

GÖTEBORGS UNIVERSITET
Institutionen för svenska språket

“Utan språk kan man inte göra någonting”

En kvalitativ studie om vilka faktorer som påverkar SFI-elevens
studiemotivation.

Tora Börjesson

Specialarbete, SSA136 15 hp

Ämne: Svenska som andraspråk

Termin: VT 2021

Handledare: Lina Larsson

Sammandrag

Syftet med studien är att ta reda på vad som påverkar några SFI-elevs motivation till språkinlärning. Studien är kvalitativ och består av djupintervjuer. Jag genomförde fyra parintervjuer med inlärare i min egen SFI-klass. Undersökningen utgår från Nortons teori om identitet och hennes investeringskonstruktion (the construct of investment) som bygger på poststrukturalistisk teori. Genom denna teori ifrågasätter Norton (Norton & McKinney 2011:75) att motivation skulle vara något statiskt utan menar istället att det kan finnas motstridiga känslor hos en inlärare och att motivationen är avhängig vad lärandet kan ge för avkastning i form av symboliska eller materiella resurser som i sin tur ökar värdet på inlärarens kulturella kapital. Men Norton (Norton & McKinney 2011:76) komplicerar också begreppet ytterligare genom att hävda att förutsättningarna i klassrummet i form av en trygg plats där alla inlärare vågar ta upp utrymme och yttra sina åsikter måste finnas för att inlärarna ska ha möjlighet att investera i målspråket.

Resultatet av min forskning visar att inlärare på SFI som mer eller mindre helt och hållet ser sin framtid i Sverige generellt sett är mer motiverade till sina studier. Dessutom är de mest motiverade inlärarna de som har mest att vinna på att investera mycket i att lära sig målspråket då det i enlighet med Nortons (Norton & McKinney 2011:75) *construct of investment* ger dem hög avkastning i form av symboliska och materiella resurser. Vidare speglar antalet timmar man lägger ner på sina studier per dag eller vecka oftast hur motiverad en inlärare är. Undantaget gäller elever som har barn. De flesta av dem är oerhört motiverade just på grund av barnen men har inte möjlighet att lägga ner den tid de hade önskat på sina studier av samma orsak.

Nyckelord: *motivation, SFI, the construct of investment, instrumentell motivation, integrativ motivation*

Innehållsförteckning

1. Inledning	5
2. Syfte och forskningsfrågor	7
3. Teori och tidigare forskning	7
3.1. The construct of investment	7
3.1.1. Instrumentell och integrativ motivation	8
3.1.2. Ingen självklar motsättning mellan instrumentell och integrativ motivation.....	10
3.1.3. Resultatinriktad och inneboende motivation.....	11
3.2. Nortons teori om makt och identitet	12
3.2.1. Spegling och identitet.....	13
3.2.2. Föreställda gemenskaper och föreställda identiteter	14
3.2.3. Migrationens faser	15
3.3. Andra faktorer som påverkar inläringen	16
4. Metod och material	17
4.1. Metod och diskussion av metodval.....	17
4.2. Material, diskussion om materialval och genomförande	18
4.3. Urval och deltagare	20
4.4. Diskussion av material och metod – Tillförlitlighet, äkthet och generaliserbarhet.....	21
4.5. Etiska överväganden	22
4.5.1. Egna elever	23
4.5.2. Anonymisering	25
5. Resultat och analys.....	25
5.1. Resultat enkäten	26
5.2. Gemensamma nämnare för de mest motiverade	27
5.2.1. Tiden.....	27
5.2.2. Investeringen avgörande.....	28
5.2.3. Frihet i klassrummet.....	29
5.2.4. Längtan efter integration	30

5.2.5. Blandade drivkrafter	31
5.2.6. Studief framgång som motivator	32
5.3. Gemensamma nämnare för de mindre motiverade	33
5.3.1. Inställningen till målspråket och målspråkskulturen.....	33
5.3.2. Ingen hög avkastning.....	35
5.4. Framtidssynen	35
6. Slutsatser	38
6.1. Förslag till vidare forskning.....	41
7. Litteraturförteckning	42

1. Inledning

I mitt arbete som SFI-lärare har jag märkt att det finns vissa grupper av elever som trots att de borde ha ganska bra språkliga förutsättningar för att göra snabb progression inte gör det. Det kan till exempel handla om att de har lång utbildningsbakgrund, kan flera språk sedan tidigare och talar god engelska. Dessa förutsättningar borde alla ge ett försprång, men så är inte alltid fallet. Efter över sex år på SFI tycker jag mig kunna utrona vissa mönster men jag har hittills inte kunnat svara på varför vissa grupper av elever som borde ha bra förutsättningar för att göra snabb progression inte gör det. Jag började fundera på om det var brist på motivation som gjorde att dessa grupper inte avancerade snabbare. Därför började jag läsa om motivationsfaktorer och blev varse att motivation är en avgörande faktor för framgången i andraspråksinläring (Dörnyei 1994 refererad i Ortega 2009:190).

För att bättre kunna förstå vilka olika faktorer som ligger bakom att det finns olika stark motivation hos olika inlärare kan det också vara bra att belysa hur migration påverkar en människa. Al-Baldawi beskriver det såhär: ”Migration är en komplicerad och i vissa fall långvarig process som medför många förändringar i både det sociala, det psykiska och det fysiska tillståndet hos individer och familjer” (Al-Baldawi 2003:106). Personer som migrerar tvingas ofta också att göra sig av med sin sociala status och trygghet och det blir för många någon form av kris (ibid.).

Utifrån ett internationellt perspektiv är det relevant att undersöka vilken betydelse motivation har för flerspråkighetsforskningen då världen blivit alltmer globaliserad de senaste decennierna vilket lett till att nödvändigheten av att lära sig ett andraspråk har blivit allt större. Trots detta har inte motivationsforskningen beträffande andraspråksinläring i denna nya extremt globaliserade värld tagit riktigt fart förrän ganska nyligen (Dörnyei & Ushada 2007:1).

Det finns en hel del forskning om motivation vad gäller andraspråksinlärare, men det finns väldigt få studier som rör SFI eller svenska som andraspråkstudier för vuxna. SFI (Svenska för invandrare) består av kurserna A-D men om man sedan vill få högskolebehörighet behöver man läsa till tre eller fyra kurser i svenska som andraspråk (SVA grund, SVA 1, SVA 2 och SVA 3). Det finns cirka 253 587 SFI-

och svenska som andraspråkselever i Sverige (Skolverket:2020), fler personer än vad som bor i Malmö kommun. Därför känns denna studie relevant för flerspråkighetsforskningen i Sverige.

Hur ser då forskningen om motivation hos andraspråksinlärare ut? Gardner och Lambert (1972 refererade i Norton & McKinney 2011:74) introducerade på 1970-talet begreppen *instrumentell* och *integrativ motivation* som viktiga begrepp för att beskriva motivationen hos en L2-inlärare. De beskriver *instrumentell motivation* som en motivation där själva inläringen är som ett verktyg som gör att inläraren kan uppnå särskilda mål, som t ex att klara en kurs, få ett jobb eller dylikt. En inlärare som har *integrativ motivation* är å sin sida verkligen intresserad av att integreras i målspråkets kultur (Gardner & Lambert 1972 refererade i Norton & McKinney 2011:74). Norton (Norton & McKinney 2011:74) tycker att denna bild är förenklad och använder sig istället av begreppet *construct of investment* som handlar om hur mycket en inlärare är beredd att investera i det nya målspråket vilket i sin tur beror på vad hen tror att det kan ge för avkastning i form av *symboliska* eller *materiella* resurser. Att jag vill undersöka hur inlärares framtidssyn påverkar deras studiemotivation hänger ihop med detta faktum. Min tanke är att en inlärare som inte ser sin framtid här inte heller är beredd att investera så mycket i att lära sig målspråket. Men givetvis finns det också andra faktorer som påverkar studiemotivationen hos andraspråksinlärare och det hoppas jag att den här studien kan ge några svar på.

Resultatet av min undersökning kan användas för att lärare ska kunna hjälpa elever att bli medvetna om sina motivatorer, vilket i sin tur kan bidra till att eleverna blir mer motiverade. Men det kan förhoppningsvis också hjälpa lärare att bedriva en bättre undervisning vilket också kan öka motivationen hos eleverna. Att utforma undervisningen efter elevernas motivatorer och deras olika inlärningsstilar är enligt LaBontee (2019:20) ett sätt att få deras uppmärksamhet.

2. Syfte och forskningsfrågor

Syftet med studien är att ta reda på vad som påverkar några SFI-elevs motivation till språkinläring. Genom att få kunskap om vilka dessa motivatorer är kan lärare förhoppningsvis i viss mån vara med och lyfta fram de positiva faktorerna för att öka motivationen till språkinläring hos dessa elever.

Mina forskningsfrågor är:

1. Finns det någon/några gemensamma nämnare för de SFI-elever i studien som är mest motiverade till att lära sig svenska?
2. Finns det någon/några gemensamma nämnare för de SFI-elever i studien som är mindre motiverade till att lära sig svenska?
3. Hur påverkas dessa SFI-elevs motivation till att lära sig svenska av huruvida de kan se sin framtid i Sverige eller ej?

3. Teori och tidigare forskning

I följande kapitel kommer jag att gå igenom några olika teorier som är kopplade till motivation. Mest fokus har jag valt att lägga på Nortons teorier om makt och identitet och hennes investeringskonstruktion, *the construct of investment*. Anledningen till att detta får det huvudsakliga fokuset är att dessa teorier visar hur komplext begreppet motivation hos andraspråksinlärare oftast är. Jag kommer också att belysa en teori som Norton har om *föreställda gemenskaper* och *föreställda identiteter* och som hon anser vara avgörande för studiemotivationen hos andraspråksinlärare.

3.1. The construct of investment

Genom sitt *construct of investment* ifrågasätter Norton (Norton & McKinney 2011:75) att motivation inte skulle kunna vara något dynamiskt och hävdar att det ofta finns motstridiga känslor hos inläraren som bygger på det socialt och historiskt

konstruerade förhållandet till målspråket. För att förklara detta använder hon sig av Bourdieus och Passerons ekonomiska term *kulturellt kapital* som syftar på den kunskap och de tankesätt som karakteriserar olika grupper och klasser i förhållande till specifika sociala former som ger olika hög avkastning (Bourdieu & Passeron 1977 se Norton & McKinney 2011:75). Norton hävdar utifrån detta begrepp att om inlärare investerar i ett andraspråk gör de det därför att det kommer att generera *symboliska* och *materiella* resurser som är viktiga i det samhälle och den kultur där de vistas och vilka i sin tur kommer att höja värdet på deras kulturella kapital.

3.1.1. Instrumentell och integrativ motivation

Gardner och Lambert (1972 refererade i Norton & McKinney 2011:74) var de två forskare som på 1970-talet introducerade begreppen *instrumentell* och *integrativ motivation* inom SLA (second language acquisition). Enligt deras definition ser en inlärare som har *instrumentell motivation* själva inläringen som ett verktyg som gör att hen kan uppnå särskilda mål, som t ex att klara en kurs, få ett jobb eller dylikt. Den *instrumentellt motiverade* inläraren beskrivs av Gardner och Lambert (1972 refererade i Norton & McKinney 2011:74) som utilitaristisk, det vill säga nytto- och effektivitetstänkande. En inlärare som har *integrativ motivation* är å sin sida verkligen intresserad av att integreras i målspråkets kultur (Gardner & Lambert 1972 refererade i Norton & McKinney 2011:74).

Ellis (1997:75) menar å sin sida att den instrumentella motivationen i vissa fall är mer gynnsam för inläring, helt beroende på kontext. Om det nya språket exempelvis skapar utbildningsmässiga eller ekonomiska möjligheter kan den instrumentella motivationen vara den största drivkraften. Han hävdar också att många invandrade inlärare inte har speciellt starka åsikter om målspråkets talare och kultur utan förhåller sig ganska neutrala till dessa. Det betyder inte att dessa inlärare är omotiverade till att lära sig målspråket. Det kan hos dem skapas en *inneboende motivation* genom en uppgift de tar sig an i undervisningen. Men beroende på vilka specifika intressen en inlärare har samt i vilken utsträckning hen känner sig personligt involverad i undervisningen kan denna motivation stiga eller sjunka. Ellis hävdar också att

studieframgång i sin tur kan skapa en positiv bild av målspråkets kultur (Ellis 1997:76).

Dörnyei (1988 refererad i Ortega 2013:178) hävdar att den integrativa motivationen inte kan vara särskilt stor om immigranten kommer till ett samhälle där hen inte får så mycket kontakt med den inhemska befolkningen. Utan kontakt kan man inte skapa sig föreställningar eller någon strävan efter att ta efter dessa människor. Han menar att en andraspråksinlärare åtminstone i början av sin inläring till största del har en instrumentell motivation (Dörnyei 1988 refererad i Ortega 2013:178). Men i längden menar Dörnyei (1994 refererad i Ortega 2009:190) att vilka attityder inläraren har såväl gentemot studiekontexten som gentemot sitt nya samhälle och kultur påverkar studiemotivationen. Finns det till exempel en nöjdhet med lärare och de instruktioner som ges i klassrummet kan detta skapa betydligt mer motivation hos inläraren än om så inte är fallet (Dörnyei 1994 refererad i Ortega 2009:190).

Som en motvikt till den enligt Norton (Norton & McKinney 2011:75) mycket förenklade synen på andraspråksinlärares studiemotivation som hon tycker att Gardner och Lambert (1972 refererade i Norton & McKinney 2011:74) har nämner hon en klassrumsstudie gjord av Duff 2002 i en flerspråkig skola i Kanada där det fanns elever med både engelska som modersmål och elever som höll på att lära sig engelska. I denna studie framkom att andraspråksinlärarna ofta var tysta för att de var rädda för att göra bort sig och bli utskrattade av modersmålstalarna. Modersmålstalarna i sin tur tolkade detta som brist på initiativ, agens och vilja att utveckla sin engelska eller att bidra med något till klassen som helhet. Men undersökningen visade tydligt att de elever som inte vågade prata i klassrummet inte saknade brist på motivation utan att det handlade om ojämlika maktrelationer. Enligt Norton förutsätter alltså *instrumentell motivation* ofta en enhetlig och statisk roll hos språkinläraren och tar för givet att hen vill ta del av de materiella resurser som målspråksinlärarna besitter (Norton & McKinney 2011:75).

Nortons *construct of investment* utgår istället från en syn på språkinläraren som en komplex person med många olika önskningar. Detta innebär att när andraspråksinlärarna talar så utbyter de inte bara information med målspråkstalare utan förhandlar och omförhandlar också konstant en känsla av vilka de är och hur de

relaterar till den sociala världen. Därför är en investering i målspråket också en investering i en inlärares egen identitet, en identitet som hela tiden ändras över tid och rum. Frågeställningen skiljer sig därför åt från den som råder när man utgår från *instrumentell motivation*: ”Instead of asking, for example, ”To what extent is the learner motivated to learn the target language?” the researcher asks, ”What is the learner’s investment in the target language practices of this classroom or community?” (Norton & McKinney 2011:75-76). Hon poängterar att det i ett klassrum eller samhälle kan finnas elitism, rasism, sexism och homofobi som kan göra att en inlärare blir exkluderad från språkövningar och detta i sin tur kan tolkas som att hen är ”omotiverad” (ibid).

3.1.2. Ingen självklar motsättning mellan instrumentell och integrativ motivation

Norton (Norton & McKinney 2011:75-76) hävdar att det inte är särskilt intressant att tala om varken *instrumentell* eller *integrativ motivation*, utan att det är vad avkastningen av en investering i målspråket kan bli för en andraspråksinlärare som är intressant att titta på. Hon tycker dessutom att begreppen *instrumentell* och *integrativ motivation* ger en förenklad syn på en andraspråksinlärare, då hon hävdar att en inlärares motivatorer är under ständig förändring och delvis också för komplexa för att rymmas i dessa begrepp. Det kan enligt henne till exempel finnas udda eller unika motivatorer för en individ som är svåra att placera inom vare sig *instrumentell* som *integrativ motivation*.

Men det finns forskning som visar på att det inte behöver finnas någon självklar motsättning mellan *instrumentell* och *integrativ motivation* och att de visst kan vara användbara begrepp. I LaBontees (2019: 143) avhandling om ordinlärning på ett andraspråk visade det sig till exempel att äldre inlärare hade väldigt explicita motivatorer (i form av karriär, relationer och social integrering) och därmed också var bättre än de yngre på att implementera sina förvärvade kunskaper direkt i sin vardag. Att ha karriär som drivkraft ses enligt Gardner och Lambert (1972 refererade i Norton & McKinney 2011:74) som *instrumentell motivation*, medan en strävan efter social integrering ses som *integrativ motivation*. Ändå var dessa äldre

studenter enligt LaBontee (2019:143) lika motiverade oavsett vilken eller vilka av dessa ovan nämnda drivkrafter de hade. Därmed behöver det inte finnas någon självklar motsättning mellan dessa två olika typer av motivation, utan de kan mycket väl samexistera.

3.1.3. Resultatinriktad och inneboende motivation

Enligt Ellis (1997:75-76) finns det förutom *instrumentell* och *integrativ* motivation ytterligare två typer av integration, nämligen *resultatinriktad* och *inneboende* motivation. Med resultatinriktad motivation menar Ellis att man i första hand har en instrumentell eller integrativ motivation men att det utöver det kan vara just motivationen som blir drivkraften som genererar bättre resultat av inläringen. Framgången i sig ger sedan ytterligare studiemotivation. Det ena föder det andra helt enkelt. En person som har en inneboende motivation är någon som inte har bestämda attityder till målspråket. Motivationen kan istället öka eller minska beroende på inlärarens intressen. Ellis poängterar dock att motivation är något mycket komplext och att alla dessa fyra typer av motivation skall ses som komplement till varandra. Inlärare kan till exempel vara både *instrumentellt* och *integrativt* motiverade på en och samma gång. Ellis menar också att motivation inte är något statiskt utan något som hela tiden förändras beroende på uppgift och undervisningssammanhang (Ellis 1997:48).

Vidare hävdar Ellis (1997:76) att det i vissa lärandesituationer inte är inlärnarnas generella attityder gentemot målspråket och målspråkskulturen som är avgörande för hur hög studiemotivationen blir eftersom många faktiskt inte har någon särskilt bestämd uppfattning om dessa den första tiden i landet. Han menar istället att typen av uppgift och undervisningssammanhang är mer avgörande för inlärarens motivation (Ellis 1997:76).

3.2. Nortons teori om makt och identitet

Historiskt sett har teorier om språkinlärning handlat om att inlärare själva kan välja under vilka omständigheter de ska interagera med människor som talar målspråket i det samhälle där de lever och att tillgången som inläraren har till målspråket är direkt avhängig hans motivation (Lambert 1972:291). Norton (Norton & McKinney 2011:73) ifrågasätter dock att man överhuvudtaget skulle kunna dela in elever i ”motiverade” och ”omotiverade”, ”introverta” och ”extroverta” eller ”hämmade” och ”ohämmade”. Hon hävdar att sådana faktorer ofta är socialt konstruerade utifrån orättvisa maktrelationer och att de dessutom ändras över tid och rum. Norton menar också att det inom en och samma individ kan finnas en samexistens av dessa egenskaper (Norton & McKinney 2011:73). Norton förklarar identitet på följande vis: ”[...] to reference how a person understands his or her relationship to the world, how that relationship is constructed across time and space, and how the person understands possibilities for the future” (ibid). Vidare påstår hon att inlärare förhandlar och omförhandlar sina ”jag” i förhållande till den stora sociala världen omkring dem och att de omprövar den relationen i många dimensioner av sina liv (Norton & McKinney 2011:73).

Nortons teori om identitet och hennes *construct of investment* bygger på poststrukturalistisk teori (Norton & McKinney 2011:77). Poststrukturalism innebär en syn på den sociala verkligheten som en konsekvens av förändringar på ett historiskt, kulturellt och socialt plan. Denna teori ställs ofta mot biologiskt influerade teorier vars syn på samhällsförhållanden är lagbundna och evolutionistiska (Herz & Johansson 2013:6).

Med utgångspunkt i poststrukturalistisk teori betonar Norton (Norton & McKinney 2011:73-74) tre drag som hon tycker är särskilt utmärkande för SLA (*second language acquisition*): den multipla icke enhetliga naturen hos identitet, identitet som en komposition (fritt översatt från *site of struggle*) och identitet som något som ändras över tid. Särskilt betydelsefull är den multipla identiteten hävdar hon, eftersom de inlärare som kämpar med att tala utifrån en identitetsposition kan ompröva relationen med sina samtalspartners och därigenom erövra mer inflytelserika identiteter. Det

finns numera mycket forskning som understödjer det faktum att identitet och makt är centrala begrepp inom SLA (second language acquisition). Det finns också ett växande intresse för att undersöka vilken påverkan ras, kön, klass och sexualitet har på inläringen av ett andraspråk (Norton & McKinney 2011:74).

En annan person som har forskat på maktstrukturer är Darvishpour (2004:10) som utifrån ett sociologiskt perspektiv har gjort undersökningar om familj, etnicitet, feminism och rasism. Han har bland annat undersökt vad som händer med makten i familjen när barnen lär sig svenska före föräldrarna. Hur mycket föräldrarna lyckas integreras i samhället är vad som avgör om föräldrarna kan behålla sin auktoritet i familjen hävdar Darvishpour (2004:10). Detta är intressant att titta på med tanke på att många SFI-studerande är föräldrar.

3.2.1. Spegling och identitet

Franzén (2001:77) beskriver det som att en person som flyttar till ett nytt land i vuxen ålder plötsligt förlorar alla sina vanliga mänskliga speglar. Med tiden blir immigranten varse om att ingen vet vem hen är och hen kan inte heller själv riktigt se vem hen är. Hen blir inte heller längre speglad av människor i sin omgivning, som känner till hens bakgrund. Den nya övergripande identiteten får istället epitetet ”främling”. Den bild som förmedlas av de nya speglarna säger inte mycket om oss själva som personer, eftersom de speglar på en mer ”allmän” nivå. Vi bedöms som representanter för en kategori, ett kollektiv, ”svensken”, ”europén”, ”västerlänningen”. Ju mer avlägset det nya landet är, desto mer allmän identitet” (Franzén 2001:77-79). Att utöver det också gång på gång bli förknippad med fördomar om sin egen identitet menar Franzén är något som skapar stress hos individen och så småningom börjar hen själv också ifrågasätta vem hen egentligen är (Franzén 2001:80). Likväl som fördomar kan riktas mot den som är ny i landet kan hen själv också ha fördomar gentemot den nya grupp av människor hen möter. Detta är något som Lambert poängterar och han menar att dessa attityder i sin tur påverkar inläringen av det nya språket negativt (Lambert 1972:291).

Vygotskij såg lärande och språkinläring som något som endast kan utvecklas i det samspel som uppstår mellan sociala varelser. Han menade att tankar, värderingar, ord och aktiviteter är processer och produkter av social interaktion (Vygotskij 1999:90). Carlson (2003:88) är inne på något liknande men talar också liksom Norton (2011:75-76) om den ständiga omförhandling som sker vid språklig kommunikation:

När vi kommunicerar med varandra skapar vi ett socialt rum där språket är något levande som ständigt förändras i interaktioner och förhandlingar. Språket har även makten att ge tolkningsföreträde för den som behärskar det. Det har makten att skapa marginalisering och normalisering och därmed utesluta den som inte använder ”rätt” språk i sammanhanget (Carlson 2003:88).

3.2.2. Föreställda gemenskaper och föreställda identiteter

Norton talar om något som hon kallar *imagined communities* och *imagined identity*, fritt översatt ”föreställda gemenskaper” och ”föreställda identiteter”. Med detta menar hon den föreställning en inlärare har om sin egen identitet/identiteter och vilka gemenskaper som hen ser sig själv ingå i eller önskar ingå i i framtiden. Dessa identiteter och gemenskaper påverkar inläringen lika mycket och ibland till och med mer än de som existerar här och nu i det verkliga livet hävdar Norton och därför är det enligt henne viktigt att vi tar dessa i beaktning när vi studerar andraspråksinläring (Norton & McKinney 2011:76).

Ortega (2009:189) har en liknande definition. Att graden av integration har en avgörande betydelse för andraspråksinläringen är numera vedertaget men vad integration innebär är enligt Ortega (2009:189) ofta missförstått. Att det handlar om att kunna identifiera sig med målspråkstalarna och målspråkskulturen är enligt henne föråldrat. Ortega (2009:189) beskriver det istället som en drivkraft till att minska diskrepansen mellan *the actual self* och ett *ideal self* som hos högt motiverade andraspråksinlärare kan kallas ett *L2 speaking self* (2009:189).

3.2.3. Migrationens faser

Hofstede (2005:67) beskriver fyra faser för en immigrant beroende på hur lång tid personen ifråga har vistats i det nya landet. Enligt honom går varje immigrant igenom alla de fyra faserna och i slutändan skapar hen sig en ny identitet som domineras antingen av positiva eller negativa känslor. Den första fasen kallar han för "eufori" och den varar bara en kort tid. Den andra fasen benämns som "kulturchock" och handlar om att immigranten är chockad av den nya miljön som hen tvingas anpassa sig till. Den tredje fasen kallar Hofstede för "anpassning" och den innebär helt enkelt att personen hittar ett sätt att gå vidare med sitt liv under de nya omständigheter som råder. Den fjärde och sista fasen kallar han för "stabilt sinnestillstånd". Det dröjer innan en person hamnar i den sista fasen enligt Hofstede och i den fasen kan känslorna vara antingen negativa eller positiva. Är de negativa känner immigranten sig fortfarande som en främling. Är de positiva så mår hen relativt bra och ser sig som bikulturellt anpassad, det vill säga hemmahörande både i sin gamla och nya kultur (Hofstede 2005:67). Även Franzén (2001) bekräftar denna bild av vad det innebär att immigrera och gå igenom olika faser och förändringar: "För många leder dessa processer till utveckling och ökad mognad som människa. För några leder de till en försvagning, en sårbarhet som gör livet tungt" (Franzén 2001:55). Hon hävdar också att det finns en skillnad mellan den som hastigt tvingas bryta upp från sitt land och den som medvetet har planerat en flytt. Hon menar att det i det senare fallet ofta finns en stark vilja att anpassa sig och kanske till och med en önskan om en nystart i en miljö där man inte känner någon (Franzén 2001:85). Detta går tydligt att koppla till Nortons *construct of investment* som handlar om vad en inlärare är beredd att investera i sitt nya språk och kultur beroende på vad det i sin tur kommer att ge för avkastning (Norton & McKinney 2011:77). Är det en nystart inläraren är ute efter är det kanske som Franzén (2001:85) säger möjligt att investeringen blir större.

3.3. Andra faktorer som påverkar inläringen

Motivationsfaktorer räcker inte ensamt för att förklara varför vissa andraspråksinlärare lär sig det nya språket bättre och andra sämre. Hur undervisningen är utformad och hur mycket lärare svarar upp mot elevernas behov påverkar naturligtvis också. Att anpassa undervisningen efter elevernas motivatorer och deras olika inlärningsstilar är enligt LaBontee (2019:20) ett sätt att fånga deras uppmärksamhet. Just vad elever har för individuella inlärningsstilar men också attityder till inläringen påverkar också enligt LaBontee (2019:31-32) hur väl de lär sig vilket i sin tur påverkar motivationen.

Det finns också ett begrepp som kallas *language aptitude*, fritt översatt ”språkbegåvning” och andraspråksforskning visar att detta också spelar in vid inläring av ett andraspråk men det har hittills varit svårt att bevisa till vilken grad (Ortega 2009:165). En stor anledning till det är att det saknas tydliga modeller som förklarar sambandet mellan språkbegåvning och andraspråksinläring (Ortega 2009:165). Det finns dock tester som säger sig kunna förutspå hur bra en andraspråksinlärare kommer att prestera i sin framtida formella andraspråksutbildning. Det mest kända och mest anlitade av dessa tester är MLAT-testet (Ortega 2009:165). Resultaten på detta test korrelerar med färdighetsnivåer, slutbetyg och lärarrankingar men det finns också en ganska stor felmarginal som bör tas i beaktning innan man läser in för mycket i dem (Ortega 2009:165).

Ortega (2009:145) talar om tre andra faktorer som också är viktiga att ta i beaktning vid andraspråksinläring vilka är *kognition*, *konation* och *affekt*. *Kognition* handlar om hur information är processad och inlärd av en person. *Konation* handlar om hur människor använder sin vilja och frihet till att göra val som resulterar i nya beteenden. Motivation ingår i begreppet *konation* eftersom begreppet handlar om människors behov, motiv och strävanden (2009:168). *Affekt* handlar om temperament, känslor och hur människor ställer sig till information, andra människor, objekt, handlingar och tankar (Ortega 2009:146). Historiskt sett har dessa tre faktorer gärna isolerats från varandra i forskningen, men många samtida psykologer och SLA-forskare ser alla

dessa tre faktorer som symbiotiska och är benägna att undersöka sambandet mellan dem (Ortega 2009:146). Det har dock också funnits svårigheter med att redovisa för hur de kognitiva förmågorna spelar in när man tittar på det *konativa*, *affektiva* och *kontextuella* (Ortega 2009:165).

4. Metod och material

Nedan kommer jag att gå igenom vad för material och metod jag har använt mig av. Jag kommer också att diskutera och problematisera kring dessa val.

4.1. Metod och diskussion av metodval

Valet av en kvalitativ studie har sin grund i Nortons identitetsbegrepp. ”Since an identity approach to SLA characterizes learner identity as multiple and changing, a quantitative research paradigm relying on static and measurable variables will generally not be appropriate” (Norton & McKinney 2011:82). Liksom Norton tror jag att en kvalitativ studie i form av intervjuer är den lämpligaste metoden för det jag ville undersöka. Semisstrukturerade intervjuer ansåg jag vara den mest passande intervjumetoden då i stort sett alla frågorna var öppna och därför bäddade för att intervjudeltagarna skulle kunna spinna vidare på olika trådar. Men alla undersökningar lämpar sig inte för kvantitativa metoder. För att få fram det jag ville i min studie behövde jag kunna ställa öppna frågor. En kvantitativ studie hade inte kunnat ge mig så uttömmande svar.

Kvale (1997:9) anser också att om man vill veta hur någon uppfattar sin värld och situation så skall man intervjua den personen. Forskaren får enligt Kvale (1997:9) i intervjusamtalet en unik förståelse och inblick i den intervjuades vardagsvärld. Också Denscombe (2016:266) delar denna uppfattning. Han hävdar att intervjuer lämpar sig vid småskaliga forskningsprojekt där forskningen behandlar åsikter, uppfattningar, känslor, tankar och erfarenheter och där ”forskningens syfte snarare är att förstå dem på djupet snarare än att redovisa dem med enstaka ord” (Denscombe 2016:266). Han hävdar vidare att intervjuer lämpar sig som metod då forskningen har fokus på

komplexa ting som ”kräver en ingående förståelse av hur saker fungerar, hur faktorer är sammanlänkade eller hur system fungerar” (Denscombe 2016:266). Eftersom min studie till stor del utgår från Nortons (Norton & McKinney 2011:75) definition av identitet i förhållande till andraspråksinlärning som hon hävdar är något komplext och ständigt föränderligt kändes det adekvat med en typ av undersökning som åtminstone har en chans att delvis återge denna komplexitet.

Även om kvalitativa djupintervjuer var den metod som kändes mest adekvat för min undersökning så finns det naturligtvis brister med metoden. En invändning är att jag, om jag ska utgå från Nortons (Norton & McKinney 2011:75) identitetsbegrepp och *construct of investment*, borde gjort flera intervjuer över tid. Eftersom både identitet och ”investeringsintressen” är något som ständigt förändras säger mina intervjuer egentligen bara någonting om var deltagarna befinner sig just nu. Tyvärr fanns det ingen praktisk möjlighet för mig att genomföra ett sådant omfattande projekt. En annan metod som skulle kunnat vara lämplig är en etnografisk undersökning, vilket innebär att man passivt studerar människor under en längre tid (Denscombe 2018:119). Jag hade då till exempel kunnat göra klassrumsobservationer hos någon annan lärare under en längre tid. Men det hade definitivt krävt mer tid än vad som stod till mitt förfogande. Det är dock inte säkert att jag hade fått lika tydliga svar bara av att observera.

4.2. Material, diskussion om materialval och genomförande

Materialet består av fyra parintervjuer. Det var alltså åtta personer som intervjuades totalt. Jag valde att göra semistrukturerade djupintervjuer vilket innebär att det finns ett antal förberedda frågor och att dessa också förekommer i en viss ordning, men att intervjuaren har friheten att ändra ordningen på dessa frågor samt att ställa följdfrågor. De intervjuade har också utrymme att utveckla sina svar (Denscombe 2016:266).

Intervjuerna med deltagarna spelades in med hjälp av mobiltelefon, då jag bedömde kvalitén på ljudet som lika god som den på en extern mikrofon. Längden på intervjuerna varierade. Den kortaste intervjun var 29:38 minuter och den längsta var 58:47 minuter. Alla intervjuer transkriberades i sin helhet. Anledningen till att jag

valde att intervju eleverna två och två var dels för att det är mer effektivt men också för att få igång en diskussion mellan de två deltagarna. Vid tre av intervjuerna tog jag hjälp av tolk. Vad gäller den fjärde så bedömde jag de två deltagarnas engelska vara tillräcklig för att intervjun skulle kunna genomföras på engelska.

Förutom parintervjuerna valde jag att innan varje semistrukturerad djupintervju göra en kortare strukturerad intervju (enkät) enskilt med varje person. I enkäten frågade jag varje elev hur mycket tid hen lade ner på studierna per dag och vecka. Anledningen till att jag inte ställde denna fråga i parintervjun var för att jag befarade att de kanske inte skulle svara helt ärligt då. Det skulle kunna finnas en viss prestige som skulle kunna göra att de påverkades av den andre deltagarens svar.

Vad gäller djupintervjuerna var jag noga med att betona att de var två enskilda individer som blev intervjuade och att de inte behövde vara överens om svaren. Tvärtom uppmuntrade jag till diskussion och sade att detta var en del av syftet med att ha gruppintervjuer, precis som Denscombe (2016:271) hävdar att det kan vara. Han menar att gruppintervjuer gör det möjligt för deltagare att lyssna på olika synpunkter vilket gör att de kan hålla med eller argumentera emot de synpunkter som framförs (2016:271).

Frågorna handlade bland annat om hur de trivs i Sverige, hur det känns att gå på SFI, varför de ska lära sig svenska, vad de tänker om svenska språket och vad de har för framtidsplaner. En anledning till att jag inte ställde direkta frågor om motivation var för att jag ville ha så ärliga svar som möjligt och inte ville ställa ledande frågor. Hade jag till exempel frågat "Vad motiverar dig till att lära dig svenska?" eller "Hur motiverad är du till att lära dig svenska på en skala ett till tio?" är risken att de skulle svara det som de tror att jag vill höra. Oavsett om jag poängterat att jag inte har rollen som deras lärare vid intervjutillfället är det ofrånkomligt att det inte skulle ha någon påverkan indirekt. Vilken social status personen har i förhållande till de hen intervjuar påverkar vilka svar hen får (Denscombe 2016:277). Men för många människor är det också, oavsett vem som intervjuar dem, viktigt att framstå i god dager och är frågorna av någorlunda personlig eller känslig karaktär blir det än mer viktigt att inte göra bort sig (Denscombe 2016:277). Jag ville inte heller att de skulle veta exakt vad syftet med intervjuerna var, för också det hade kunnat göra dem angelägna om att framstå som

motiverade eftersom jag är deras lärare. De är ju i viss beroendeställning till mig vilket var mycket viktigt att ta i beaktning (Denscombe 2016:277). Jag sade att intervjuerna handlade om deras studier på SFI, kort och gott.

4.3. Urval och deltagare

Jag valde att intervjua mina egna elever på den SFI-skola där jag jobbar. De åtta deltagarna valde jag utifrån vilken tillgång till tolk vi har på min arbetsplats samt utifrån att de har läst på SFI ungefär lika länge och har minst 12 års skolgång, de flesta mer. Deltagarna hade vid intervjutillfällena läst cirka tre månader på SFI och var fortfarande på nybörjarnivå. Då frågorna som ställdes var komplexa var det viktigt för mig att få ut så mycket som möjligt av intervjuerna och därför kände jag att tolk alternativt hög behärskning av engelska krävdes. I annat fall hade studiens tillförlitlighet kunnat ifrågasättas. Det var också viktigt för mig att deltagarna skulle känna sig så bekväma som möjligt med det språk som talades, för att få till ett så otvunget samtal som möjligt. Codó (2010:166) hävdar att det första en intervjuare bör tänka på är vilket språk hen skall intervjua på. ”If researchers want interviewees to speak unconstrained, it is often best to let them choose the language of the interaction” (Codó 2010:166). Jag ville helt enkelt att intervjudeltagarna skulle känna sig så obegränsade som möjligt av språket då frågorna var komplexa och jag ville ha så uttömmande svar som möjligt. Att låta dem prata på ett språk de behärskade flytande var också ett sätt att få dem att känna sig trygga vilket också var viktigt för att få dem att våga öppna upp sig (Denscombe 2016:278). En bonus med att de fick prata på ett språk som de behärskade väl var också att maktbalansen mellan oss utjämnades något. Naturligtvis får jag ytterligare övertag om jag intervjuar på ett språk som jag behärskar mycket bättre än intervjudeltagarna (Denscombe 2016:277).

4.4. Diskussion av material och metod – Tillförlitlighet, äkthet och generaliserbarhet

I en kvalitativ studie använder forskaren sig själv som ett av mätinstrumenten genom att observera, analysera och dra slutsatser baserat på egna tolkningar (Kullberg

2015:89). Validitet är ett begrepp som används både inom kvalitativa och kvantitativa undersökningar, men som i första hand är förknippat med *mätning* (Bryman 2018:465). Men enligt Bryman (2018:465) är mätningen i en kvalitativ undersökning inte lika statisk och precis som i en kvantitativ undersökning: “Eftersom mätning inte är det främsta intresset för kvalitativa forskare blir frågan om validitet egentligen något som inte är av speciell betydelse för sådana undersökningar” (Bryman 2018:465).

Även reliabilitet som är ett vedertaget begrepp inom forskning är ifrågasatt just vad gäller kvalitativa undersökningar. Det handlar om att få samma resultat om man upprepar studien, vilket enligt Bryman (2018:465) är en omöjlighet i en kvalitativ studie eftersom det är “omöjligt att frysa en social miljö” (2018:465). Guba och Lincoln (1994 refererade i Bryman 2018:467) menar att det är viktigt att hitta alternativa termer som är mer relevanta för kvalitativ forskning. Den största invändningen som Guba och Lincoln (1994 refererade i Bryman 2018:467) har gentemot att använda sig av kriterierna *validitet* och *reliabilitet* i en kvalitativ undersökning är: “att dessa kriterier förutsätter att det är möjligt att komma fram till en enda och absolut bild av den sociala verkligheten” (Bryman 2018:467). De föreslår istället att man inom kvalitativa studier istället skall använda sig av begreppen *tillförlitlighet* (“trustworthiness”) och *äkthet* (authenticity) (Bryman 2018:467). Deras begrepp *tillförlitlighet* innefattar bland annat ett delkriterium som de kallar *trovärdighet* som syftar till att det finns olika beskrivningar av en social verklighet och att det är forskarens förmåga att vara trovärdig som avgör om studien accepteras av de som läser och tar del av den (Bryman 2018:467). För att *trovärdigheten* skulle bli så hög som möjligt frågade jag intervjudeltagarna genomgående under intervjun “Har jag förstått dig rätt?”.

Äktheten tangerar *trovärdigheten* på så sätt att den handlar om att ge en så rättvis bild som möjligt av de olika åsikter och uppfattningar som yttrats bland intervjudeltagarna men den behandlar också nyttan av undersökningen för deltagarna själva. Bryman formulerar det såhär: “Hjälper undersökningen de personer som medverkar i den att komma fram till en bättre förståelse av sin sociala situation och den sociala miljö som de lever i?” (Bryman 2018:470). Min undersökning har hjälpt

deltagarna att få en förståelse för sin egen sociala situation. Detta kallar Bryman *ontologisk autencitet* (Bryman 2018:470). Intervjuerna har gett något till både mig och deltagarna. De hjälpte mig genom att ställa upp på intervjuerna och jag hjälpte dem att bli mer medvetna om sin nya situation. Detta var alltså inte någon typ av experiment där deltagarna inte skulle kunna få någon egen nytta av förfarandet. Begreppet *äkthet* innefattar också vad Bryman (2018:470) kallar *katalytisk autencitet*. Det innebär att en undersökning har medverkat till att deltagarna har möjlighet att förändra sin situation. Om det är konsekvensen av min undersökning för några av eller alla deltagarna kan jag inte helt säkert svara på, men att bli medveten om vad som motiverar en till att lära sig språket är i alla fall första steget mot förändring.

Generaliserbarhet beskriver Bryman såhär: “[...] i vilken utsträckning resultaten kan generaliseras till andra grupper och situationer än dem som varit aktuella i den specifika undersökningen” (Bryman 2018:216). Antalet deltagare och det begränsade urvalet i min undersökning gör generaliserbarheten låg. Utifrån detta hade det varit önskvärt att intervjua fler personer och elever från några olika SFI-skolor men det hade krävt tid som inte stod till mitt förfogande.

4.5. Etiska överväganden

Innan varje intervju blev alla deltagare informerade om att intervjun skulle handla om deras studier och motivation och endast användas i ett uppsatsarbete vid Göteborgs universitet. De fick också veta att materialet inte skulle lämnas vidare till någon utan deras eget medgivande och att de närsomhelst hade rätt att avbryta intervjun och att de då inte behövde uppge något särskilt skäl till varför. Efter att ha tagit del av denna information fick de skriva på en samtyckesblankett som återfinns som bilaga i slutet av uppsatsen.

Klassrummet är den plats där eleverna vistas varje dag och just därför upplever jag dem som tryggare där än på en neutral plats. Jag var också väldigt noga med att informera deltagarna om att jag under intervjun skulle träda ur min roll som lärare och att ingenting av det de sade till mig skulle påverka vår elev-lärrrelation. Jag var tydlig med att jag inte på något sätt skulle bedöma dem, värdera det de sade eller använda

mig av informationen i något annat syfte än just till själva den här studien, i enlighet med Denscombes (2016:279) riktlinjer för hur en kvalitativ intervju skall gå till.

En sak som oroade mig var dock hur jag skulle få fram ärliga svar angående hur mycket tid de lade ner på studierna med tanke på min position som deras lärare (Denscombe 2016:277). Jag valde som jag tidigare nämnt att ställa just den här frågan enskilt i hopp om att få ett så ärligt svar som möjligt. Majoriteten av dem svarade att de inte studerade så mycket som de borde vilket jag tycker tyder på att de vågade svara ärligt.

4.5.1. Egna elever

Självklart är det inte oproblemiskt att jag är de intervjuades lärare i vanliga fall. Antagligen påverkades jag omedvetet på något sätt då jag tolkade deras svar, utifrån att jag känner dem och har följt dem i klassrummet under en period. Å andra sidan så upplever jag att mina elever känner sig trygga med mig. De kommer ofta till mig med förtroenden och är öppna med om de inte har studerat tillräckligt inför ett prov till exempel. De vet att jag inte dömer dem utifrån det, men de vet också att jag följer reglerna på SFI och aldrig skulle särbehandla någon på grund av särskilda privata omständigheter. Med andra ord är de väl förtrogna med vad som förväntas på SFI, men de vet också att de kan berätta för sin lärare varför de inte har kunnat prestera som de hade önskat. Utifrån svaren av undersökningen kan jag inte heller tolka det på annat sätt än att de svarat sanningsenligt, då jag känner dessa elever och kan jämföra deras svar med det jag upplever i klassrummet och där finns det koherens. De som säger att de studerar mycket är också de som gör mest progression. Majoriteten svarade dessutom att de inte studerar så mycket som de borde. Om de hade varit måna om att framstå i god dager inför sin lärare hade de inte svarat så.

Anledningen till att jag valde mina egna elever var delvis för att jag trodde att jag skulle få störst utbyte av att intervjua personer som redan hade ett förtroende för mig samt där jag kunde handplocka personer som jag trodde hade något att berätta. Jag menar då inte att jag hade förutfattade meningar om hur motiverade eller omotiverade dessa personer var, utan att jag visste lite om deras bakgrunder och också att dessa

personer inte hade några problem med att föra ett djupt samtal. Ett sådant här urval kallar Denscombe (2018:67) för ett *subjektivt urval*. Det innebär att jag har handplockat deltagarna för att de hade “[...] *relevans* för det ämne eller den teori som undersöks” (Denscombe 2018:67).

Ett annat skäl till att det var mina egna elever jag intervjuade var att det sparade tid. Jag skulle till exempel ha kunnat skicka ut en förfrågan till olika SFI-skolor för att få ett bredare urval samt intervju personer jag inte hade någon typ av relation till. Men det hade gått åt en hel del tid till att komma i kontakt med personerna och det är inte säkert att det hade varit lätt att få folk att ställa upp heller för den delen. Då det fanns ganska snäva tidsramar att hålla sig inom ville jag inte riskera att förlora en massa tid på förberedelsearbetet, tid som jag skulle ha behövt lägga på själva undersökningen och presentationen av resultatet. Det är som sagt inte heller säkert att jag hade kunnat få fram ett lika användbart resultat utan den kännedom jag hade om eleverna. Ett *subjektivt urval* kan användas då man tror att det kan ge: “[...] kvalitativ information och värdefulla insikter i forskningsämnet” (Denscombe 2018:68) vilket för mig, som tidigare nämnt, handlade om att jag visste att de här eleverna inte skulle ha några problem med att ha den typen av samtal som vi hade under intervjuerna. Risken med att välja olika personer på olika skolor hade varit att jag kanske inte hade fått ut den information jag hade behövt av en intervju så att den inte skulle kunna användas i undersökningen. I ett sådant fall hade jag ju behövt göra en helt ny intervju vilket hade varit väldigt tidskrävande. Om något tekniskt problem skulle uppstå, som till exempel att inspelningen råkade raderas, skulle det också ha blivit omständligt att behöva söka upp personerna igen.

4.5.2. Anonymisering

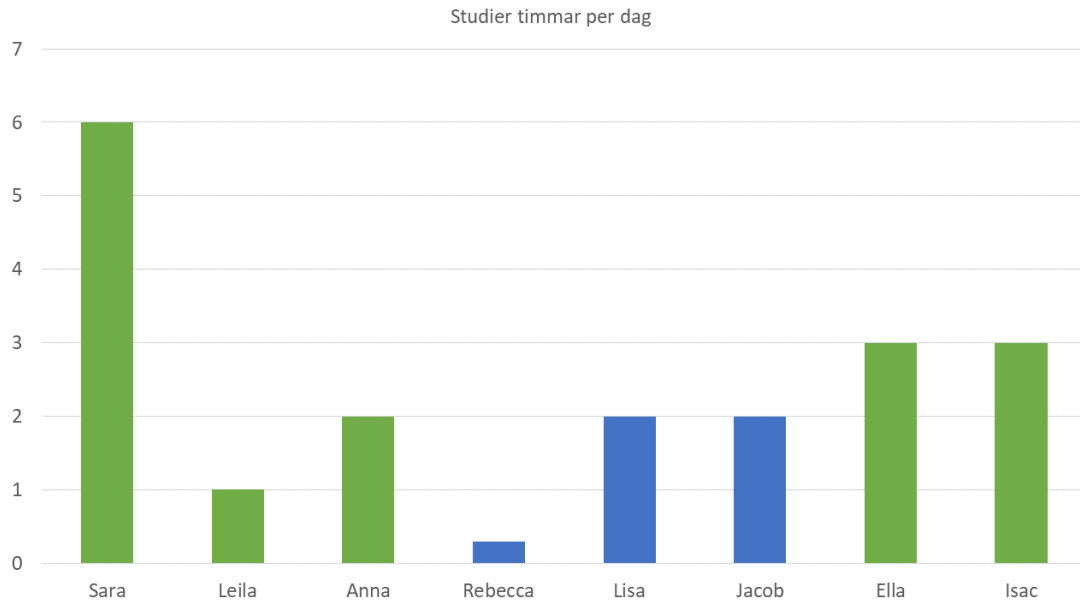
Anonymiseringen är något av ett etiskt dilemma då det gäller denna undersökning. Å ena sidan är det utifrån god forskningsetik viktigt att anonymisera för att skydda deltagarna, å andra sidan är det viktigt att vara transparent med att det är mina egna elever jag har intervjuat. Efter att ha jämfört med andra uppsatser på samma nivå gjorda på samma institution samt ha diskuterat frågan med flera olika nu verksamma

lärare på institutionen kom jag fram till att vikten av transparens i detta fall väger tyngre än anonymiseringen. I den grad det har gått har jag dock givetvis valt att anonymisera. Jag uppger varken namn, ålder eller nationalitet hos någon av deltagarna. Jag beskriver inte heller deras utseenden, var de bor eller något annat som skulle kunna kopplas till en särskild person. Vad gäller namn så har jag valt att använda mig av fingerade namn. De fingerade namnen jag har valt var de mest neutrala och internationella namn jag kunde hitta, de kan med andra ord återfinnas i många olika kulturer och länder. En sak som också gör det svårt att spåra eleverna är att elever hela tiden kommer och går hos mig då det är en individuell nybörjarkurs. Var femte vecka lämnar några elever min kurs för att gå vidare till nästa kurs och samtidigt får jag då också några nya elever.

5. Resultat och analys

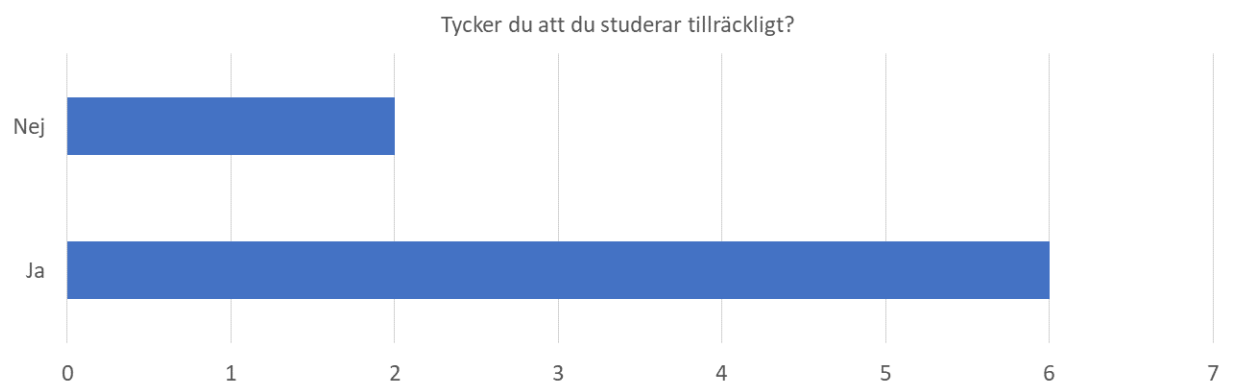
I detta kapitel presenteras och diskuteras resultatet utifrån mitt syfte och mina forskningsfrågor. Resultatet visade, precis som Norton (Norton & McKinney 2011:75) hävdar, att motivation är något väldigt komplext där flera olika typer av motivation kan samexistera men också ändras över tid. Trots denna komplexitet blev det tydligt vad som var gemensamt för de som hade mest respektive minst studiemotivation.

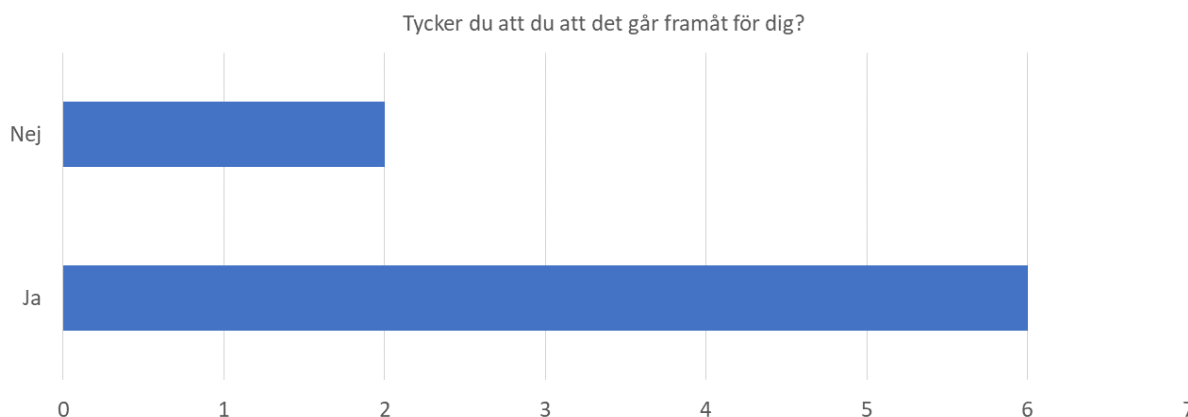
5.1. Resultat enkäten



Gröna = personer med barn

Blåa = personer utan barn





Hälften av deltagarna lägger ner ungefär två timmar per dag på studierna utanför skolan. Tre timmar per dag är vad som förväntas av dem på kursen de läser och Ella och Isac är de enda av deltagarna som faktiskt lägger ner den rekommenderade tiden på sina studier. En av deltagarna, Sara, lägger ner sex timmar per dag på sina studier utanför lektionstid och en, Leila, lägger bara ner en timme per dag på sina studier. Rebecca lägger bara ner två timmar per vecka på sina studier utanför skolan, vilket är anmärkningsvärt lite tid. Jag kommer under avsnitt 5.2, 5.3 och 5.4 gå in mer i detalj på vad de olika deltagarna har för skäl till att studera så mycket eller lite som de gör.

5.2. Gemensamma nämnare för de mest motiverade

Min första forskningsfråga berörde vilka gemensamma nämnare som finns för de mest motiverade inlärarna. Här nedan presenteras resultatet relaterat till den.

5.2.1. Tiden

De inlärare som är mest motiverade till att lära sig svenska är också de som lägger ner mest tid på sina studier. Alla de som utifrån den här undersökningen är de mest motiverade har också barn. Alla som har barn utom Sara tycker att barnen påverkar hur mycket tid de kan lägga på studierna, på ett negativt sätt. Trots detta får de flesta av dem ändå ihop de studietimmar som krävs för att kunna göra progression på SFI.

Sara säger att hon inte kan studera vissa dagar på grund av sitt barn, men att hon tar igen det andra dagar och därför jämnar det i slutändan ändå ut sig. Hon är också den av alla de åtta deltagarna i studien som studerar mest.

5.2.2. Investeringen avgörande

Andra saker som också förenar de som är mest studiemotiverade är att de värdesätter trygghet och frihet mycket. De kommer från osäkra förhållanden i form av krigshärjade länder med inskränkt demokrati och auktoritära system. För både Sara, Leila, Ella och Isac som enligt undersökningen är de mest motiverade handlade migrationen om att lämna ett otryggt land och skapa sig trygghet i ett nytt land. De kommer alla från krigszoner och länder som redan innan de blev krigsdrabbade hade en inskränkt frihet för sina medborgare. De vill därför investera i det nya landet och den nya kulturen för att få tillgång till resurser de inte hade möjlighet att få i sina respektive hemländer.

De som är flyktingar är alltså mer studiemotiverade, men jag har undersökt en för liten grupp för att det ska gå att utläsa något ur det. De råkar alla vara flyktingar, men de måste först och främst ses som individer i denna lilla undersökning. Det är dock ett intressant sammanträffande att de fyra mest studiemotiverade i undersökningen alla är flyktingar, men undersökningen hade behövt vara betydligt mer omfattande för att det ska gå att dra några slutsatser utifrån det. Att flyktingar generellt sett skulle vara mer motiverade går dessutom stick i stäv med Franzéns (2001:85) teori om att det finns en skillnad mellan den som hastigt tvingas bryta upp från sitt land och den som medvetet har planerat en flytt. Hon menar att den som har haft valet att flytta är mer motiverad till att integreras i det nya landet och kanske till och med ser det som en chans till något nytt i livet (Franzén 2001:85). De deltagare i denna studie som inte är flyktingar har dock inte heller flyttat hit helt frivilligt. Det Franzén (2001:85) talar om är människor som planerar en flytt för att de vill ha en nystart någon annanstans. Men de som i min studie inte är flyktingar är kärleksinvandrare vilket betyder att de kommit till Sverige för sin partners skull. Därför blir det en definitionsfråga huruvida de har flyttat hit helt frivilligt eller inte.

Utifrån Nortons (Norton & McKinney 2011:75) investeringsbegrepp, *construct of investment*, handlar det dock snarare om vad en inlärare har att vinna på att investera i sitt nya språk och kultur. Både en flykting och en person som frivilligt har lämnat sitt land kan vara mycket motiverade till att investera i sitt nya språk och kultur på grund av de symboliska och materiella resurser detta kan utmynna i, vilket i sin tur kan ge ett förhöjt kulturellt kapital. Ett sådant kulturellt kapital kan innebära tankesätt och kunskaper som tillskrivs ett värde i den kultur man lever i (Norton & McKinney 2011:75). För de av deltagarna som kommer från ett krigshärjat land med inskränkt frihet blir flytten till det nya landet en nystart, om än inte en planerad sådan. Här får de en chans till både symboliska och materiella resurser som de inte hade haft tillgång till i sina hemländer och som dessutom kan resultera i en högre social status än vad de hade kunnat få där.

5.2.3. Frihet i klassrummet

För Ella och Isac är det första gången de känner att de vågar yttra sina åsikter fritt, såväl i klassrummet som på andra platser. Även Sara och Leila trivs på SFI-lektionerna och värdesätter att de till exempel ibland får som uppgift att gå ut på stan och intervju folk:

Vi har aldrig gjort på det sättet förut. Och detta är jättepositivt. Att man blir tvungen och måste våga prata. Eftersom man har en läxa så måste man lämna in den här läxan och då blir man tvungen att förklara vad man vill fråga om och man blir tvungen att förstå vad personen man frågar vill säga (Sara).

Sara upplever alltså också, liksom Ella och Isac, att det finns en annan frihet i klassrummet här än vad det fanns i hennes hemland. Utifrån Nortons (Norton & McKinney 2011:73) teori om makt och identitet är denna insikt något som inlärarna blivit varse genom det öppna klimatet i klassrummet och som är gynnsamt för deras språkinläring men också en investering i deras egna identiteter. Tack vare att Ella och Isac känner sig trygga i klassrummet vågar de vara aktiva på lektionerna och därmed kan de investera i sin språkinläring och göra progression (Norton &

McKinney 2011:76). Enligt Norton (Norton & McKinney 2011:75) utbyter inte bara andraspråksinlärare information med målspråkstalare på detta sätt utan förhandlar och omförhandlar också konstant en känsla av vilka de är och hur de relaterar till den sociala världen. I förlängningen blir därför en investering i målspråket också en investering i en inlärares egen identitet och detta är enligt Norton (Norton & McKinney 2011:75) avgörande för en andraspråksinlärares studiemotivation.

5.2.4. Längtan efter integration

En annan gemensam nämnare för de deltagare som är mest studiemotiverade är den starka viljan till att integreras. Sara hade stora förhoppningar när hon landade i Sverige. Hon längtade efter att få integreras i samhället så fort som möjligt och hon strävar fortfarande så mycket som möjligt efter integration. Också Ella och Isac hade samma längtan när de anlände till Sverige. Det första Ella tänkte när hon kom till Sverige var att hon ville starta ett nytt liv här. Hon ville studera vidare och kände att hon kan göra vad hon vill här. Isac hade hört många saker om Sverige innan han kom hit, som till exempel att Sverige är ett demokratiskt land: ”Jag tänkte hela tiden att om jag åker hit så kommer jag att leva fritt och jag fann det jag hade hoppats på. Det är så som jag hade föreställt mig det”. Ella delar denna positiva bild av Sverige.

Dessa fyra deltagare kan sägas ha en *integrativ motivation* eftersom de strävar efter att integreras i det nya samhället och kulturen (Gardner & Lambert 1972 refererad i Norton & McKinney 2011:74). I denna strävan ligger också det som Norton (Norton & McKinney 2011:76) kallar *föreställda gemenskaper* och *identiteter* och som hon menar kan ha till och med en större påverkan på inlärare än de nu rådande.

Varken Ella eller Isac har något negativt att säga om Sverige och kanske därför fortfarande befinner sig i fasen av ”eufori”, den första av de fyra av Hofstede (2005:67) beskrivna migrationsfaserna. Denna fas varar enligt Hofstede (2005:67) inte särskilt länge och präglas av att det enbart finns en lustfylld inställning till det nya språket och kulturen, något som ganska kort därefter övergår i den andra fasen som han kallar ”kulturchock” och handlar om att immigranten är chockad av den nya miljö som hen tvingas anpassa sig till. Men likväl som dessa positiva känslor till målspråket

och målspråkskulturen kan handla om att de två inlärarna befinner sig i en fas av ”eufori” kan det också delvis eller till ännu större del handla om det faktum att de som tidigare nämnt kommer från länder med helt andra förutsättningar och därför har mycket att vinna såväl symboliskt som materiellt på att investera i sitt nya språk (Norton & McKinney 2011:75).

5.2.5. Blandade drivkrafter

Flera av de mest studiemotiverade deltagarna i undersökningen nämner ett flertal olika skäl till varför de behöver lära sig svenska. Ella säger att hon behöver lära sig svenska för att kunna leva i det nya samhället, för att få jobb och för att kunna prata: ”Det är viktigt om man ska kunna leva här. Man kan inte röra sig i samhället annars” säger hon. Isac bekräftar denna bild:

För oss människor så är språket jätteviktigt, för att kunna leva och förstå, för att kunna arbeta, för att kunna kommunicera. Så jag tänker att det är jätteviktigt att studera det här språket. Utan språk kan man inte göra någonting (Isac).

Både Sara, Leila, Ella och Isac talar om vikten av att bli en del av samhället, men också om hur viktigt det är att få ett arbete vilket ju kan ses som en form av *integrativ motivation* (Lambert 1972 refererad i Norton & McKinney 2011:74). Enligt vissa forskare, som till exempel Gardner och Lambert (1972 refererad i Norton & McKinney 2011:74) är strävan efter ett arbete en typ av *instrumentell motivation*. Samtidigt är ett arbete ett måste för många människor och inte minst en väg till integration vilket gör att det är svårt att dra en knivskarp gräns mellan *instrumentell* och *integrativ motivation*. Enligt Ellis (1997:75-76) är den instrumentella motivationen ibland mer gynnsam i de fall där den kan ge direkta utbildningsmässiga och ekonomiska möjligheter. Att det är svårt att i en kvalitativ studie alltid helt separera instrumentell och integrativ motivation gör det lämpligt att istället fokusera mer på Nortons (Norton & McKinney 2011:75) *the construct of investment*. Norton hävdar, som tidigare nämnt, att om inlärare investerar i ett andraspråk gör de det därför att det kommer att generera symboliska och materiella

resurser vilka i sin tur kommer att höja värdet på deras kulturella kapital (Norton & McKinney 2011:75).

5.2.6. Studieframgång som motivator

Både Sara, Leila, Ella och Isac tyckte att språket var svårt till en början men anser att de lärde sig snabbt och det i sin tur har motiverat dem till att fortsätta lägga mycket tid och energi på studierna. Isac har insett att det går om man lägger ner tid:

Att studera ett nytt språk som vuxen är inte lätt i början men nu när det har gått tre månader så känner jag att jag kan. Nu känner jag att om jag studerar mycket så kan jag. Jag känner lite av en lättnad (Isac).

Alla de fyra mest motiverade deltagarna upplever också att de fått mycket stöd i form av till exempel modersmåslärare och bibliotekens resurser. Flera av deltagarna är också fascinerade över att undervisningsmaterialet såväl som studierna i sig är gratis.

Undervisningen skiljer sig mycket från den i Ellas och Isacs hemland. Isac säger att det i deras hemland sitter många elever i ett klassrum och förutom att det inte finns något material så finns det inte heller någon extra hjälp att få. Här finns alla möjligheter för att man ska kunna utveckla sitt språk och det finns många organisationer som kan hjälpa en gratis. Man kan gå till bibliotek, man kan gå till språkcafé, man kan använda material på nätet, som Youtube till exempel. Det finns en massa material: ”Om man använder det så kan man studera fortare än man kan i vårt hemland” säger han.

Ellis (1997:76) menar att studieframgång kan skapa en positiv bild av målspråkets kultur, vilket det har gjort i Isacs fall eftersom han hävdar att Sverige är allt han hade hoppats på. Men enligt Ellis (1997:75-76) kan också studieframgången i sig bli drivkraften som genererar bättre resultat av inläringen, vilket syns tydligt i alla de fyra mest motiverade deltagarnas fall. LaBontee (2019:31-32) i sin tur talar om att inlärningsstilen som varje enskild elev har kan påverka språkinlärningsprocessen. Han menar att en framgångsrik inlärningsstil kan göra eleven mer självsäker vilket i sin tur

också kan öka elevens studiemotivation (LaBontee 2019:31-32). En sådan effekt ses tydligt i Ellas och Isacs fall.

5.3. Gemensamma nämnare för de mindre motiverade

Min andra forskningsfråga berörde vilka gemensamma nämnare som finns för de mindre motiverade inlärarna. Här nedan presenteras resultatet relaterat till den.

5.3.1. Inställningen till målspråket och målspråkskulturen

Min undersökning visar bland annat att de som är mindre motiverade till att lära sig svenska lägger mindre tid på sina studier än de som är mer motiverade och därutöver har svårare att acceptera sina omständigheter. Varken Lisa eller Jacob har barn eller något jobb utanför SFI vilket innebär att de båda skulle kunna lägga betydligt mycket mer tid på sina svenskstudier. Ändå lägger båda två en timma mindre än den rekommenderade tiden per dag på sina studier utanför lektionstid. De tycker också att språket är väldigt svårt, trots att de båda kan flytande engelska. Lisa irriterar sig dessutom på att svenska språket inte är tillräckligt likt det engelska. Jacob tycker att det är roligt att lära sig ett nytt språk, men han har inget specifikt intresse av just svenska språket eller av att stanna i Sverige någon längre tid. Inom ett par år vill han tillbaka till hemlandet, men innan dess vill han resa runt i Europa. Han är intresserad av Europa generellt sett, men inte specifikt av Sverige. Ingen av de två deltagarna har heller några särskilda känslor kopplade till det svenska språket eller den svenska kulturen. Dessutom är deras föreställda gemenskaper och identiteter i framtiden i hemlandet, inte här i Sverige.

Precis som Ellis (1997:76) hävdar är det dock inget ovanligt att inlärare i början av tiden i det nya landet är relativt neutrala till sitt målspråk och sin målspråkskultur. Dörnyei (1988 refererad i Ortega 2013:178) hävdar att det kan vara brist på kontakt med målspråkskulturen som gör att inlärare inte kan skapa sig några föreställningar och så kan det vara i Lisa och Jacobs fall. Liksom Ellis (1997:76) tror också Dörnyei (1988 refererad i Ortega 2013:178) att det är svårt att ha något annat än en instrumentell motivation i början av sin vistelse i det nya landet. *Föreställda*

gemenskaper och föreställda identiteter är också något som Norton (Norton & McKinney 2011:76) talar om. Enligt Norton kan dessa föreställda gemenskaper och identiteter (Norton & McKinney 2011:76) vara mer avgörande för hur vi investerar i ett andraspråk än våra nuvarande ”verkliga” identiteter.

Lisa och Jacob tycker att språket är svårt trots att de båda kan flytande engelska. Lisa tycker dessutom att svenskan är för olik engelskan. De har alltså delvis en negativ inställning till språket, vilket Mori och Calder (2015:732) hävdar är ogynnsamt för andraspråksinlärning. Denna uppfattning delas också av Dörnyei (1994 se Ortega 2009:190) som menar att positiva attityder i förlängningen är en avgörande faktor för inlärares grad av studiemotivation. Det är dock svårt att hävda att Lisa och Jacobs motivation till att lära sig svenska språket är helt och hållet instrumentell då den egentligen inte handlar om att uppnå särskilda mål i form av studier, jobb etcetera (Gardner och Lambert 1972 refererad i Norton & McKinney 2011:74). Samtidigt är den inte heller helt och hållet integrativ, eftersom inte någon av dem verkar ha ett stort intresse av att integreras i målspråkets kultur (Gardner och Lambert 1972 refererad i Norton & McKinney 2011:74). Min undersökning visar istället att de är intresserade av att höja värdet på sitt kulturella kapital, om än inte på ett lika livsomvälvande sätt som de mest motiverade deltagarna. Lisa vill lära sig svenska för att till exempel kunna läsa ett brev från en myndighet utan att behöva ta hjälp. Jacob är mest intresserad av att lära sig ett nytt språk rent allmänt och av att resa och upptäcka Europa. Båda dessa drivkrafter handlar om att få tillgång till symboliska resurser vilket i sin tur genererar kulturellt kapital i form av kunskaper som tillskrivs ett värde i den kultur de lever i (Bourdieu & Passeron 1977 refererad i Norton & McKinney 2011:75).

De skulle kunna vara så att Lisa och Jacob befinner sig i den andra migrationsfasen, ”kulturchock”, som Hofstede (2005:67) talar om och har en bit kvar innan de kan anpassa sig till de omständigheter som råder. Men enligt Nortons (Norton & McKinney 2011:75) *construct of investment* skulle inte heller en stark investering i svenska språket ge särskilt mycket avkastning för vare sig Lisa eller Jacob vilket jag återkommer till i nästa stycke.

5.3.2. Ingen hög avkastning

Rebecca lägger bara två timmar i veckan på att studera svenska utanför lektionstid. Delvis beror det på att hon frilansar litegrann vid sidan av SFI-studierna. Men det är inte hela förklaringen. Hon säger också att hon tycker att det går framåt, oavsett. Hon upplever helt enkelt inte att hon behöver lägga mer tid på studierna för att göra progression.

Både Rebecca, Lisa och Jacob talar flytande engelska och säger att de tycker att de kan luta sig mycket mot den här i Sverige. Därför blir inte deras behov av att lära sig svenska språket lika akut som i flera av de andra deltagarnas fall. Ingen av dem är heller beroende av att lära sig svenska för att försörja sig. Dels på grund av att deras respektive i nuläget försörjer dem, dels för att de i sina jobb skulle klara sig bra med bara engelska. De har därför inte lika mycket *instrumentell motivation* (Gardner och Lambert 1972 se Norton & McKinney 2011:74) som till exempel Ella och Isac som måste lära sig svenska för att kunna försörja sig och ta sig fram i samhället. Men Ella och Isac har också genom sin längtan efter att integreras i samhället även en stark *integrativ motivation* som Rebecca, Lisa och Jacob saknar. Utifrån Nortons (Norton & McKinney 2011:75) *construct of investment* besitter Rebecca, Lisa och Jacob redan både materiella resurser och ett kulturellt kapital i form av sin välbehärskade engelska och höga utbildningsbakgrund och är därför inte särskilt måna om att sträva ditåt.

5.4. Framtidssynen

Framtidssynen påverkar deltagarnas studiemotivation mycket och jag har därför valt att ha med den i ett eget avsnitt men också för att den var del i en av mina forskningsfrågor. Min tredje forskningsfråga var: Hur påverkas dessa SFI-elevers motivation till att lära sig svenska av huruvida de kan se sin framtid i Sverige eller ej?

Sara och Leila känner sig trygga här i Sverige men om deras land blir tryggt och om man kommer att kunna bo där i framtiden kommer de att vilja åka tillbaka dit eftersom de hade drömmar och en framtid där också: ”Men min dotter som är född här, kommer hon att vilja flytta tillbaka?” frågar sig Sara. ”Vi är uppväxta där, vi har minnen, våra kompisar och kusiner bor där, vi har den här längtan till hemlandet

men min dotter har inte det eftersom hon växer upp här”, säger hon. Leila instämmer och säger att hon är ganska övertygad om att hennes barn ser sin framtid här i Sverige. De tror också att det kan ta lång tid innan deras hemland byggs upp igen. Båda nämner också sina barn som en stark motivationsfaktor till varför de behöver lära sig svenska. De vill kunna hjälpa sina barn och vill ge dem en så bra framtid som möjligt i det nya landet. Men också de själva har planerat att studera vidare och jobba här i Sverige: ”Vi ska börja från början, från noll och studera vidare” säger Sara och Leila instämmer.

Även Anna vill lära sig svenska för att hennes dotter redan kan svenska. Hon vill kunna prata på svenska med sin dotter: ”Det är väldigt viktigt för mig” säger hon. Men hon har en annan framtidsvision än Sara och Leila: Jag tror att jag vill bo här nu men jag vill dö i mitt hemland. För jag älskar verkligen mitt hemland. Jag sparar till min pension där” säger Anna. Fast sedan ändrar hon sig och säger att hon vill tillbringa somrarna i Sverige men vintrarna i hemlandet. Hon tror nämligen inte, precis som Sara och Leila, att dottern kommer att vilja åka tillbaka. Dessutom får dottern bättre utbildning här: ”Är min familj lycklig så är jag lycklig” konstaterar hon. Barnen sporrar alltså till att skapa sig ett liv här i Sverige.

Rebecca tror också att hon kommer att stanna i Sverige. Både hon och hennes man har bott utanför sina hemländer i nästan 20 år och känner att det är dags att slå sig till ro. Det enda som skulle kunna få henne att lämna Sverige tror hon är arbete.

Lisa och Jacob har inte några planer på att stanna här länge. De föreställer sig inte sin framtid här i Sverige överhuvudtaget. Båda kom på grund av sina partners jobb och planen är att flytta tillbaka till hemlandet om ett par år.

Isac säger att det är svårt att svara på frågan om han skulle vilja flytta tillbaka till sitt hemland i nuläget. Om det blir fred i landet och det förändras kan han kanske tänka sig det. Men han tror att det kan ta tid. Faktum är att han inte brukar tänka tanken. Han tänker istället mycket på hur han ska leva här i Sverige, hur han ska studera, hur han ska komma igång med saker och ting. Ella tror inte att det kommer att bli bra i hemlandet så att flytta tillbaka finns inte för henne.

Utifrån Hofstedes (2005:67) teori om de olika migrationsfaserna är Sara och Leila bikulturellt anpassade. De känner sig hemma båda i sin nya och gamla kultur.

Anna och Rebecca har *föreställda gemenskaper och identiteter* både här och i hemlandet vilket gör att de har svårt att släppa taget om sina gamla identiteter och investera i det nya målspråket och målspråkskulturen fullt ut. Om ett arbete kan få Rebecca att lämna Sverige har hon inte särskilt starkt *föreställda gemenskaper och identiteter* (Norton & McKinney 2011:76) här i Sverige. Hon har inte heller en integrativ motivation (Gardner & Lambert se Norton & McKinney 2011:74), eftersom något av *instrumentellt* värde skulle kunna få henne att byta land igen. Utifrån Nortons *construct of investment* (Norton & McKinney 2011:75) är Rebecca inte redo att investera särskilt mycket i målspråket och målspråkskulturen, vilket går hand i hand med de få timmar hon lägger ned utanför lektionstid per vecka på sina SFI-studier.

Isac och Ella har starka föreställningar om ett framtida liv här i Sverige vilket enligt Norton (Norton & McKinney 2011:76) är mycket gynnsamt för inlärares studiemotivation. Norton talar om att *föreställda gemenskaper och identiteter* (Norton & McKinney 2011:76) kan ha mer påverkan på inlärare än de nu rådande. Finns det *en föreställd framtida identitet* med *föreställda gemenskaper* i det nya landet finns det alltså en starkare motivation till att lära sig målspråket. Två av deltagarna, Lisa och Jacob, ser inte sin framtid i Sverige överhuvudtaget. Två av deltagarna, Ella och Isac, ser bara en framtid här. Resten av de åtta deltagarna ser sin framtid här till stor del men inte helt och hållet. De två som bara ser en framtid här är också bland dem som lägger ner mest tid på sina SFI-studier per vecka och dessa samband gör Nortons (Norton & McKinney 2011:75-76) frågeställning så relevant: ”What is the learner’s investment in the target language practices of this classroom or community?”. En inlärare investerar ju i målspråket och målspråkskulturen för att hen kan se att det i slutändan ger tillräckligt med avkastning i form av materiella eller symboliska resurser vilket i sin tur kommer att generera ett ökat kulturellt kapital (Norton & McKinney 2011:75). I de fyra mest studiemotiverade deltagarnas fall finns det en förhoppning om en hög avkastning, vilket gör dem motiverade och beredda att investera i målspråket och målspråkskulturen. Den höga avkastningen handlar inte bara om deltagarna själva utan också om deras barn. Anna talar till exempel om att hennes dotter kommer att få en bättre utbildning här än i hemlandet.

Flera deltagare uttrycker också att det är viktigt att lära sig svenska för att barnen lär sig språket. Darvishpour (2004:10) har bland annat undersökt vad som händer med maktstrukturerna i familjen när barnen lär sig svenska före föräldrarna. Hur mycket föräldrarna lyckas integreras i samhället är vad som avgör om föräldrarna kan behålla sin auktoritet i familjen hävdar han (Darvishpour 2004:10). För Anna som vill kunna prata svenska med sin dotter kan det delvis handla om att på så sätt behålla sin auktoritet inom familjen. Även Sara och Leila uttrycker att de behöver kunna hjälpa sina barn och därför måste lära sig svenska vilket också kan tolkas som att de vill behålla någon form av auktoritet gentemot barnen.

6. Slutsatser

I detta kapitel redogör jag för vilka slutsatser jag har kommit fram till utifrån mitt resultat samt ger förslag till vidare forskning.

Syftet med studien är att ta reda på vad som påverkar några SFI-elevs motivation till språkinläring. Genom mina intervjuer fick jag svar på dessa frågor, men precis som Norton (Norton & McKinney 2011:75) och andra med henne är inne på visade de också att andraspråksinlärare liksom vi människor överlag är komplexa varelser som kan ha många olika och motstridiga motiv inom oss på en och samma gång. Det är inte så enkelt som att en inlärare antingen har en *integrativ* eller en *instrumentell* motivation (Norton & McKinney 2011:75). I intervjuerna framkom att dessa två kan samexistera hos en inlärare vilket de gör hos till exempel Ella och Isac. Det är viktigt för dem att få ett arbete, vilket isolerat från deras övriga motivatorer kan ses som en form av *instrumentell motivation*. Men det är också viktigt för dem att bli en del av samhället vilket är *integrativ motivation* (Norton & McKinney 2011:75).

Norton (Norton & McKinney 2011:75) vill helst inte använda sig av dessa ovan nämnda begrepp alls då hon tycker att de förenklar allt för mycket utan tycker istället att *construct of investment* är mycket mer användbart. Men både min och LaBontees (2019:143) undersökning visar att de visst kan vara användbara och inte heller behöver sättas emot varandra utan kan samexistera. Ser man dem båda som

samexisterande och dynamiska, precis som Nortons identitetsbegrepp, så kan de vara användbara. Eftersom Norton helst inte vill använda sig av begreppen alls blir slutsatsen att hennes teori kan vara något begränsande, vilket min studie visar.

Ibland är det också själva studieframgången som föder motivationen (Ellis 1997:75-76). För till exempel Isac och Ella var det kämpigt med språket i början men de sporrades när de insåg att de gjorde progression när de lade ner mycket tid på studierna.

I vissa fall är inte ens *integrativ* eller en *instrumentell* motivation särskilt relevanta begrepp att använda sig av alls, utan det är mer avgörande att titta på vilken avkastning en inlärare kan få av att investera i målspråket (Norton & McKinney 2011:75). Allt handlar om vem personen är och vad hen har att vinna på en sådan investering.

Ytterligare en sak som spelar roll för graden av studiemotivation är inlärarens attityder till målspråket och målspråkskulturen vilket bland andra Dörnyei (1994 se Ortega 2009:190) talar om. Lisa och Jacob har delvis negativa attityder till målspråket då de hävdar att språket är svårt. Till målspråkskulturen däremot är de neutrala men det hade varit gynnsamt för deras studiemotivation om de hade mer positiva känslor kopplade till den (Dörnyei 1994 se Ortega 2009:190).

Min undersökning visar också att antalet studietimmar som läggs ner på SFI-studierna per vecka hos en inlärare har en direkt korrelation med studiemotivationen. Samtidigt skulle de flesta i studien som har barn vilja lägga ner fler timmar på sina studier, men kan inte på grund av barnen. Fast i gengäld gör barnen dem också motiverade att lära sig svenska och skapa sig ett liv här. De ser också en annan framtid för barnen här på grund av att det finns en annan frihet och trygghet här samt andra ekonomiska och utbildningsmässiga möjligheter, även om några av dem fortfarande drömmer litegrann om att återvända till sina hemländer.

De mest motiverade deltagarna i studien värdesätter inte bara friheten i klassrummet utan också den i samhället i stort och de *symboliska* och *materiella* värden (Norton & McKinney 2011:75) som detta samhälle kan erbjuda dem. Anledningen till att de som är mindre motiverade inte är intresserade av att höja dessa värden på ett radikalt sätt är antagligen för att de redan sitter inne på ganska mycket av ett *kulturellt kapital* i form av utbildning, partners med högstatusjobb, flytande engelska med mera. Alla

dessa för dessa mindre motiverade deltagare redan existerande resurser genererar ett *kulturellt kapital* i det svenska samhället.

Några av inlärarna känner sig trygga och åsiktsberättigade i klassrummet för första gången och detta i sin tur skapar motivation i enlighet med Nortons *construct of investment* som delvis handlar om att investeringen som inlärarna gör i klassrummet för att lära sig det nya språket är helt avhängig huruvida de känner att det finns ett klimat som ger dem möjlighet att ta den platsen (Norton & McKinney 2011:75).

De som ser sin framtid här i Sverige är också redo att investera mycket i sina SFI-studier, därför att det som tidigare nämnt kommer att ge hög avkastning i form av materiella och symboliska resurser som de inte hade innan vilket i sin tur enligt Norton (Norton & McKinney 2011:75) kommer att generera ett ökat *kulturellt kapital*. Men de allra mest motiverade inlärarna kommer också från förhållanden som gör att avkastningen då de investerar i det nya målspråket och målspråkskulturen blir högre än för de som är mindre motiverade. De fyra som är mest motiverade kommer från krigszoner, vilket de fyra som är minst motiverade inte gör. Detta gör att det finns mycket som dessa människor som flytt undan krig inte kunde ta för givet i sina egna länder och de talar alla om att de vill ha en nystart. Därför blir en investering i målspråket och målspråkskulturen för dessa personer också en investering i deras egna identiteter i enlighet med Nortons (Norton & McKinney 2011:75) teori om *makt* och *identitet*.

De av deltagarna som inte är i lika stort behov av att skapa sig nya identiteter är inte heller lika studiemotiverade. Undersökningen visar att det i vissa fall handlar om livsomvälvande förändringar i form av ett nytt liv med nya ekonomiska och sociala möjligheter. Men den visar också att det i andra fall handlar om mindre förändringar, som i Lisas och Jacobs fall. Lisa vill kunna läsa myndighetsbrev på svenska och Jacob vill lära sig ett nytt språk för att det är roligt. Att deras motiv till att lära sig svenska språket inte är lika livsomvälvande som för till exempel Ella och Isac gör att de i sin tur inte är beredda att investera lika mycket i det. Behovet av den nya identiteten och motivationen som följer med det är sprunget ur behovet av att erövra nya *materiella* och *symboliska* resurser vilket i sin tur ger ett ökat *kulturellt kapital* i enlighet med Nortons *construct of investment* (Norton & McKinney 2011:75).

Resultatet av studien kan förhoppningsvis hjälpa SFI-lärare att bli varse vilka olika motivatorer elever kan ha vilket i sin tur göra eleverna själva mer medvetna om dem och i slutändan också mer motiverade. Att med varje elev i enskilda samtal ställa frågan: *Varför vill eller behöver du lära dig svenska?* tror jag skulle vara gynnsamt. Men resultatet skulle också kunna användas av lärare för att utforma en undervisning som tar hänsyn till elevers olika motivatorer. Att utforma undervisningen efter elevernas motivatorer och deras olika inlärningsstilar är enligt LaBontee (2019:20) ett sätt att få deras uppmärksamhet och göra dem motiverade.

6.1. Förslag till vidare forskning

Flera av deltagarna sätter sitt hopp till nästa generation, det vill säga sina egna barn. Det hade därför varit intressant att forska vidare på hur det motivations- och integrationsmässigt påverkar människor att ha barn när de kommer till ett nytt land. Blir de mer eller mindre motiverade om barnen lär sig svenska snabbare än dem? Vad händer med deras självbild då och hur påverkar den i sin tur språkinläringen? Många av dem talar om att deras barns framtid är det viktigaste, kan detta hämma deras egen integration och språkutveckling?

7. Litteraturförteckning

- Al-Baldawi, Riyadh 2003. Migration och familjestruktur. Om psykosociala konsekvenser av förändringar i familjestrukturen hos invandrare. I: Ahmadi, Nader (red), *Ungdom kulturmöten, identitet*, s 106. Stockholm: Liber.
- Bryman, Alan 2018. *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber.
- Carlson, Marie 2003. *Svenska för invandrare – brygga eller gräns?* Lund: Studentlitteratur.
- Codó, Eva 2008. Interviews and Questionnaires. I: Wei, Li & Melissa G Moyer (red), *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism*, s 166. Victoria: Blackwell Publishing Ltd.
- Darvishpour, Mehrdad 2004. *Sociologiska texter om familj, etnicitet, feminism och rasism*. Artikelsamling: Skriftserie C, nr 10.
- Denscombe, Martyn 2016. *Forskningshandboken. För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Denscombe, Martyn 2018. *Forskningshandboken. För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Dörnyei, Zoltán & Ushioda, Ema 2007. Motivation, language identities and the L2 self: A theoretical overview. I Dörnyei, Zoltán & Ushioda, Ema (red), *Motivation, language identity and the L2 self*, s 1. Bristol: Multilingual Matters
- Ellis, Rod 1997. *Second language acquisition*. Oxford University Press: Oxford.
- Franzén, Elsie C. 2001. *Att bryta upp och byta land*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Herz, Marcus & Johansson, Thomas 2013. *Poststrukturalism: metodologi, teori, kritik*. Stockholm: Liber.
- Hofstede, Geert 2005. *Organisationer och kulturer*. Lund: Studentlitteratur.
- Imsen, Gunn 1992. *Elevers värld. Introduktion i pedagogisk psykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Kullberg, Birgitta 2015. *Etnografi i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, Steinar 1997. *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- LaBontee, Richard 2019. *Strategic Vocabulary in the Swedish Second Language Context*. Diss., Göteborgs universitet.

https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/58553/1/gupea_2077_58553_1.pdf

Lambert, Wallace E. 1972. *Language, psychology and culture*. Stanford University Press: Kalifornien.

Masgoret, A. & Gardner, R. C. 2003, Attitudes, Motivation, and Second Language Learning: A Meta-Analysis of Studies Conducted by Gardner and Associates. *Language Learning*, vol 53, pp. 123-163.

Mori, Y. & Calder, T. M., 2015. The role of motivation and learner variables in L1 and L2 vocabulary development in japanese heritage language speakers in the united states. *Foreign Language Annals*, vol 48, pp. 730-754.

Norton, Bonny & McKinney, Carolyn 2011. An identity approach to second language acquisition. I Dwight Atkinson 2011 (red). *Alternative approaches to second language acquisition*. New York: Routledge, 73-94.

Ortega, Lourdes 2013. *Understanding second language acquisition*. New York: Routledge.

Skolverket 2020. Vuxenutbildningen.

<https://www.skolverket.se/skolformer/vuxenutbildning/kommunalvuxenutbildning/utbildning-i-svenska-for-invandrare> Hämtat 2020-12-08.

Vygotskij, Lev 1999. *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos. Ursprungligen publicerad 1934

Bilagor

Bilaga 1

Enkätfrågor

Ålder

Kön

Nationalitet

Antal studieår i hemlandet

Tid av studier i Sverige

Hur många timmar per dag studerar du svenska (Läser, skriver, tränar grammatik, pratar, tittar på svensk tv, lyssnar på svensk radio etc)?

Tycker du att du studerar tillräckligt? Tycker du att det går framåt för dig?

Bilaga 2

Intervjufrågor

1. Vad tänkte du om Sverige när du precis hade kommit hit?
2. Hur känns det att gå på SFI?
3. Tycker du att svenska språket är lätt eller svårt?
4. Varför skall du lära dig svenska?
5. Trivs du i Sverige?
6. Tänker du stanna i Sverige eller tänker du flytta tillbaka till ditt hemland?
7. Varför vill du/vill du inte stanna i Sverige?
8. Skiljer sig undervisningen på SFI från den du hade i ditt hemland? Vad är det som skiljer sig?
Är det något som är bättre med den undervisning du får nu? Är det något som är sämre med den undervisning du får nu?
9. Om du fick önska helt fritt, hur skulle undervisningen på SFI se ut? Ditt drömscenario?

Bilaga 3**Samtyckesblankett**

Jag samtycker till att bli intervjuad om mina SFI-studier. Intervjun, som är anonym, kommer att användas i uppsatsarbete vid Göteborgs universitet. Informationen används bara till detta arbete och materialet lämnas inte vidare till någon utan deltagarnas medgivande.

Jag är medveten om att jag när som helst har rätt att avbryta intervjun om jag vill och att jag då inte behöver uppge något särskilt skäl till varför.

JA, jag samtycker till att delta i undersökningen.

Underskrift deltagare

Namnförtydligande

Datum: _____