimipituus 255 merkkiä.

- a) Mikä on tärkein syy sille, että opettelet ruotsia vapaa-ajallasi?
- b) Mikä on tärkein syy sille, että et opettele ruotsia vapaa-ajallasi?

MAHDOLLISUUDET OPETELLA RUOTSIA VAPAA-AJALLA

Valitse jokaisen väittämän kohdalta sopivin vaihtoehto.

1=vahvasti eri mieltä, 2=jokseenkin eri mieltä, 3=ei samaa eikä eri mieltä, 4=jokseenkin samaa mieltä, 5=vahvasti samaa mieltä

Koen, että minulla on monia mahdollisuuksia opetella ruotsia vapaa-ajallani

Ruotsin kieli on selkeästi esillä asuinkaupungissani

Osaan löytää omalle kielitaidolleni sopivaa ruotsinkielistä materiaalia

Osaan löytää minua kiinnostavia ruotsinkielisiä materiaaleja

Haluaisin opetella ruotsia vapaa-ajallani eri tavoin kuin nyt, mutta en tiedä, miten

Opettelisin ruotsia enemmän vapaa-ajallani, jos minulla olisi enemmän aikaa

Ruotsin opettaja on antanut neuvoja ruotsin opetteluun vapaa-ajalla

Olen kysynyt ruotsin opettajalta neuvoja ruotsin opetteluun vapaa-ajalla

Opettajan neuvot ovat vaikuttaneet tapoihini opetella ruotsia vapaa-ajallani

Olen saanut muilta neuvoja ruotsin opetteluun vapaa-ajalla

Muiden neuvot ovat vaikuttaneet tapoihini opetella ruotsia vapaa-ajallani

HALUATKO VIELÄ SANOA JOTAIN AIHEESEEN LIITTYVÄÄ?

Kirjoita vastaus oheiseen kenttään. Maksimipituus 255 merkkiä.

Kiitos osallistumisesta!

BILAGA 2. ENKÄT PÅ SVENSKA

Enkät för en pro gradu -avhandling

Abiturienternas motivation och sätt att lära sig svenska utanför klassrummet

- En jämförelse mellan västra och östra Finland

Undersökningens tema:

Jag studerar svenska vid Östra Finlands universitet och undersöker abiturienters sätt och motivation att lära sig svenska utanför klassrummet. Målgruppen är abiturienter som studerar medellång lärokurs i svenska. Som blivande lärare är jag intresserad av att se vad som påverkar studiemotivationen på fritiden och hurdana möjligheter abiturienterna utnyttjar.

Material som ska samlas:

Deltagandet i undersökningen sker anonymt. Materialet används bara i pro gradu -avhandlingen, och det ska förstöras efter att avhandlingen blir färdig.

Det tar ca. 10 minuter att fylla i enkäten. Enkäten stängs den 22.11.2019.

Deltagandet i den här undersökningen är fullkomligt frivilligt, och du har rätt att avbryta ifyllningen när som helst. Genom att skicka den ifyllda enkäten ger du tillstånd till att enkätens information behandlas i undersökningen.

Vänligt,

Katja Mikkonen

e-post: [REDACTED]

tel. [REDACTED]

Handledare:

Professor i svenska språket Jaana Kolu, Östra Finlands universitet

e-post: [REDACTED]

tel. [REDACTED]

**ENKÄT FÖR ABITURIENTER: SVENSKA PÅ FRITIDEN OCH
STUDIEMOTIVATION I SVENSKA**

Gärna observera att enkäten är för abiturienter som studerar medellång lärokurs i svenska (B1-svenska/RUB). Tack!

BAKGRUNDSFRÅGOR

Frågor som har markerats med stjärna är obligatoriska

Jag är på årskurs* 1 2 3 eller högre

Jag går på gymnasiet i* [REDACTED] [REDACTED]

Mitt modersmål är* finska svenska någonting annat

Jag studerar(/studerade)* medellång svenska (B1-svenska/RUB) lång svenska (A-svenska/RUA)

Jag ska skriva svenska i studentskrivningarna* jag har redan skrivit jag ska skriva jag ska inte skriva jag vet inte

Jag har skrivit/ska skriva medellång svenska lång svenska

FÖRSTÅELSE AV SVENSKA PÅ FRITIDEN

Hur övar du förståelse av svenska på fritiden? **Alternativen gäller frivillig inlärninng, så läxor räknas inte med.**

Välj det mest passande alternativet för varje påstående.

1=aldrig, 2=sällan, 3=då och då, 4=ofta, 5=ständigt

Jag lyssnar på svenskspråkig musik

Jag läser svenskspråkiga tidningar (på papper eller på nätet)

Jag tittar på svenskspråkiga YouTube-videor

Jag lär mig svensk grammatik

Jag lyssnar på svenskspråkig radio

Jag översätter svenskspråkiga texter till finska/annat språk

Jag lär mig svenska med hjälp av ordböcker

Jag sätter svenskspråkiga undertexter i filmer/serier

Jag tittar på svenskspråkiga program

Jag läser minst en svenskspråkig blogg

Jag lyssnar på en svenskspråkig podcast

Jag läser varudeklarationer på svenska

Jag läser böcker på svenska

Jag läser sångtexter till svenskspråkiga låtar
Jag använder min mobil/annan apparat på svenska
Annat? Vad?

ANVÄNDNING AV SVENSKA PÅ FRITIDEN

Hur använder du svenska på fritiden? **Alternativen gäller frivillig inläring, så läxor räknas inte med.**

Välj det mest passande alternativet för varje påstående. 1=aldrig, 2=sällan, 3=då och då, 4=ofta, 5=ständigt

Jag söker information på nätet på svenska

Jag talar svenska ensam

Jag skriver på svenska (t.ex. dagbok eller dikter)

Jag talar svenska med människor som inte talar svenska som modersmål (t.ex. kompisar)

Jag använder en app som har designats för språkinläring (t.ex. Duolingo) för att öva svenska

Jag talar svenska med finlandssvenskar

Jag talar svenska på nätforum/chattar/sociala medier

Jag översätter (t.ex. finskspråkiga) texter till svenska

Jag talar svenska med svenskar

Jag talar svenska med andra nordbor

Annat? Vad?

STUDIEMOTIVATION I SVENSKA

Välj det mest passande alternativet för varje påstående.

1=starkt av annan åsikt, 2=någorlunda av annan åsikt, 3=varken av samma eller annan åsikt, 4=någorlunda av samma åsikt, 5=starkt av samma åsikt

1. Jag tycker att svenska är ett vackert språk
2. Att ha svenskkunskaper hjälper mig att få jobb i framtiden
3. Det är lätt att lära sig svenska
4. Mina föräldrar har en positiv inställning till svenska språket

5. Jag njuter av de utmaningar som inläringen av svenska erbjuder
6. Jag upplever skam om jag inte klarar mig i svenskämnet
7. Jag har tillräckliga svenskkunskaper för att använda svenska utanför skolan
8. Jag vill lära mig svenska, eftersom språk är viktiga för mig
9. Jag lär mig svenska, eftersom jag behöver det i mina framtida studier
10. Jag vill bli en del av den nordiska gemenskapen
11. Jag lär mig svenska bara eftersom jag är tvungen
12. Jag är rädd för att göra fel när jag använder svenska
13. Jag är nyfiken på att lära mig också sådana ord på svenska som jag inte nödvändigtvis behöver
14. Att ha svenskkunskaper hjälper mig att nå mål som är viktiga för mig
15. Jag hatar svenska
16. Mina kompisar har en positiv inställning till svenska språket
17. Jag vill kommunicera på svenska med sådana som har svenska som modersmål
18. Studentskrivningarna i svenska motiverar mig till att lära mig svenska
19. Det är roligt att lära sig svenska
20. Svenskläraren har uppmuntrat mig att lära mig svenska på fritiden
21. Min självkänsla höjer när jag klarar mig i svenskämnet
22. Jag blir lätt frustrerad om jag försöker lära mig svenska självständigt
23. Jag vill bli accepterad i den finlandssvenska gemenskapen
24. Mina föräldrar har uppmuntrat mig att lära mig svenska på fritiden
25. Det finns människor i min omgivning som talar svenska som modersmål

LÄR DU DIG SVENSKA PÅ FRITIDEN?

Svara på antingen fråga a eller b. Maximal längd 255 tecken.

- a) Vad är den viktigaste orsaken till att du lär dig svenska på fritiden?
- b) Vad är den viktigaste orsaken till att du inte lär dig svenska på fritiden?

MÖJLIGHETER ATT LÄRA SIG SVENSKA PÅ FRITIDEN

Välj det mest passande alternativet för varje påstående.

1=starkt av annan åsikt, 2=någorlunda av annan åsikt, 3=varken av samma eller annan åsikt,
4=någorlunda av samma åsikt, 5=starkt av samma åsikt

Jag upplever att jag har många möjligheter att lära mig svenska på fritiden

Svenska språket är tydligt framme i min hemstad

Jag kan hitta svenskspråkigt material som är lämpligt för mina egna språkkunskaper

Jag kan hitta svenskspråkigt material som intresserar mig

Jag skulle vilja lära mig svenska på fritiden på annorlunda sätt än nu, men jag vet inte hur

Jag skulle lära mig mer svenska på fritiden om jag hade mer tid

Svenskläraren har gett råd hur man kan lära sig svenska på fritiden

Jag har frågat svenskläraren om råd hur man kan lära sig svenska på fritiden

Lärarens råd har påverkat mina sätt att lära mig svenska på fritiden

Jag har fått råd av andra hur man kan lär sig svenska på fritiden

Andras råd har påverkat mina sätt att lära mig svenska på fritiden

VILL DU ÄNNU SÄGA NÅGONTING SOM ANSLUTER TILL TEMAT?

Skriva svaret i det bifogade fältet. Maximal längd 255 tecken.

Tack för deltagandet!

BILAGA 3. TIETOSUOJASELOSTE



TIETEELLISEN TUTKIMUKSEN TIETOSUOJASELOSTE Laatimispvm: 23.1.2020

Tietosuojaseloste sisältää ne tiedot, jotka tulee kertoa tutkittaville käsiteltäessä henkilötietoja tieteellisessä tutkimuksessa sekä käsittelytoimista tehtävän selosteen tiedot. Informointivelvoitteesta säädetään EU:n yleisen tietosuoja-asetuksen (EU 2016/679) artikloissa 12 – 14 ja käsittelytoimista tehtävästä selosteesta artiklassa 30. Henkilötietoja ovat sellaiset tiedot, joiden perusteella henkilö voidaan tunnistaa suoraan tai välillisesti esimerkiksi yhdistämällä yksittäinen tieto johonkin toiseen tietoon, joka mahdollistaa tunnistamisen.

Tietosuojaselosteen avulla voidaan huolehtia rekisterinpitäjän osoitusvelvollisuudesta. Osoitusvelvollisuus on keskeinen periaate tietosuoja-asetuksessa ja tarkoittaa, että rekisterinpitäjän on pystyttävä osoittamaan noudattavansa tietosuojalainsäädäntöä. Tietosuojaseloste voi toimia myös pohjana tutkittaville annettavan informaation laatimiseen.

1. Tutkimuksen nimi

Abiturienternas motivation och sätt att lära sig svenska utanför klassrummet i en östfinsk stad

2. Tutkimuksen rekisterinpitäjä

Katja Mikkonen, 

3. Tutkimuksen osapuolet ja vastuunjako

Katja Mikkonen, 

4. Tutkimuksen vastuullinen johtaja tai siitä vastaava ryhmä

Katja Mikkonen, 

5. Tutkimuksen suorittajat

Katja Mikkonen, 

6. Tietosuojavastaavan yhteystiedot

-

7. Yhteyshenkilö henkilötietojen käsittelyyn liittyvissä asioissa

Katja Mikkonen, [REDACTED]

8. Tutkimuksen luonne ja kestoaika 🔍

Kertatutkimus Seurantatutkimus 🔍

Tutkimuksen kestoaika 🔍 (kuinka kauan henkilötietoja käsitellään): 5 vuotta

Henkilötietojen käsittely tutkimuksen päättymisen jälkeen: ♂

- Henkilötietoja sisältävä tutkimusaineisto hävitetään
 Henkilötietoja sisältävä tutkimusaineisto arkistoidaan
 ilman tunnistetietoja
 tunnistetiedoin

Mihin aineisto arkistoidaan ja miten pitkäksi aikaa: elomake.uef.fi, tutkimuksen kestoaika

9. Mikä on henkilötietojen käsittelytarkoitus?

Henkilötietojen käsittelyn tarkoitus on tieteellinen tutkimus.

Tutkimuksen tarkoitus on tutkia abiturienttien vapaaehtoista ruotsin opettelua luokkahuoneen ulkopuolella Itä-Suomessa. Tietojen keruun tarkoituksena on varmistaa, että henkilöt kuuluvat tutkittavaan ryhmään.

10. Millä perusteella henkilötietoja käsitellään?

Henkilötietojen käsittely edellyttää aina laista löytyvää käsittelyperustetta. Tässä tutkimuksessa käsittelyperuste 🔍 on:

yleistä etua koskeva tehtävä/rekisterinpitäjälle kuuluvan julkisen vallan käyttö, tarkemmin:

- tieteellinen tai historiallinen tutkimus tai tilastointi
 tutkimusaineistojen ja kulttuuriperintöaineistojen arkistointi
 rekisterinpitäjän tai kolmannen osapuolen oikeutettujen etujen toteuttaminen
 mikä oikeutettu etu on kyseessä:
 rekisteröidyn suostumus 🔍
 rekisterinpitäjän lakisääteisen veloitteen noudattaminen
 säädökset:

Tutkimuksessa käsitellään erityisiä henkilötietoryhmiä koskevia henkilötietoja tai rikostuomioihin ja rikkomuksiin liittyviä henkilötietoja 🔍. Niiden käsittelylle tarvittava erityisperuste on:

- yleisen edun mukainen arkistointitarkoitus, tieteellinen tai historiallinen tutkimus, tilastointi
 rekisteröidyn nimenomainen suostumus
 tärkeä yleinen etu koskeva syy lainsäädännön nojalla
 kansanterveyteen liittyvä yleinen etu

11. Mitä henkilötietoja tutkimusaineisto sisältää?

Asuinkaupunki, äidinkieli ja lukion vuosikurssi. Asuinkaupunkia ei mainita tutkimuksessa.

12. Mistä lähteistä henkilötietoja kerätään?

Henkilötietoja kerätään tutkimukseen seuraavista lähteistä:

- Suoraan tutkimukseen osallistuvilta
 - Haastattelu
 - Videointi
 - Sähköinen kyselylomake (eLomake tai vastaava)
 - Postissa lähetettävä kyselylomake
 - Muu tapa, mikä:
- Muualta kuin tutkimukseen osallistuvilta, mistä ja mitä tietoja:
- Tutkittavalla ei ole velvollisuutta toimittaa tarvittavia henkilötietoja, osallistuminen on vapaaehtoista

13. Tietojen siirto/luovuttaminen tutkimusryhmän ulkopuolelle

Tietoja ei siirretä/ luovuteta tutkimusryhmän ulkopuolelle.

14. Tietojen siirto/luovuttaminen EU:n tai ETA:n ulkopuolelle

Tietoja ei siirretä/ luovuteta EU:n tai ETA:n ulkopuolelle.

15. Automatisoitu päätöksenteko

Ei automatisoitua päätöksentekoa.

16. Henkilötietojen suojauksen periaatteet

Tutkimuksen osalta on tehty eettinen ennakoarviointi:

- Kyllä
- Puoltavan lausunnon antanut tutkimuseettinen toimikunta:
- Ei

Tietojärjestelmissä käsiteltävät tiedot on suojattu seuraavasti:

- käyttäjätunnuksella
- salasanalla
- käytön rekisteröinnillä
- kulunvalvonnalla (fyysinen tila)
- muulla tavoin, miten:

Pseudonymisointi ja anonymisointi:

Tieteellisessä tutkimuksessa on tarpeellista säilyttää tutkimusaineistot, jotta tutkimustulokset voidaan verifioida ja jo kerättyjä tutkimusaineistoja voidaan käyttää jatkotutkimukseen ja uusiin tieteellisiin tutkimuksiin. Tutkimusaineistot anonymisoidaan tai pseudonymisoidaan aina, kun se on mahdollista. Tutkimustulokset julkaistaan siinä

muodossa, ettei yksittäinen henkilö ole yleisesti tunnistettavissa. Erityistapauksissa esim., kun haastatellaan kuvataiteilijoita heidän teoksistaan, voi olla perusteltua ilmaista tekijät.

Tässä tutkimuksessa:

- Aineisto anonymisoidaan aineiston perustamisvaiheessa (kaikki tunnistetiedot poistetaan täydellisesti, jotta paluuta tunnistusteelliseen tietoon ei ole eikä aineistoon voida yhdistää uusia tietoja)
- Suorat tunnistetiedot poistetaan aineiston perustamisvaiheessa (pseudonymisoitu aineisto, jolloin tunnistettavuuteen voidaan palata koodin tai vastaavan tiedon avulla ja aineistoon voidaan yhdistää uusia tietoja)
- Aineisto sisältää vain epäsuoria tai pseudonyymejä tunnistetietoja
- Aineisto analysoidaan suoran tunnistetiedoin, koska (peruste suorien tunnistetietojen säilyttämiselle):

Suojatoimet arkaluonteisten tietojen osalta:

- Tutkimussuunnitelma
- Tutkimuksen vastuuhenkilö, kuka: Katja Mikkonen
- Henkilötietoja käsitellään ja luovutetaan vain tutkimustarkoituksiin ja toimitaan siten, että tiettyä henkilöä koskevat tiedot eivät paljastu ulkopuolisille
- Tutkimuksen osalta on tehty tietosuojan vaikutustenarviointi

17. Tutkimukseen osallistuvan oikeudet ja niiden mahdollinen rajoittaminen

Rekisteröidyllä on tietosuojasetuksen mukaan oikeus:

- saada tietoa henkilötietojen käsittelystä, ellei laissa ole erikseen säädettyä poikkeusta
- tarkastaa itseään koskevat tiedot
- oikaista tietojaan
- poistaa tietonsa (ei sovelleta, jos käsittelyperuste on lakisääteinen tai yleisen edun mukainen tehtävä)
- rajoittaa tietojensa käsittelyä
- vastustaa tietojensa käsittelyä, jos käsittelyperuste on yleinen tai oikeutettu etu
- pyytää itse toimittamiensa henkilötietojen siirtämistä rekisterinpitäjältä toiselle, jos käsittelyperuste on suostumus
- peruuttaa antamansa suostumus
- henkilötietojen oikaisua/poistoa/käsittelyn rajoitusta koskeva rekisterinpitäjän ilmoitusvelvollisuus
- olla joutumatta automaattisen päätöksenteon kohteeksi (rekisteröity voi sallia automaattisen päätöksenteon suostumuksellaan)
- tehdä valitus Tietosuojavaltuutetun toimistoon, mikäli katsoo, että häntä koskevien henkilötietojen käsittelyssä on rikottu voimassa olevaa tietosuojalainsäädäntöä

Rekisteröity voi käyttää oikeuksiaan ottamalla yhteyttä tutkimuksen yhteyshenkilöön tai tietosuojavastaavaan. Lisätietoja rekisteröidyn oikeuksista antavat tutkimuksen yhteyshenkilö ja/tai tutkimuksen tietosuojavastaava.

Jos henkilötietojen käsittely tutkimuksessa ei edellytä rekisteröidyn tunnistamista ilman lisätietoja eikä rekisterinpitäjä pysty tunnistamaan rekisteröityä, niin oikeutta tietojen tarkastamiseen, oikaisuun, poistoon, käsittelyn rajoittamiseen, ilmoitusvelvollisuuteen ja siirtämiseen ei sovelleta.

Tutkimukseen osallistuvan oikeuksista poikkeaminen on tarpeen ja perusteltua, jos tutkimuksella on yleisen edun mukaiset tarkoitukset ja tutkimukseen osallistuvan oikeudet todennäköisesti estävät tarkoitusten saavuttamisen tai vaikeuttavat sitä suuresti ja tällaiset poikkeukset ovat tarpeen näiden tarkoitusten täyttämiseksi.

Rekisteröidyn oikeuksista ei poiketa tässä tutkimuksessa

Seuraavista rekisteröidyn EU:n yleisen tietosuojaa-asetuksen mukaisista oikeuksista tullaan todennäköisesti poikkeamaan tässä tutkimuksessa:

- Rekisteröidyn oikeus saada tietoa henkilötietojen käsittelystä (informointivelvoite)
- Rekisteröidyn oikeus tarkistaa itseään koskevat tiedot
- Rekisteröidyn oikeus tietojensa oikaisemiseen
- Rekisteröidyn oikeus käsittelyn rajoittamiseen
- Rekisteröidyn oikeus vastustaa henkilötietojensa käsittelyä

Perustelut rekisteröidyn oikeuksista poikkeamiselle:

Seuraavat suojatoimet on toteutettu tässä tutkimuksessa, jotta tutkimukseen osallistuvan oikeuksista voidaan poiketa:

- Henkilötietojen käsittely perustuu tutkimussuunnitelmaan.
- Tutkimuksella on vastuhenkilö tai siitä vastaava ryhmä.
- Henkilötietoja käytetään ja luovutetaan vain historiallista tai tieteellistä tutkimusta taikka muuta yhteensopivaa tarkoitusta varten sekä muutoinkin toimitaan niin, että tiettyä henkilöä koskevat tiedot eivät paljastu ulkopuolisille.
- Tutkimuksessa käsitellään ns. arkaluonteisia tietoja ja siitä on tehty vaikutustenarviointi, joka on toimitettu tietosuojavaltuutetun toimistoon ennen käsittelyn aloittamista.