

ÄKPN03 Professionsutveckling och individuellt lärande, 30 hp

Examensarbete, 15 hp

Seminariedatum: 2019-06-03



LUNDS
UNIVERSITET

Double trouble?

Engelskans roll på språkinroduktionsprogrammet ur ett motivations- och identitetsperspektiv

Författare: Emma Nilsson

Handledare: Damon Tutunjian

Abstrakt

Arbetets art:	Examensarbete, 15 hp.
Sidantal:	35 sidor
Titel:	Double trouble? – Engelskans roll på språkinroduktionsprogrammet ur ett motivations- och identitetsperspektiv
Författare:	Emma Nilsson
Handledare:	Damon Tutunjian
Datum:	2019-06-03
Sammanfattning:	<p>På det gymnasieförberedande språkinroduktionsprogrammet går nyanlända elever som varit i Sverige i maximalt fyra år. Eleverna lär sig två andraspråk – svenska och engelska – samtidigt, trots att många av dem har dåliga förutsättningar för att lyckas i skolan. Genom en kartläggande enkät följt av semistrukturerade intervjuer med 11 nyanlända elever undersöks hur elevernas motivation och självkänsla påverkas av den parallella andraspråksinläringen. Materialet utformades utifrån Zoltán Dörnyeis L2 motivational self systems tre aspekter – det ideala andraspråksjaget, borde-jaget och andraspråkslärandeupplevelsen – samt Alastair Henrys forskning kring motivationsfördelning vid parallell andraspråksinläring. Intervjuerna visar att eleverna överlag är positiva till att lära sig engelska, eftersom de uppfattar det som nödvändigt att kunna både ur ett svenskt och ett internationellt perspektiv. Att de lär sig språken samtidigt verkar dock missgynna främst de språkligt svagare eleverna, som avskräcks av de starkare elevernas kunskapsnivåer samt tappar motivation av den förvirring som den parallella inläringen tenderar medföra. Organisatoriska förutsättningar gör att även elever med mer studievana och större förkunskaper hindras i sin utveckling i engelskämnet, vilket verkar innebära att få elever når godkänt i engelska, som är ett behörighetskrav för vidare gymnasiestudier.</p>
Nyckelord:	parallell andraspråksinläring, språkinroduktionsprogrammet, Zoltán Dörnyei, L2 motivational self system, engelska

Innehåll

Förord	i
1. Introduktion	1
2. Bakgrund	4
2.1 <i>Invandring och integration</i>	4
2.2 <i>Europeiska unionen och GERS</i>	5
2.3 <i>Skollagen, läroplanen och kursplanen</i>	8
2.4 <i>Språkin introduktionsprogrammet</i>	10
2.4.1 Mål och regelverk.....	10
2.4.2 Nyanlända elevers problematik i skolan.....	11
2.5 <i>Motivationsfaktorer inom andraspråksinläring</i>	12
2.5.1 <i>Motivationsfaktorer inom parallell andraspråksinläring</i>	14
2.5.2 <i>Engelska som parallellt andraspråk</i>	15
3. Metod	17
3.1 <i>Material</i>	17
3.2 <i>Deltagare</i>	18
3.3 <i>Genomförande</i>	20
4. Resultat och diskussion.....	22
4.1 <i>Det ideala andraspråks-jaget</i>	22
4.2 <i>Borde-jaget</i>	25
4.3 <i>Andraspråkslärandeupplevelsen</i>	28
4.4 <i>Motivationspåverkan</i>	31
5. Slutsats	35
Referenser.....	36
Bilagor	40
1. <i>Intervjuformulär</i>	40
2. <i>Intervjufrågor</i>	42

Förord

Mot slutet av min lärarutbildning fick jag en långtidsanställning som bland annat involverade engelskundervisning för nyanlända elever. Mina undervisningsgrupper var väldigt heterogena, och stundvis kände jag mig otillräcklig som lärare hur mycket jag än försökte anpassa och differentiera undervisningen. En del av eleverna verkade tappa motivationen på grund av grundläggande undervisning på för låg nivå, medan andra skrämdes av sina studiekamraters förmåga. Förutsättningarna för uppgiften som en del av mina elever stod inför – att lära sig engelska och svenska som andraspråk samtidigt, och dessutom engelskan med stöd av svenskan – intresserade mig. För många av de nyanlända eleverna är skolan utmanande, och att de har stark tilltro till sig själva och sin egen förmåga är avgörande för att de ska lyckas. Jag ville veta mer om hur parallell andraspråksinlärning – alltså att lära sig två främmande språk samtidigt – påverkar eleverna, deras studiemotivation och deras självbild.

En uppsatsprocess är sällan spikrak, och min har inte varit ett undantag. Därför vill jag tacka Damon, min handledare, som med tålamod, lugn och tillförsikt väglett mig framåt genom hela uppsatsprocessen. Vigdis, som kommit med glada tillrop och påminnelser om vikten av choklad när det varit som mest utmanande. Sist men inte minst, min mamma Ingela och min syster Anna, som alltid finns vid min sida med ousinliga mängder stöd, uppmuntran och kärlek.

1. Introduktion

Sedan 2010 har drygt 1 115 000 personer invandrat till Sverige (SCB, 2019). Många av dem är barn eller ungdomar och kommer vara med och forma Sveriges framtid. Behovet av effektivt fungerande och långsiktigt hållbar integration är högaktuellt. Att integrera nya medborgare i samhället är både en etisk och ekonomisk fråga – att låta personer leva i strukturellt utanförskap baserat på deras härkomst är omoraliskt, inhumant och dessutom ekonomiskt ohållbart. Utan adekvat utbildning riskerar individer i kunskaps-samhället Sverige att leva i arbetslöshet och utanförskap under ekonomiskt ansträngda förhållanden, och samhället förlorar skatteintäkter samtidigt som risken för brottslighet stiger bland socialt och ekonomiskt utsatta grupper (Hällsten, Szulkin, & Sarnecki, 2013).

Utbildning och språkkunskaper ses ofta som vägar till integration. Hemkommunen är skyldig att erbjuda ungdomar mellan 16 och 19 år som kommit till Sverige och som är obehöriga till ett nationellt gymnasieprogram en plats på ett så kallat språkintroduktionsprogram för att där nå behörighet (Skolverket, 2019). Behörigheten till gymnasieprogram uppnås genom att nå godkända kunskapsnivåer i matematik, svenska som andraspråk och engelska. Alla som lärt sig ett främmande språk vet att det stundvis kan vara en utmanande process. Betydligt färre vet däremot hur det är att lära sig två främmande språk samtidigt – en utmaning man som nyanländ ungdom i Sverige alltså riskerar att möta. Bland de länder som inte har engelska som officiellt språk rankas ofta Sverige som bäst i världen på engelska och det engelska språket är väldigt närvarande i det svenska samhället, bland annat i form stort medialt inflytande, inte minst inom populärkulturen. En del av de flyktingar som Sverige tagit emot kommer från länder som räknas som sämst på samma lista – såsom Afghanistan – och omställningen att mötas av inte bara ett nytt språk utan två kan då tänkas vara extra omvälvande (Tidningarnas Telegrambyrå, 2018).

Att lära sig engelska i ett svenskt undervisningssammanhang samtidigt som man lär sig svenska ställer stora krav på nyanlända ungdomar som elevgrupp, inte minst motivationsmässigt. Forskning visar att motivation är en viktig faktor för språkinläring, och att faktorer såsom kvalitativ undervisning, passande läroplan och fallenhet för språk inte räcker för att en elev ska nå långsiktig framgång inom språkkunskaper (Gardner, 2000; Noels, 2003; Dörnyei, 2005; Papi, 2010). Studiemotivation och bra inlärningsförutsättningar är dock inte en självklarhet i någon elevgrupp, och bland nyanlända är det ibland extra problematiskt. Många elever är ensamkommande och har tankarna på sin familj, andra har flytt från krigszoner och har upplevt traumatiska situationer i samband med det, och en del väntar på besked kring sin framtid i Sverige. Ängslan, oro och framtids-

funderingar kan störa studieförmågan och göra den redan svåra uppgiften att lära sig två främmande språk parallellt ännu svårare. Är det då egentligen rimligt att förvänta sig att nyanlända som elevgrupp ska lära sig engelska och svenska samtidigt? Påverkas deras motivation, självbild och därmed indirekt också kunskapsutveckling av utmaningen det innebär? Innebär engelskämnet en möjlighet eller ett hinder för de nyanlända elevernas väg in i det svenska samhället?

Andraspråksinläring är relativt välbeforskat, liksom motivationsfaktorer för språkinläring. Parallell andraspråksinläring – alltså att lära sig två främmande språk samtidigt – är dock inte lika beforskat. Detta trots att majoriteten av Europas medborgare är två- eller flerspråkiga, och att främmande språk är en del av skolväsendets läroplan i många europeiska länder (Piller, 2012). Även om det hade funnits mycket forskning kring parallell andraspråksinläring, är det osäkert hur överensstämmande den skulle ha varit med nyanländas upplevelser, beroende på hur begreppet parallell definieras. Språkinläringen i svensk grundskola skulle till exempel kunna ses som parallell, eftersom elever läser både engelska och ett så kallat modernt språk under delar av sina nio undervisningsår. Engelskundervisningen inleds dock ett antal år innan undervisningen i moderna språk, och pågår under i stort sett hela grundskoletiden. Den parallella andraspråksinläring som sker inom svensk grundskola kan således inte likställas med den på språkintruktionsprogrammet, där eleverna strävar efter att lära sig både svenska och engelska inom ett fåtal år och där undervisningen startar inom en snävare tidsperiod. Dessutom är ett av deras andraspråk – svenska – referensspråk i undervisningen i ett annat andraspråk – engelska. Eftersom det är nödvändigt att behärska både svenska och engelska för att nå svensk gymnasiebehörighet – och långsiktigt kanske också för att vara en väl integrerad samhällsmedborgare i Sverige – så ställs många nyanlända alltså inför utmaningen som parallell andraspråksinläring innebär. Detta trots att många av eleverna redan upplever skolrelaterade svårigheter (Skolinspektionen, 2017). Det är därför angeläget att ta reda på mer om vad parallell andraspråksinläring av svenska och engelska innebär som process, hur de nyanlända eleverna upplever den samt vilken inverkan den kan ha på deras motivation, självbild och långsiktigt därmed också kunskapsutveckling samt möjlighet att integreras i det svenska samhället.

I syfte att utöka förståelsen för parallell andraspråksinläring och specifikt för inläring av engelska i en svensk kontext samt processens eventuella påverkan på studiemotivationen och självbilden hos nyanlända elever vill jag utreda följande frågeställningar:

- Vad tycker språkintruktionsprogramselever om att lära sig engelska i en svensk kontext? Skulle de vilja göra på ett annat sätt? Har de egna förslag?
- Hur påverkas elevernas motivation av att lära sig engelska samtidigt som de lär sig svenska?

- Påverkas elevernas självbild av att lära sig engelska parallellt med svenska språket, och i så fall på vilket/vilka sätt?

Frågeställningarna kommer att utredas genom en kartläggande enkät samt semistrukturerade intervjuer med 11 nyanlända elever som går språkintruktionsprogrammet på en gymnasieskola i södra Skåne. Med utgångspunkt i frågeställningarna ges först en bakgrund kring invandringssituationen i Sverige, synen på flerspråkighet och identitet i ledande dokument i Europa och Sverige, språkintruktionsprogrammets mål, regelverk och situation samt forskning kring andraspråksinläring, parallell andraspråksinläring och motivation. Därefter presenteras studiens tillvägagångssätt och resultat, följt av en diskussion kring hur engelskämnet eventuellt skulle kunna hanteras på språkintruktionsprogrammet samt förslag på vidare forskning.

2. Bakgrund

Situationen kring parallell inläring av engelska och svenska på språkintruktionsprogrammet i Sverige är komplex. I detta avsnitt ges en kort överblick av områden som är relaterade till ämnet: invandringssituationen i Sverige, europeiska och nationella språk- och utbildningsriktlinjer, språkintruktionsprogrammets förutsättningar, samt motivationsfaktorer inom andraspråksinläring och parallell andraspråksinläring generellt och för engelska specifikt.

2.1 *Invandring och integration*

Många personer från andra länder har invandrat till Sverige under lång tid. Alla ska inkluderas i samhället, och ungdomarna som kommer ska inkluderas i det svenska skolsystemet. Många av dem är redan flerspråkiga när de kommer till Sverige, och andra blir det efter att ha lärt sig svenska. Efter 1950-talet hade Sverige främst arbetskraftsinvandring, men efter 1970-talet har invandringen mer och mer bestått av asylsökande från krigsdrabbade länder. Under 2000-talet ökade invandringen kraftigt, från runt 60 000 personer om året upp till över 163 000 år 2016, då invandringen till Sverige var som störst. Efter rekordåret 2016 har invandringen minskat något, och var år 2018 nere på runt 133 000 personer per år (SCB, 2019).

De fem vanligaste födelseländerna för personer som invandrade år 2018 var, bortsett från Sverige: Syrien, Afghanistan, Indien, Irak och Iran. Majoriteten av personerna som invandrar till Sverige är män. Totalt har mellan 53 och 56 procent av de som invandrat sedan 2005 varit män, och i vissa enskilda invandringsländers fall – såsom Afghanistan – är så många som 74 procent av invandrarna män (SCB, 2019).

Invandring är den faktor som just nu bidrar mest till Sveriges befolkningsökning (SCB, 2019). För ett fortsatt demokratiskt och jämlikt samhälle är det viktigt att personer som invandrat till Sverige integreras i samhället och tar likvärdig del av de rättigheter och skyldigheter som en svensk medborgare har. Det verkar dock vara svårare att bli en del av samhället som utrikesfödd. Andelen arbetslösa bland utrikesfödda är fyra gånger högre än bland dem som är födda i Sverige (Migrationsinfo, 2019). Att leva i arbetslöshet innebär ofta ekonomisk utsatthet och utanförskap, som kan vara svårt att bryta om man saknar språkkunskaper eller utbildning. Dessutom är tillräckliga språkkunskaper en förutsättning för att kunna ta plats i det demokratiska rummet, veta sina rättigheter och skyldigheter, känna tillhörighet och gemenskap samt delta självständigt i demokratiska val. Baserat på skillnaderna i sysselsättningsgrad verkar integrationsprocessen i Sverige

inte fungera som önskvärt. Att garantera bättre språkkunskaper bland de utrikesfödda skulle kunna vara ett sätt att förbättra deras integrationsmöjligheter.

2.2 Europeiska unionen och GERS

Flerspråkighet är en av Europeiska Unionens nyckelkompetenser och befolkningens språkkunskaper och möjligheter att kommunicera på en internationell marknad spelar stor roll för ett lands framtid som kunskapssamhälle. Europeiska Unionen samarbetar inom en rad olika politiska och ekonomiska områden. Ett av dem är utbildning, och Europaparlamentet och Europeiska unionens råd har tagit fram åtta så kallade nyckelkompetenser för ett livslångt lärande i ett kunskapssamhälle. Två av dessa åtta nyckelkompetenser är direkt relaterade till språkkunskaper, och ytterligare flera kan sägas vara beroende av språklig kompetens. Att kunna kommunicera på modersmålet är en av nyckelkompetenserna, men även förmågan att kunna kommunicera på språk utöver modersmålet värderas högt av EU. Tanken bakom denna nyckelkompetens är att skapa intresse och nyfikenhet för språk och interkulturell kommunikation samt främja uppskattning av kulturell mångfald. Kunskaperna ska omfatta både produktiva och receptiva färdigheter och ska tillåta individen att förstå, uttrycka och tolka åsikter, känslor, fakta och tankar (Europaparlamentet & Europeiska unionens råd, 2006).

Ytterligare nyckelkompetenser som indirekt är relaterade till språklig förmåga är social och medborgerlig kompetens samt kulturell medvetenhet och kulturellt uttryck. Social och medborgerlig kompetens beskrivs som förmågan att på ett effektivt och konstruktivt sätt kunna delta i sociala sammanhang och i arbetslivet och nyckelfaktorer inom förmågan är bland annat att ha kunskap kring demokratiska system och att kunna uttrycka sin åsikt genom exempelvis regionala och nationella val, att kunna engagera sig i den publika sfären samt att känna tillhörighet till sin region, sitt land och till Europeiska unionen (Europaparlamentet & Europeiska unionens råd, 2006). Språkkunskaper kan sägas vara en förutsättning för alla ovanstående förmågor. Utan tillräckliga språkkunskaper är det svårt att sätta sig in i hur olika demokratiska system fungerar, att veta sina rättigheter och skyldigheter samt att förhålla sig till olika politiska sammanhang på ett självständigt och oberoende sätt. Otillräckliga språkkunskaper kan försvåra en individs möjligheter att få ett arbete, och utan arbete kan det vara svårt att känna tillhörighet eftersom man riskerar att leva i ekonomiskt och socialt utanförskap. Goda språkkunskaper är således en förutsättning för social och medborglig kompetens och nyckelkompetensen är därför relaterad till språklig förmåga.

Samma sak kan sägas gälla för förmågan kulturell medvetenhet och kulturellt uttryck. Nyckelkompetensen beskrivs som förmågan att ta del av, uppskatta och eventuellt själv

producera kulturella uttryck såsom musik, konst och litteratur (Europaparlamentet & Europeiska unionens råd, 2006). På samma sätt som medborgerlig kompetens indirekt kan kopplas till språklig förmåga kan också kulturell medvetenhet och kulturellt uttryck sägas vara beroende av tillräckliga språkkunskaper. En persons möjlighet att förstå exempelvis litteratur, men till viss del också musik, är relaterat till dennes språkkunskaper. Utan språklig kompetens är det svårt att förstå vad man läser eller vad låttexter handlar om.

Språkkunskaper kan således konstateras viktiga för flertalet nyckelkompetenser inom Europeiska unionen. För att nivåindela och värdera språkkunskaper likvärdigt inom EU har EU:s råd tagit fram riktlinjer – en så kallad Gemensam Europeisk Referensram för Språk (GERS). GERS syftar till att främja likvärdiga språkkunskaper i hela EU samt underlätta framtagningen av läroplaner, kursplaner, examina och läromedel. Det grundläggande syftet med referensramen är att underlätta rörelse och samarbete över nationsgränserna utan språkliga hinder samt ”övervinna fördomar och diskriminering” (Rådet för kulturellt samarbete, Utbildningskommittén, Enheten för moderna språk, 2001, s. 2).

I GERS beskrivs sex olika nivåer av språkkunskaper för främmande språk, som grundar sig i en syn på flerspråkighet där främst kommunikativ kompetens är styrande (Rådet för kulturellt samarbete et al, 2001). Nivåerna i GERS kallas A1, A2, B1, B2, C1 och C2, där A1 och C2 har kommit kortast respektive längst i sin språkliga progression. De olika nivåbeskrivningarna kan sammanfattas i tre kategorier där A1 och A2 är användare på nybörjarnivå, B1 och B2 är självständiga användare och C1 och C2 är avancerade språkanvändare (Skolverket, 2018). Den språkliga progressionen rör sig från förmåga att uttrycka sig i vardagliga och konkreta sammanhang med viss hjälp från samtalspartnern till att med lätthet kunna uttrycka sig spontant även i komplexa situationer. I tabell 1 beskrivs de sex olika språkliga nivåerna närmare:

Tabell 1: Språkliga nivåer enligt GERS.

Användare på nybörjarnivå	A1	Kan förstå och använda välkända, vardagliga uttryck och mycket grundläggande fraser som syftar till att möta konkreta behov. Kan presentera sig själv och andra samt ställa och besvara frågor om personliga förhållanden som var han/hon bor, personer han/hon känner och saker han/hon har. Kan samtala på ett enkelt sätt under förutsättning att samtalspartners talar långsamt och tydligt och är beredd att hjälpa till.
	A2	Kan förstå meningar och vanliga uttryck som rör omedelbara behov (t. ex. mycket grundläggande information om individ och familj, inköp, lokal geografi, sysselsättning). Kan kommunicera i enkla och rutinmässiga sammanhang som kräver ett enkelt och direkt utbyte av information. Kan i enkla termer beskriva delar av sin egen bakgrund, sin närmaste omgivning samt förhållanden inom områden som rör omedelbara behov.
Självständig språkanvändare	B1	Kan förstå huvudinnehållet i vad han/hon hört eller läst om välkända förhållanden som han/hon regelbundet möter i arbetet, i skolan, på fritiden, etc. när det presenteras på tydligt standardspråk. Kan hantera de flesta situationer som vanligtvis uppstår under resor i områden där språket talas. Kan producera enkla, sammanhängande texter om ämnen som är välkända eller av personligt intresse. Kan beskriva erfarenheter och händelser, berätta om drömmar, förhoppningar och framtidsplaner och kortfattat ge skäl för och förklaringar till åsikter och planer.
	B2	Kan förstå huvudinnehållet i komplexa texter om både konkreta och abstrakta ämnen, inklusive fackmässiga diskussioner inom det egna specialområdet. Kan delta i samtal så pass flytande och spontant att ett normalt umgänge med modersmålstalare blir fullt möjligt, utan ansträngning för någondera parten. Kan producera tydlig och detaljerad text inom ett brett fält av ämnen, förklara en ståndpunkt i ett aktuellt ämne samt framhålla såväl för- som nackdelar vid olika valmöjligheter.
Avancerad språkanvändare	C1	Kan förstå ett brett urval av krävande, längre texter och urskilja underförstådda betydelser. Kan uttrycka sig flytande och spontant utan att i större utsträckning söka efter ord och uttryck. Kan använda språket flexibelt och effektivt för såväl sociala som studie- och arbetsrelaterade ändamål. Kan producera tydliga, välstrukturerade och detaljerade texter om komplexa ämnen. Kan på ett planerat sätt med olika medel organisera och binda samman en text till en sammanhängande helhet.
	C2	Kan med lätthet förstå praktiskt taget allt som han/hon hör eller läser. Kan sammanfatta information från olika muntliga eller skriftliga källor och därvid återge argument och redogörelser i en sammanhängande presentation. Kan uttrycka sig spontant, mycket flytande och precist samt därvid skilja mellan finare nyanser även i mer komplexa situationer.

(Rådet för kulturellt samarbete, Utbildningskommittén, Enheten för moderna språk, 2001, s. 24).

Ramverket har varit vägledande i framtagningen av kursplanerna i främmande språk i Sveriges utbildningssystem (Skolverket, 2018a). Detta diskuteras närmare i kommande avsnitt.

2.3 Skollagen, läroplanen och kursplanen

Svensk skola kan sägas vila på två pelare: kunskap och demokrati. Kunskapsmässigt har det svenska utbildningsväsendet sedan den senare delen av 1900-talet strävat efter att vara likvärdig för alla elever oavsett maktfaktorer såsom etnicitet, genus och klass. Enligt styrdokumentet ska elevens bakgrund inte vara avgörande för dennes möjligheter att tillgodogöra sig kunskap och uppnå goda skolresultat (*Ny skollag i praktiken: Lagen med kommentarer*, 2014, 1 kap 8 §). Skolan ska också enligt det kompensatoriska uppdraget skapa förutsättningar för alla elever att nå utbildningens mål (Skolverket, 2018). Denna likvärdighetssträvan inom kunskapsuppdraget har betydelse både för enskilda elever och för samhället i helhet. För individen kan misslyckande i skolan enligt forskning leda till psykosociala problem, och för samhället riskerar bristande likvärdighet att leda till strukturellt utanförskap och arbetslöshet (Skolverket, 2013). Svensk utbildning ska arbeta aktivt och kompensatoriskt för en lärandemiljö där elevens förutsättningar inte utgör hinder för dennes skolframgång.

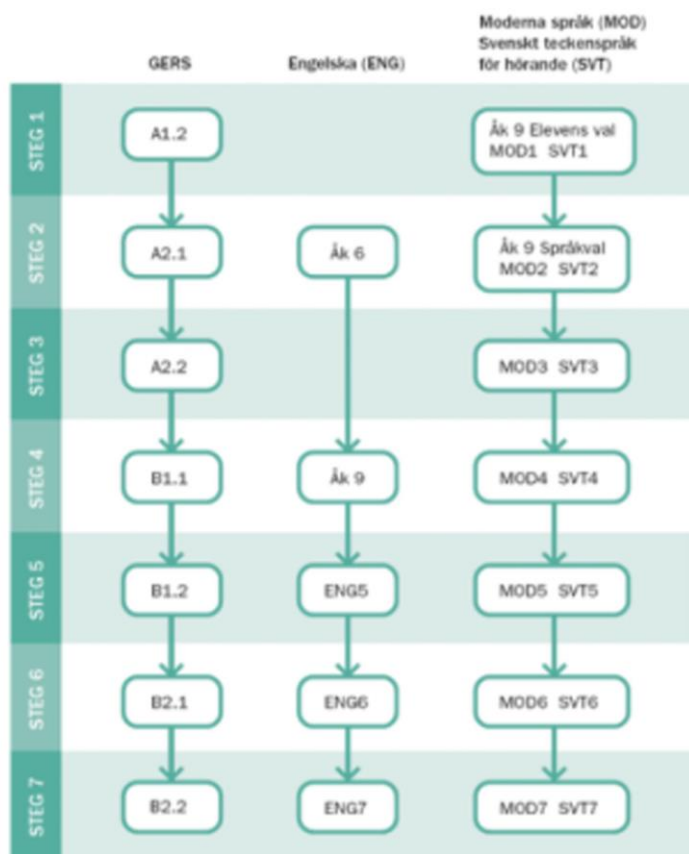
Skolans andra pelare – demokratiuppdraget – syftar till att fostra morgondagens samhällsmedborgare. Skolan ska ge individer möjlighet att forma sin egen identitet och utveckla sina egna värderingar i en demokratisk anda genom att ”i samarbete med hemmen främja barns och elevers allsidiga personliga utveckling till aktiva, kreativa, kompetenta och ansvarskännande individer och medborgare” (*Ny skollag i praktiken: Lagen med kommentarer*, 2014, 1 kap 4 §). I ett föränderligt tidevarv är det viktigt att skapa framtida medborgare som kan tänka självständigt, processa stora mängder information på ett källkritiskt sätt samt ta ansvar för och delta i samhällsprocesser genom att stå upp för sina demokratiska värderingar och ha förtroende för sin egen förmåga.

Som nämntes i tidigare avsnitt om EU:s nyckelkompetenser och GERS är språkkunskaper viktiga både ur ett kunskapsperspektiv och i demokratiska sammanhang. I Sverige synliggörs detta bland annat genom det faktum att elever behöver vara godkända i grundskolans årskurs nio i svenska eller svenska som andraspråk och engelska, utöver matematik, för att vara behöriga för ett nationellt gymnasieprogram – oavsett om gymnasieprogrammet är studie- eller yrkesförberedande.

Vad krävs då för att vara godkänd, alltså minst betyg E, i engelska i slutet av årskurs nio? I figur 1 framgår det att en elev med godkänt betyg i engelska i slutet av årskurs nio förväntas ha kunskaper som motsvarar GERS nivå B1. I tabell 1 definieras språkkunskaperna för nivå B1 som självständig språkanvändning där personen

[k]an förstå huvudinnehållet i vad han/hon hört eller läst om välkända förhållanden som han/hon regelbundet möter i arbetet, i skolan, på fritiden, etc. när det presenteras på tydligt standardspråk. Kan hantera de flesta situationer som vanligtvis uppstår under resor i områden där språket talas. Kan producera enkla, sammanhängande texter om ämnen som

är välkända eller av personligt intresse. Kan beskriva erfarenheter och händelser, berätta om drömmar, förhoppningar och framtidsplaner och kortfattat ge skäl för och förklaringar till åsikter och planer (Rådet för kulturellt samarbete, Utbildningskommittén, Enheten för moderna språk, 2001, s. 24).



Figur 1: Korrelation mellan GERS och svenska kursplaner i engelska och moderna språk. (Skolverket, 2018b).

Ovanstående är grunden till kunskapskraven för ett godkänt betyg enligt kursplanen för engelska i årskurs nio (Skolverket, 2017). Det är vad nyanlända elever strävar efter att uppnå på språkintruktionsprogrammet. Till skillnad från kursplanen i svenska som andraspråk tas ingen särskild hänsyn i engelskämnet till att eleverna kan ha ett flertal andra förstaspråk eller modersmål. Eleverna läser efter samma kursplan som elever som fått hela sin utbildning i svensk grundskola. I nästa avsnitt beskrivs regelverk, riktlinjer och problematik kring språkintruktionsprogrammet vidare.

2.4 Språkin introduktionsprogrammet

Språkin introduktionsprogrammet är ett program som ska förbereda elever för gymnasie studier i Sverige. Precis som för andra gymnasieprogram finns det riktlinjer kring vem som får gå på språkin introduktionsprogrammet samt hur programmet ska vara utformat. Det finns också forskning som visar att nyanlända som elevgrupp drabbas av viss problematik i mötet med det svenska utbildningsväsendet. I denna sektion ges en överblick kring vad språkin introduktionsprogrammet ämnar uppnå, vilka riktlinjer som gäller samt vilka problem som omger en del av eleverna som går där.

2.4.1 Mål och regelverk

Nästan var tionde elev i hela gymnasieskolan går på språkin introduktionsprogrammet, vilket gör det till Sveriges största introduktionsprogram – alltså program som ska ge tillräckligt många godkända betyg för behörighet till gymnasieskolan eller möjlighet till annan utbildning (Lundin, Wennler, & Lundholm, 2018). Det är det fjärde största programmet i gymnasieskolan (Skolinspektionen, 2017). Programmet riktar sig till nyanlända ungdomar som behöver en utbildning med fokus på och tyngdpunkt i det svenska språket för att uppnå behörighet för att gå vidare med sin utbildning. För behörighet till nationella yrkesförberedande program krävs godkända betyg i svenska alternativt svenska som andraspråk, engelska, matematik och ytterligare fem ämnen på grundskolenivå, och för behörighet till nationella studieförberedande program krävs godkända betyg i svenska alternativt svenska som andraspråk, engelska, matematik och ytterligare nio ämnen på grundskolenivå (Lundin et al, 2018).

Språkin introduktionsprogrammet räknas till gymnasieskolan. Det innebär att man måste ha rätt till gymnasieutbildning för att få gå på språkin introduktionsprogrammet. Rätt till gymnasieutbildning har personer som har permanenta uppehållstillstånd, alternativt tidsbegränsade uppehållstillstånd och som är eller ska vara folkbokförda i Sverige. Dessa personer kan påbörja en gymnasieutbildning till och med det första kalenderhalvåret det år som de fyller 20. Personer som söker asyl, som är papperslösa eller har tidsbegränsade uppehållstillstånd som inte ger rätt till folkbokföring har bara rätt att påbörja gymnasieutbildning om de är under 18 år. Därefter har de rätt att fullfölja utbildningen på till exempel språkin introduktionsprogrammet även efter att de fyllt 18, men inte påbörja ett nationellt gymnasieprogram eller annat introduktionsprogram. För att få gå på språkin introduktionsprogrammet måste man vara nyanländ, samt obehörig till ett nationellt yrkesförberedande program. Nyanlända är en heterogen grupp. Hit räknas bland annat asylsökande, anhöriginvandrare och svenska medborgare som inte tidigare gått i svensk skola, till exempel för att de bott utomlands. Efter fyra år i Sverige räknas man inte längre som nyanländ och ungdomar i gymnasieålder hänvisas till Komvux eller folkhögskola (Lundin et al, 2018).

Språkin introduktionsprogrammet ska vara individuellt anpassat efter varje individ, så att eleverna så fort som möjligt kan gå vidare till annan utbildning. Programmet ska innehålla undervisning i svenska eller svenska som andraspråk på grundskolenivå, och övriga ämnen som eleven behöver för att fortsätta sin utbildning (Skolverket, 2015). Undervisningen kan inkludera exempelvis praktik om det anses gynnsamt för elevens kunskapsutveckling. Utbildningen ska vara grundad på en kartläggning av elevens kunskaper och behov, som ska ske inom två månader efter att eleven tagits emot i skolväsendet. Kartläggningen utförs med fördel på elevens starkaste språk, och baserat på kartläggningen ska en individuell studieplan formuleras (Lundin et al, 2018).

2.4.2 Nyanlända elevers problematik i skolan

Forskning kring språkin introduktionsprogrammet samt rapporter från Skolverket och Skolinspektionen pekar på att programmet har organisatoriska brister och att många av eleverna upplever skolrelaterad problematik. I detta avsnitt diskuteras en del av de svårigheter som är kopplade till språkin introduktionsprogrammet.

Vissa av de svårigheter som nyanlända möter på språkin introduktionsprogrammet kan kopplas till organisatoriska brister. Till exempel är det inte alltid praktiskt möjligt att den inledande bedömningen stöds av en person som talar elevens modersmål, och därför blir ibland bedömningen felaktig och ofördelaktig för eleven (Lundin et al, 2018). För låg tillgång till lärare och brist på rutiner gör att få skolor ”planerar, genomför och anpassar utbildningen efter de nyanlända elevernas förutsättningar och behov” (Skolinspektionen, 2014, s. 7). Brist på individualiserad undervisning kan göra att eleverna inte utvecklas i den takt som de skulle kunna göra. Att det saknas rutiner, strukturer och samverkan gör också att många elevers skolsituation blir beroende av enskilda lärares engagemang (Skolinspektionen, 2014).

Väldigt stort fokus på svenska språket snarare än ämneskunskaper gör också att många elever som gått i skola i sina hemländer förlorar kunskaper. Många lärare vittnar också om att överlämning från eventuell tidigare undervisning samt kartläggning fungerar dåligt, och ofta är de oförberedda och otillräckligt informerade när de får en nyanländ elev i sin undervisningsgrupp. Dessutom finns brister gällande särskilt stöd till nyanlända som elevgrupp. Svårigheter för enskilda elever utreds inte alltid tillräckligt för att avgöra om de enbart är relaterade till språkförbristningar eller till inlärnings svårigheter, och även i de fall där elevens stödbehov är utrett gör brist på gemensamma åtgärder och samsyn att mycket är beroende av enskilda lärares förmåga. Skolinspektionens (2014) granskning visar också att många nyanlända initialt har hög motivation och lust att lära,

men bristen på organisation och långsiktighet gör många elever frustrerade och gör att de riskerar att tappa både motivation och tillit till sig själv.

Ytterligare faktorer som kan påverka de nyanlända elevernas möjlighet att tillgodogöra sig undervisningen är kopplade till elevernas bakgrund. Många elever är ensamkommande och har flytt från traumatiska situationer såsom krig. Psykisk ohälsa är vanligt förekommande bland nyanlända ungdomar, och den tar sig bland annat uttryck i sömnsvårigheter. Många skolors elevhälsa uttrycker att de inte har kompetens och resurser för att ge adekvat hjälp till elever som upplevt trauman (Skolinspektionen, 2017). En del elevers livssituation kantas av osäkerhet, och väntan på svar på asylansökan kan vara mycket ansträngande. Det affektiva filtrets hypotes beskriver hur emotionella faktorer, såsom stress, ängslan eller oro kan blockera inlärningsförmågan och hindra en elev att tillägna sig till exempel ett främmande språk (Krashen, 1982).

Slutligen kan vissa kulturella faktorer skapa problematik relaterad till skolan. Vissa elever har inte gått i skola i sitt hemland, och saknar således helt och hållet skolvana. Andra har gått i skola, men i en skolkultur som skiljer sig från Sveriges. I svensk skola förväntas eleverna kunna söka upp, hantera, analysera samt granska och värdera fakta snarare än att endast memorera den.

2.5 Motivationsfaktorer inom andraspråksinlärning

Den teoretiska grunden i denna undersökning utgår främst från Zoltán Dörnyeis system för motivation inom andraspråksinlärning. I detta avsnitt presenteras perspektiv och forskning kring motivation inom andraspråksinlärning, parallell andraspråksinlärning samt engelska som parallellt andraspråk.

Allt eftersom forskningen kring andraspråksinlärning har utvecklats, har större fokus lagts på inlärares motivation och drivkraft. Gärdenfors (2010) presenterar en teori om inre och yttre motivation. Enligt Gärdenfors grundas inre motivation i en elevs egna drivkrafter och intressen, medan yttre motivation är kopplad till mål som inte direkt är kopplade till aktiviteten – såsom betygssystem, potentiella karriärer och föräldrars kravbild. Somliga studier, med forskare såsom Gardner (2002) i spetsen, menade att integrativa skäl är den största drivkraften till att lära sig ett andraspråk. Att passa in i sammanhang där språket talas, bland modersmålstalande, skulle driva inlärares att lära sig det nya språket. Senare forskning tyder dock på att integrativa skäl bara är drivande i vissa sociokulturella sammanhang och att resor, vänskap, kunskap och instrumentella skäl är viktigare drivkrafter överlag (Noels et al, 2000). Instrumentella skäl är till exempel att komma in på en specifik utbildning eller få löneökning.

Huvudsakligen baserat på kvalitativ forskning utvecklade Ema Ushioda (2001) ett system för motivationsfaktorer inom andraspråksutveckling som beskrev åtta faktorer, som sträckte sig från personlig njutning till akademiskt intresse och som gick att fördela i de tre grupperna lärandeprocessen, yttre skäl och integrativa skäl. Kim Noels (2003) utvecklade i sin tur ett motivationssystem som till viss del är relaterat till Ushiodas, och som beskriver motivationsfaktorer bestående av kategorierna inre skäl, yttre skäl samt integrativa skäl. Noels och Ushiodas forskning lade grunden för Zoltán Dörnyei och Kata Csizers (2005) studie gjord på drygt 13 000 ungerska barn i grundskolan, som syftade till att undersöka barnens motivation i förhållande till fem olika målspråk; engelska, franska, tyska, italienska och ryska. Studien blev i sin tur grunden till Dörnyeis vidare forskning och teorier, och visade att en elevs integrativa motivation, uppfattning om språkets användbarhet och inställning till språkets talare och samhälle spelar roll för både valet av målspråk samt elevens arbetsinsats. I ett försök att syntetisera de två koncepten kring motivation inom andraspråksinläring samt efter att ha sammanställt resultaten från sin och Csizers studie föreslog Dörnyei år 2005 sitt så kallade L2 Motivational Self System.

Dörnyeis (2005) system består av tre huvudfaktorer för andraspråksinläring. Den första kategorin kallas *Det ideala andraspråks-jaget*. Denna kategori är kopplad till inre faktorer, alltså motivation som kommer inifrån den lärande. Drivkraften är relaterad till en bild, vision, förhoppning eller dröm av den man skulle vilja vara i framtiden. Dörnyei sammanfattar det som att om personen vi skulle vilja bli i framtiden talar ett andraspråk, så är det ideala andraspråksjaget en kraftfull motivationsfaktor för att lära sig andraspråket (s. 105). Önskan att minska avståndet mellan den man är idag och den man vill bli eller där man är och dit man vill komma kan fungera som drivkraft för att lära sig ett andraspråk. Synsättet utvecklar Gardners teori om integrativ motivation från att mestadels handla om assimilering till att snarare handla om en självförfyllyande identitetsprocess.

Den andra kategorin kallas *Borde-andraspråksjaget*. Den här kategorin har att göra med de drag eller attribut den lärande uppfattar att han eller hon borde besitta eller förmå uppnå, relaterat till plikter, måsten och ansvar, för att undvika negativa följder (s. 106). Språket blir ett medel att uppnå något annat, snarare än att ha ett värde i sig själv. Här är det alltså snarare yttre faktorer eller krav som är motiverande, till skillnad från den förra kategorin. En studie av Csizer och Dörnyei (2005) visar att kategori två inte är lika starkt drivande för lärandeprocessen som kategori ett, som är den mest betydande motivationsfaktorn för läranderesultat.

Den sista kategorin kallas *Andraspråklärandeupplevelsen* och är kopplad till själva lärandeprocessen. Motivationen kan vara sprungen ur själva lärandemiljön eller upplevelsen av att lära sig det nya språket. Dessa motiv är situationsspecifika och bundna till ett särskilt sammanhang (Dörnyei, 2005). På så sätt är även denna kategori mer relaterad till yttre faktorer snarare än elevens inre drivkraft, vilket gör den flyktigare.

2.5.1 Motivationsfaktorer inom parallell andraspråksinläring

Forskning visar att det kan vara utmanande att läsa ett andraspråk, och att elevens motivationsnivå är en avgörande faktor för dess framgång (Ushioda, 2001; Noels, 2003; Dörnyei, 2005; Csizer & Dörnyei, 2005; Taguchi, Magid, & Papi, 2009). Att hantera processen kring att läsa två andraspråk samtidigt bör således kräva ännu starkare motivation från elevens sida. Processen är inte lika beforskad som andraspråksinläring generellt, men eftersom många ungdomar i Sverige befinner sig i situationer som kräver att de läser mer än ett andraspråk parallellt är det angeläget att ta reda på mer. Den situation som eleverna på språkintruktionsprogrammet befinner sig i kan sägas vara extra speciell, eftersom ett av andraspråken de lär sig är ett språk de behöver för att integreras i sitt nya hemland. Eventuellt skadad motivation bland eleverna på språkintruktionsprogrammet skulle kunna resultera i sämre inläring av svenska och därmed sämre chanser till integration – en minst sagt kontraproduktiv utgång.

Att vara intresserad av att läsa mer än ett språk är överlag något positivt, då det kan förstärka inlärares syn på sitt ideala andraspråks-jag. Csizer och Dörnyei (2005) hävdar att en stark och tydlig framtidsvision av sig själv som språkanvändare utökar inlärningslusten och arbetsinsatsen. Att vilja lära sig mer än ett språk samtidigt kan däremot påverka ens inlärningsresultat i åtminstone ett av språken. Henrys (2010) forskning kring parallell andraspråksinläring tyder på att motivationen inte är jämnt fördelad när man läser mer än ett andraspråk samtidigt. Motivationen till det språk som eleven är mest intresserad av brukar finnas på bekostnad av motivationen till det andra språket, vilket skapar en konkurrensliknande situation mellan målspråken (Csizer & Dörnyei, 2005). Att läsa två andraspråk samtidigt kan alltså skapa en ojämn motivationsfördelning, vilket drabbar det språk som eleven är minst intresserad av negativt.

Motivationens spridning kan vara kopplad till elevernas ideala andraspråks-jag. Forskning tyder på att parallella språkinlärare har olika andraspråks-jag och visioner av sig själva kopplade till olika språk, och att de olika jagen tillsammans utgör ett mer generiskt andraspråks-jag (Henry, 2010). En starkare syn på sitt andraspråks-jag inom ett språk jämfört med ett annat kan snedfördela inlärningsmotivationen och göra att man lyckas bättre inom det ena språket. Det språk man lägger mindre kraft på riskerar man att lyckas sämre i, vilket kan påverka både andraspråks-jaget för det språket och det

övergripande andraspråks-jaget negativt. På så sätt är de olika andraspråks-jagen fristående från varandra, samtidigt som de samspelar och formar ett större, sammanfattande jag.

2.5.2 Engelska som parallellt andraspråk

Parallell andraspråksinläring kan leda till en tävlingsliknande situation mellan olika målspråk. Vilken position har då engelska i kampen kring språkinlärares motivationsfördelning? Studier visar att det är en trend att engelska med sin ställning som världsspråk konkurrerar ut andra andraspråk och att specialisering i mer lokala språk blir allt ovanligare (Dörnyei & Csizer, 2002, Csizer & Dörnyei, 2005). Undersökningarna jämför ungerska ungdomars motivation gällande fem olika andraspråk respektive att lära sig engelska eller tyska som andraspråk. Situationen är inte identisk med den som ungdomar på språkintruktionsprogrammet i Sverige befinner sig i, eftersom ett av andraspråken som de svenska ungdomarna lär sig är officiellt språk i landet de nu är bosatta i, men undersökningen i sig talar för att engelska är ett språk som uppfattas som viktigt att kunna och som kan konkurrera ut motivationen till att lära sig andra språk. En liknande studie, gjord på 526 tertiära studenter i Hong Kong, visar att engelska värderas högt – både ur ett instrumentellt och ett affektivt perspektiv (Humphreys & Spratt, 2007). Ur ett perspektiv där målet är att eleverna främst ska lära sig engelska blir utvecklingen av normen av engelska som världsspråk något positivt.

Ur ett perspektiv där eleverna behöver lära sig ett språk som inte har samma ställning som engelska parallellt med just engelska riskerar engelskan att skada det mindre språket. Ytterligare en risk med engelskans ställning som världsspråk är att den kan skada inlärares självbild. Alastair Henry utförde 2010 en studie som syftade till att utreda parallell andraspråksinlärnings effekt på de ideala andraspråksjagen. Med hjälp av enkäter utformade utifrån Gardners samt Dörnyeis motivationssystem undersökte Henry 100 svenska elevers parallella andraspråksmotivation, där ett av språken var engelska. Studien tyder på att engelskans normativa roll kan vara skadlig för andraspråksmotivationen främst gällande pojkar vars språkkunskaper avviker från synen på engelska som huvudfokus (Henry, 2010).

Det finns också en risk att svenska skolans krav på behörighet i engelska kan ha en skadlig inverkan på elevernas motivation. Ushioda (2003) menar att yttre drivkrafter eller krav riskerar att dominera och skada elevernas individuella motivation och i värsta fall leda till en avig inställning till utbildningens mål. Ur det socialpsykologiska perspektivet menar Deci, Koestner & Ryan (1999) att betyg som extern motivering eller belöning kan tolkas som en yttre kontroll av eleverna, vilket kan underminera elevernas upplevelse av kompetens, självkontroll och lust att ta ansvar för sitt eget lärande.

Integrativa faktorer – alltså önskemål från inlärares sida om att passa in i ett socialt sammanhang där målspråket talas, till exempel bland modersmålstalande – och deras påverkan på inlärningsprocessen är omtvistad. Konceptet grundades i forskning i Kanada, där Gardner (1985) fann att invandrare var mycket motiverade att lära sig engelska. Kritiker menar att studiernas resultat endast är representativa för vissa specifika kontext – såsom där invandrare försöker lära sig målspråk som underlättar deras kommunikation i det nya hemlandet – snarare än för språkinläring i stort. En del studier tyder också på att det inte finns ett samband mellan inlärares vilja att integreras i en grupp där engelska talas och dess framgång i inläringen (Bernaus et al, 2004; Ciruela Castillo, 2014). Andra tyder på att det finns en korrelation mellan hur stark integrativ motivation en inlärare har och hur framgångsrikt den lär sig engelska (Gardner, 2000, 2007; Gardner, Day & MacIntyre, 1992; Gardner, Tremblay & Masgoret, 1997; Tremblay & Gardner, 1995).

3. Metod

Den här studien syftar till att genom kartläggande enkäter och intervjuer utreda hur parallell inlärning av svenska och engelska påverkar elever på språkintruktionsprogrammet i Sverige. Dataunderlaget i den här undersökningen har samlats in genom intervjuer med elever på språkintruktionsprogrammet på en gymnasieskola i södra Sverige. I det här avsnittet beskrivs intervjuunderlaget, deltagarnas sociala sammanhang, samt intervjuprocessen.

3.1 Material

Underlaget för studien kan sägas bestå av två delar, som båda genomfördes på svenska. Först en enkät där deltagarna får svara på frågor rörande sin bakgrund, såsom utbildningstid i hemlandet, språkanvändning samt eventuella tidigare upplevelser av engelska (se bilaga 1). Bakgrunden är menad att ge möjlighet att upptäcka mönster kring inställning till parallell andraspråksinlärning utifrån faktorer såsom ovanstående. Enkäten följdes av en semistrukturerad intervju (se bilaga 2), där frågorna grundats på Zoltán Dörnyeis teorier kring motivation inom andraspråksinlärning (2005). Hans så kallade L2 Motivational Self System finns närmare beskrivet i bakgrundssektionen, men kan kortfattat sammanfattas till tre kategorier:

1. Det ideala andraspråks-jaget
2. Borde-andraspråksjaget
3. Andraspråkslärandeupplevelsen

Intervjufrågorna utformades utifrån ovanstående tre kategorier, och syftar till att utreda elevernas vision om sig själva som utövare av det engelska språket, deras syn på kravbilden utifrån samt upplevelsen av att lära sig engelska. Utöver dessa tre kategorier inkluderade intervjun frågor gällande eventuell motivationspåverkan av parallell andraspråksinlärning, utifrån Alastair Henrys (2010) forskning som tyder på att motivationen inte fördelas jämnt mellan andraspråk som läses samtidigt. Eleverna fick beskriva sin generella studiemotivation och självbild, sin motivation för att lära sig svenska respektive engelska samt sin syn på språken som integrativa verktyg. Kategorierna är numrerade 1-4 i bilaga 2.

Att formulera enkäten och intervjufrågorna krävde avvägningar utifrån elevernas språkliga nivå. Frågorna behövde vara tillräckligt specifika för att vara informativa, men också formulerade på ett så lättförståeligt sätt som möjligt. Intervjuernas kvalitet och tillförlitlighet hade kunnat tjäna på tillgång till tolkar så att eleverna skulle kunna både

förstå och besvara frågorna på sitt modersmål, men utifrån studiens förutsättningar var det inte möjligt. Studien hade också kunnat förbättras genom fler deltagare, men inte heller detta var möjligt utifrån tidsbegränsningar. Den fullständiga enkäten samt intervjufrågorna finns som bilagor i slutet av uppsatsen.

3.2 Deltagare

I den här undersökningen har elva nyanlända elever intervjuats. Samtliga elever går på samma språkintruktionsprogram på en gymnasieskola i södra Sverige. Gymnasieskolan är relativt stor med sina drygt 1000 elever, varav knappt 60 går på språkintruktionsprogrammet. I övrigt är skolans profil högskoleförberedande, och programutbudet består av bland annat ekonomi-, teknik- och naturvetenskapliga program. Föräldrarna till ungdomarna som går där är generellt välutbildade höginkomsttagare. En del av eleverna på språkintruktionsprogrammet kan alltså sägas vara avvikande enligt skolnormen, och skolan har arbetat med olika projekt för att skapa mer rörelse och interaktion över programgränserna.

De elva elever som deltog i studien går i tre olika klasser, och respektive klass har kommit olika långt i sin språkliga utveckling av svenskan, vilket är grunden för klassindelningen. Hänsyn har alltså inte specifikt tagits till engelskkunskaper i indelningsprocessen, trots att utbildningen på språkintruktionsprogrammet ska vara individanpassad (Skolinspektionen, 2014). I den första klassen går generellt elever som inte varit i Sverige mer än ett år. I den andra klassen har eleverna bott i Sverige i ungefär två år, och i den tredje har eleverna varit i Sverige i mer än två år. Det är möjligt att elevernas nivå i sitt ena andraspråk, svenska, påverkar deras lust, möjligheter och inställning till att lära sig det andra aktuella andraspråket, engelska. Högre språklig nivå brukar underlätta lärandet av ett nytt språk (Mushait, 2004). Denna faktor är dock inte möjlig att analysera inom ramen för den här studien. Fyra elever intervjuades från den första och andra klassen, och tre elever intervjuades från den tredje klassen. Överlag går fler killar än tjejer på språkintruktionsprogrammet på skolan, vilket speglar sig bland intervjudeltagarna då endast en av de elva intervjuade är tjej. De elva intervjuade eleverna kallas P1-P11, utifrån den kronologiska ordning som de intervjuades i.

P1 är en 19-årig kille som kom från Afghanistan till Sverige när han var 15 år. Hans modersmål är farsi och dari. Innan P1 kom till Sverige hade han tre års utbildning, och han har nu gått fyra år i svensk skola. För 1.5 år sedan började han lära sig engelska i skolan, ett språk som han inte kunde sedan tidigare. P1 uppger att han använder svenska när han lyssnar, skriver och talar, samt talad engelska i skolan.

P2 är en 17-årig kille från Syrien. Han kom till Sverige när han var 15 år. Hans modersmål är kurdiska och han har gått sju år i skola i Syrien samt snart tre år i Sverige. P2 har fått 1 års undervisning i engelska innan han kom till Sverige, men uppger att han glömt det han lärde sig och inte kunde engelska när han kom till Sverige. Nu har han fått undervisning i engelska under en termin. P2 använder svenska när han läser, lyssnar, skriver och talar, samt lyssnar på engelska genom medier såsom musik och film.

P3 är en 18-årig kille som kom till Sverige från Afghanistan när han var 15 år. Hans modersmål är dari och han har gått två år i skola i sitt hemland samt nästan tre år i Sverige. Svenska använder P3 i skolan, men inte så mycket med vänner eller på fritiden. P3 uppger att han kunde lite engelska innan han kom till Sverige och att han ibland läser, lyssnar och skriver på engelska. Formell undervisning i engelska har han fått under fyra månaders tid.

P4 är en 17 år gammal kille som har varit i Sverige i två år. Han kommer från Syrien och talar både kurdiska och arabiska sedan barndomen. Han har gått sex år i skola i sitt hemland samt två år i Sverige. P4 uppger att han läser, lyssnar, skriver och talar en del på svenska. Han uppger också att han kunde en del engelska när han kom till Sverige, eftersom han läste det majoriteten av sin skoltid i Syrien, men att han glömt det mesta han lärt sig. I Sverige har han fått engelskundervisning i fyra månader, och i vardagen använder han engelskan genom att lyssna på musik samt skriva på en del sociala medier.

P5 är en snart 20-årig kille från Libyen. Han kom till Sverige för nästan fyra år sedan. Hans modersmål är arabiska och han har gått tre år i skola i sitt hemland, samt tre år i Sverige. P5 uppger att han använder svenska genom att läsa, lyssna och tala. Engelska kunde han inte innan han kom till Sverige, men har nu fått ett års undervisning i ämnet. Han konsumerar engelska i form av musik.

P6 är en nästan 20 år gammal kille som kom till Sverige från Afghanistan för fyra år sedan. Hans modersmål är dari och han har gått fyra år i skola i sitt hemland samt snart fyra år i svensk skola. P6 berättar att han läser, lyssnar, skriver och talar på svenska. Engelska kunde han inte innan han kom till Sverige, och upplever inte heller nu att han kan språket efter två års undervisning. Han lyssnar ibland på engelsk musik.

P7 är en 17-årig kille från Sudan som varit i Sverige i snart två år. Hans modersmål är arabiska och han har gått 9 år i skola i sitt hemland samt nästan två år i svensk skola. Han brukar prata svenska med sina vänner och i skolan. P7 uppger att han kunde lite

engelska innan han kom till Sverige eftersom han läst det i två år i skolan i Sudan. Han har fått engelskundervisning i Sverige i ett och ett halvt år och han brukar tala engelska med sina vänner samt i skolan.

P8 är en 19 år gammal kille som kom från Afghanistan till Sverige för tre år sedan. Hans modersmål är persiska. P8 har inte fått någon utbildning i sitt hemland, men har gått snart tre år i skola i Sverige. Han använder svenska både receptivt och produktivt. P8 kunde inte engelska innan han kom till Sverige, och har nu fått ett års undervisning i ämnet. Han använder engelska i form av att lyssna på musik och kolla på film.

P9 är en 19-årig kille från Afghanistan som varit i Sverige i snart fyra år. Hans modersmål är dari och han har gått tre år i skola i sitt hemland samt drygt tre år i svensk skola. Han använder svenska främst genom att titta på tv samt genom att tala med vänner och i skolsammanhang. P9 kunde inte engelska innan han kom till Sverige och har nu fått engelskundervisning i ett år. Han använder engelska genom att lyssna på musik, titta på film samt i skolan.

P10 är en 17 år gammal kille från Syrien som varit i Sverige i ett år och ett par månader. Hans modersmål är arabiska och han har gått i skola i Syrien i 12 år. I Sverige har han gått i skola i ett år. Han använder svenska genom att läsa, lyssna, skriva och tala. P10 uppger att han kunde engelska innan han kom till Sverige. I Sverige har han fått engelskundervisning i ett år och han använder engelskan genom att lära, lyssna och tala.

P11 är en 17-årig tjej från Afghanistan som kom till Sverige för åtta månader sedan. Hennes modersmål är persiska och hon har gått sju år i skola i sitt hemland samt sju månader i svensk skola. Hon använder svenska genom att läsa, lyssna, skriva och tala en del. P11 uppger att hon kunde engelska innan hon kom till Sverige, eftersom hon fått engelskundervisning i fyra år i sitt hemland. I Sverige har hon fått engelskundervisning i tre månader och hon uppger att hon kan läsa, lyssna och tala lite engelska.

3.3 Genomförande

Processen kring intervjuerna kan delas in i förarbete, strategier under intervjuerna samt efterarbete med behandling av uppgifterna som framkommit i intervjuerna. Förarbetet beskrevs delvis i materialavsnittet, där framtagningen av intervjufrågorna redogjordes för. Det förberedande arbetet bestod dock också av urval av elever. Tanken bakom att intervjua elever från olika elevgrupper var att få spridning mellan elever som inte kommit så långt i sin språkliga utveckling och därför kanske upplever mer problem relate-

rade till den parallella andraspråksinläringen och elever som kommit längre i sin utveckling och som kanske därför upplever mindre problem. I de respektive elevgrupperna har sedan eleverna själva fått anmäla intresse för att delta i studien. Initialt anmälde fyra elever från varje grupp intresse för att delta, men en elev ur klass tre valde senare att inte delta. Inför intervjuerna fick eleverna som valt att delta i studien fylla i bakgrundsenkäten.

Själva intervjuprocessen ägde rum under två veckors tid. Intervjuerna skedde på skolan under skoltid för att underlätta deltagandet för eleverna. För att skapa ett så avslappnat intervjutillfälle som möjligt valdes ett grupprum istället för ett klassrum som intervjuplats. Att bli intervjuad på andra språk än sitt modersmål kan tänkas vara en utmanande situation i sig, och därför var det viktigt att försöka tillhandahålla en avslappnad miljö där eleverna kunde svara ärligt i lugn och ro. Intervjuerna spelades dessutom in – ett faktum som ibland kan försvåra för respondenterna att slappna av (Bryman, 2018). Varje intervjutillfälle varade i ungefär 20 minuter, exklusive tiden det tog att fylla i bakgrundsenkäten. Intervjuerna var semistrukturerade och gav utrymme för följdfrågor. I vissa fall behövde eleverna motivera eller förklara sitt svar vidare. I andra fall behövde intervjufrågorna förklaras och omformuleras för att eleverna skulle kunna förstå och besvara dem. Vissa begrepp, såsom motivation och självbild, behövde också förtydligas och konkretiseras i en del fall, eftersom de var abstrakta och främmande för somliga elever.

Samtliga intervjuer anonymiserades och transkriberades efter att alla intervjuer avslutats. Det som framkom i intervjuerna analyserades utifrån principer för innehållsanalys (Dörnyei, 2007) – materialet lästes upprepade gånger, återkommande och avvikande svar identifierades och delades sedan upp i fyra tematiska kategorier i vilka de redovisas i resultatdelen. I resultatdelen diskuteras intervjuernas innehåll både generellt och genom representativa citat från enskilda elever.

4. Resultat och diskussion

Här presenteras och diskuteras de framkomna resultaten från intervjuerna både generellt och med särskilda exempel, utifrån de fyra kategorierna specificerade i metodavsnittet.

4.1 *Det ideala andraspråks-jaget*

Det ideala andraspråksjaget är en viktig drivkraft för språkinläring. En stark framtidsvision av sig själv i framtiden vägleder en genom inlärningsprocessen och skapar på så sätt goda förutsättningar för att lära sig det nya språket (Dörnyei, 2005). Visionen är både relaterad till där man är idag och till dit man vill komma, och fungerar som motivation på vägen dit. De intervjuade elevernas syn på sin egen förmåga gällande engelska är till viss del spridd, och är inte nödvändigtvis representativ för hur långt de har kommit i sin språkliga utveckling – eleverna som uppfattar att de har låg språklig kompetens är jämnt fördelade i de tre olika elevgrupperna. Majoriteten av eleverna upplever att de har låg språklig kompetens i engelska. P6 svarar till exempel, efter att ha fått frågan om hur hans engelskkunskaper är idag, att ”det är inte så bra”. När han uppmanas att förklara varför det inte är så bra svarar han att ”det är svårt för mig. Jag kan inte skriva, jag kan inte läsa så bra, jag kan inte prata, så det är där är problemet”. P8 svarar också i en riktning som tyder på låg tilltro till sin nuvarande kunskap i engelska; som svar på frågan hur han tycker att hans kunskaper är i engelska säger han ”ingenting” samt att han ”kan inte så mycket engelska nu”. Låg kunskapsnivå verkar dock inte per automatik betyda lågt självförtroende. P5 säger till exempel att han börjar känna att han kan en del, och berättar: ”jag kan till exempel mitt namn, var jag bor, varifrån kommer jag, hur gammal är jag”. Trots att han språkligt fortfarande befinner sig på en grundläggande nivå, uttrycker han alltså ett visst självförtroende kopplat till sin lärandeprocess. Även andra elever har en mer neutral eller positiv inställning till sina egna kunskaper. P9 uttrycker det på följande sätt: ”Jag lär. Jag lär i alla fall. Ja”. Hans uttryck kan ses som en acceptans inför den lärandeprocess han befinner sig, men också en viss medvetenhet om att hans språkkunskaper fortfarande är grundläggande. P10 säger att ”jag tycker att bra, jag tycker att prata engelska med mina vänner de, svenska också, och arab”, vilket är den mest positiva synen på den egna förmågan bland eleverna.

Det är värt att notera att alla elever, oavsett tilltro till sin nuvarande förmåga, har stor tilltro till sin framtida förmåga. Vid frågorna om hur de vill och tror att deras kunskaper i engelska är om fem år uttrycker samtliga sig positivt. P1 säger: ”jag tror jag kan pratar engelska och lärar mig”, vilket tyder på att han tror att han har utvecklats och fortfarande utvecklas om fem år. P2 tror att han kan prata ”tydligt” och P4 säger: ”jag önskar att jag kunna engelska alltså perfekt om fem år”. Målbilden för eleverna är evident – de vill lära sig engelska, oavsett hur deras kunskaper ser ut just nu. Dörnyei (2005) menar att en stark framtidsvision utökar och förbättrar elevens arbetsinsats, och därmed också

inlärningsframgång. Eleverna tycks ha stor förståelse för sitt eget ansvar i språkinläringen. De verkar ha stor medvetenhet om vikten av den egna arbetsinsatsen och framhåller relationen mellan sina ansträngningar och sina förväntade framgångar. P6 uttrycker det på följande sätt: ”om jag... om jag försöker att ska lära mig engelska på varje dag, sen försöka att kunna skapa nya saker, lära mig nya saker och sånt, så blir det jättebra om fem år”. Eleven inser vikten av att använda språket frekvent för att utvecklas. Även relationen mellan inställning till studier och hur pass utmanande studierna känns diskuteras eleverna. P10 menar att det är avgörande: ”till exempel person, han måste studera, ingenting blir svårt mot honom. Och när du säger till dig själv, nej, jag kan inte, det blir absolut svårt till dig. Men du måste studera och kämpa, det blir easy”. Enligt P10 är alltså elevens attityd betydelsefull för hur studierna kommer kännas och gå. Några elever framhåller också betydelsen av att få utbildning i just Sverige. P11 säger att ”när jag studerar engelska och i Sverige jag kan engelska mycket bättre”, vilket tyder på att just svensk utbildning uppfattas som något som ger goda förutsättningar för att lära sig engelska.

Det ideala andraspråksjaget kan till viss del sägas handla om en identitetsprocess, och visionen om den person man vill vara i framtiden styr ens handlande i nutiden (Dörnyei, 2005). Att ha tillräckligt hög språklig kompetens för att kunna utveckla sociala relationer verkar fungera som en drivkraft för eleverna. Eleverna berättar om sitt framtida andraspråks-jag som en person som vågar och förmår kommunicera med andra människor i olika sammanhang. Engelska beskrivs som ett användbart språk och något som rent praktiskt underlättar på ”semester eller kanske om man till exempel ska köpa mat eller någonting så man ska tala engelska”, som P4 uttrycker det. Detta stärker vad som till exempel framkommit i en studie på 526 tertiära studenter i Hong Kong, som visar att engelska har ett högt instrumentellt värde bland språkelever (Humphreys & Spratt, 2007).

Elevernas framtida andraspråks-jag verkar också vara betydligt mer självständiga, både som individer och som språkanvändare. Att kunna prata engelska beskrivs som ett verktyg för självständighet, till exempel i ett scenario där eleverna inte får lov att stanna i Sverige. P2 vill kunna använda engelska ”om jag flyttar, till exempel jag går till annat land jag måste använda den”. I detta avseende är engelskans användbarhet som språk klart överlägsen svenskans, som i stort sett är oanvändbar i sammanhang utanför Sverige. Vidare bidrar engelskkunskaperna till självständighet enligt P6 genom att han kan ”lösa problem som man har” på egen hand, utan att behöva hjälp att förstå eller göra sig förstådd. Att bli oberoende av andras hjälp i språkanvändningen och därmed också kommunikationen med människor verkar vara en egenskap eleverna tilldelar sina andraspråks-jag.

Att ha stor social förmåga och kunna skapa relationer är ytterligare något som eleverna tillskriver sina andraspråks-jag. Engelska verkar uppfattas som något som vidgar möjligheterna att kommunicera med ett större antal personer. P1 uttrycker det på följande sätt: ”när en person kan inte svenska eller jag kan inte doms språk, jag kan prata engelska”. Engelska blir ett verktyg till att komma förbi språkförbristningar som hindrar relationer eller kommunikation mellan personer. Chansen att kunna ta kontakt med en person på engelska vidgar möjligheterna att kommunicera med andra människor, världen över. P6 beskriver det som att få tillfälle att ”kunna ha en sällskap med andra människor”, till exempel ”när man reser ut så man behöver att prata engelska”. Engelskan blir på detta sätt en väg att uppnå affektiva och emotionella värden i form av relationer.

Det är också värt att notera att flera elever uttrycker integrativa skäl för att lära sig engelska, trots att det inte är ett officiellt språk i Sverige. En vilja att assimileras sågs länge som den huvudsakliga drivkraften för att lära sig ett nytt språk (Gardner, 1985). Integrativa skäl tycks enligt senare forskning bara vara drivande i vissa sociokulturella sammanhang, där inläraren vill passa in bland modersmålstalare av målspråket (Noels et al, 2000). Eleverna verkar uppfatta engelska som ett inofficiellt andraspråk i Sverige, och det skulle kunna förklara deras önskan att kunna tala engelska för att assimileras. Vid frågan hur P4 uppfattar svenska samhällets och svenskars syn på engelska svarar han att ”de tycker också att det är bra, för att många, alltså nästan alla de kan engelska. De talar och de säger att det är bra språk”. P6 sätter liknande ord på saker: ”man måste kunna, det är andra språket för svenskarna”. Citaten tyder på att engelska uppfattas som ett sätt att passa in i ett svenskt sammanhang, även om det inte är ett officiellt språk. Den utbredda engelskkunskapen i Sverige verkar skapa en bild hos de nyanlända att det är viktigt att kunna engelska för att passa in, vilket innebär att det finns integrativa skäl för dem att lära sig engelska.

Den konventionella synen på integrativa drivkrafter skulle kunna breddas till en önskan bland språkinlärarna att passa in på en global arena där engelska dominerar som kommunikationsmedel – alltså en önskan att behärska det nuvarande huvudsakliga lingua franca. En kvantitativ studie gjord på japanska universitetsstudenter visar att motivationen att lära sig engelska är högre i ett perspektiv där språket ses som ett världsspråk – där även andraspråkstalarna inkluderas – än i ett perspektiv kopplat till särskilda engelsktalande nationaliteter (Ryan, 2009). En önskan att fungera självständigt som världsmedborgare är alltså mer drivande för motivationen än en önskan att kunna passa in bland till exempel briter. Inställningen är synlig även bland de intervjuade nyanlända eleverna. P8 säger till exempel: ”jag gillar mycket engelska, jag vill bara prata engelska för du vet det är så, det är världens första språk. Det är engelska”. Citatet tyder på att engelska uppfattas som viktigt för eleverna i ett internationellt perspektiv, och att viljan att vara världsmedborgare kan fungera som en drivkraft i språkinläringen.

Sammanfattningsvis är eleverna positivt inställda till sin framtid som engelsktalande, oberoende av vilken nivå de befinner sig på i nuläget. De verkar medvetna om att deras språkliga nivå är låg, samt uttalar en acceptans för och en tilltro till lärandeprocessen de befinner sig i. Eleverna uttrycker en vilja att lära sig engelska, som delvis är kopplad till en assimileringprocess i Sverige, men som också är relaterad till en vilja att ta del av internationella sammanhang där engelska är dominerande som kommunikationsmedel. Eleverna verkar också medvetna om vikten av sin egen aktiva arbetsinsats, och flertalet påpekar att det är viktigt att ta ansvar för sin språkinläring genom att öva mycket och studera.

4.2 Borde-jaget

Borde-jagets motivation drivs av yttre faktorer, såsom de förmågor den lärande anser sig behöva för att kunna möta sina ansvarstaganden, vilket i språksammanhang ofta innebär att språket blir ett medel för att uppnå vissa plikter (Dörnyei, 2005). I elevernas fall tar detta sig främst uttryck i att engelskan är ett krav för gymnasiebehörighet och därför kan ses som en avgörande nyckel till framtida utbildning. Överlag verkar det finnas en acceptans bland eleverna att de behöver klara engelskan för att ta sig vidare. P6 säger till exempel: ”Det måste man. Annars så har man den här problemet varje, varje år som... Om jag, om jag inte blir godkänd i svenska, eller engelska, den här året så jag har problem också samma sak nästa år. Så det går inte över”. Hans uttryck att engelskan skapar ett ”problem” som inte går över visar på en komplicerad relation till kravet på godkänt i ämnet. Även om behörighetskravet verkar vara problematiskt för P6, så finns det en acceptans och en drivkraft i att han behöver klara av det för att komma vidare. Inställningen kan kontrasteras mot P7s svar, som tyder på att behörighetskravet ibland känns onödigt. Han säger: ”Inte måste, för att om man ska hitta jobb till exempel, så man behöver inte ha alltid engelska”. Hans svar går att tolka som att eftersom engelska inte alltid är nödvändigt för att få arbete, så borde det inte vara nödvändigt för att få behörighet till gymnasiet. Det är tydligt att elevernas acceptansnivå i förhållande till kravet på godkänt i engelska skiljer sig åt.

Behörighetskravet är överlag något som många av eleverna uppfattar som utmanande att uppnå, oavsett acceptansnivå. Bland eleverna som har mindre studievana från hemlandet är det extra tydligt att engelskravet är svårt – även om de inte verkar modfällna. P9 säger: ”Vi måste lära sig och ta betyg. Det är svårt lite”. Också P6 tycker att det är utmanande: ”Alla tycker att, att lära sig nya saker och börja prata engelska. Men det är svårt. Att kunna klara sig. [...] Om man, ehm, jag hade nationellt prov igår, så jag lyssnade på en text. Jag förstod ingenting. [...] Så det var svårt för mig”. Nivån på engelskan som krävs för godkänt tycks för hög för att kännas möjlig att uppnå för studenterna.

Även bland eleverna med mer studievana som uppgett att de kunde en del engelska innan de kom till Sverige, såsom P10 och P11, verkar behörighetskravet kännas svårt. P10 säger att: ”jag ska försöka att jag har godkänt på engelska. Men jag, ska bli lite svårt, men jag ska kämpa”. P11 uttrycker sig liknande: ”Det är svårt att få på godkänt på engelska. Det... Engelska är svårt”. P10 och P11 är troligen de elever som utifrån studievana samt tidigare erfarenheter av engelska har bäst förutsättningar för att nå kraven för godkänt, men inte ens de känner sig säkra på att lyckas. Faktum är att ingen av de intervjuade eleverna uttrycker sig i en riktning som tyder på att de tycker att det kommer bli lätt att få godkänt i engelska.

Att betygskravet fungerar som en drivkraft menar däremot ett par elever. Betyg som en motivationsdrivande faktor har i forskning ibland ansetts skadligt för elevens inre motivation, eftersom betygen kan ses som en form av yttre kontroll av eleverna (Deci, 1999; Gärdenfors, 2010; Ushioda, 2003). Peter Gärdenfors (2010) menar att denna typ av motivation, som drivs av viljan att få betyg, är förhärskande i dagens svenska utbildningssystem som i stor utsträckning är inriktat på just betyg. En sådan inställning går att se hos P5, som menar att kravet på godkänt i engelska är en anledning att anstränga sig: ”det är viktigt. För det man kämpar. Man vaknar klockan åtta eller nio och kommer till skola för det”. Citatet tyder på att kravet på godkänt i engelska är ett skäl för P5 att komma till skolan och studera engelska, vilket i sig i och för sig är avgörande för hans eventuella utveckling i engelska. Om motivationen främst drivs av yttre faktorer såsom behörighet, riskerar dock inlärningen att hämmas eftersom den inre motivationen – som är mest effektiv för inlärning – inte är framträdande. Gärdenfors (2010) anser att betygssystemet i skolsystemet och bland elever är ett allvarligt problem, eftersom den förskjuter fokus från och riskerar att hämma eller skada elevens inre motivation. Överlag syns inga sådana övergripande tendenser i intervjumaterialet, med undantag för P11 som berättar att hon inte är direkt motiverad att lära sig engelska, men att hon är medveten om kravbild: ”min bror sa till mig att du måste studera engelska också, båda två. Och sen jag måste studera”. Engelskbetyget blir här något som helt enkelt behöver klaras av, för att eleven ska kunna gå vidare i sin utbildning. I citatet finns det en anda av en stor yttre kravbild snarare än inlärningsglädje och inre motivation.

I intervjusvaren kan man också ana en kravbild som inte är grundad i betygssystemet, utan som beror på uppfattningar från omvärlden – exempelvis bland lärare. Eleverna uttrycker att engelska ses som viktigt bland lärarna och dem som arbetar på skolan. P5 menar till exempel att det känns som att ”man måste kunna” och att personalen på skolan säger att ”det är viktigt” när de pratar om engelska. Som tidigare nämnts syns samma trend när eleverna pratar om synen på engelska i Sverige – de uppfattar att det är något många kan, och vill därför lära sig språket. Dessa integrativa skäl kan dock ses ur ett annat perspektiv också. Dörnyei (2005) talar om att yttre motivation ibland består i

att tillgodogöra sig kunskaper eller egenskaper som man tror sig behöva för att undvika negativa konsekvenser. I detta fall skulle man kunna argumentera för att de integrativa drivkrafterna för de nyanlända eleverna att lära sig engelska kan ses både ur ett inre och yttre motivationsperspektiv. Ur det inre motivationsperspektivet drivs, som tidigare diskuterats, eleverna av att passa in i det svenska samhället samt som världsmedborgare. Ur det yttre motivationsperspektivet, där inläraren försöker undvika negativa konsekvenser, drivs de nyanlända eleverna snarare av att försöka undfly utanförskap genom att inte avvika kunskapsmässigt från vad de uppfattar som en typisk svensk medborgare.

Generellt går det att se tendenser kopplade till arbetsmöjligheter i elevernas förklaringar till varför de vill lära sig engelska, och språket ses vissa fall ses som ett medel för att uppnå ett annat mål. Kopplingen till arbetsmöjligheter är indirekt tydlig även i diskussionen kring gymnasiebehörighet, eftersom det kan vara svårt att få arbete utan en gymnasieexamen, men vissa elever diskuterar engelska mer specifikt och uttalat kopplat till möjligheten att få arbete. P7 vill till exempel bli pilot och säger att ”då behöver jag engelska”. I detta fall blir goda kunskaper i engelska något som öppnar möjligheten att kunna arbeta som pilot. I andra fall är engelskan ännu tydligare kopplat till arbetet, och är den bärande förutsättningen samt det huvudsakliga fokuset i sysselsättningen. P10 talar till exempel om att eventuellt arbeta som tolk och menar att ”om jag vill jobba som tolk, jag måste tre language, engelska och svenska och arabiska. Ja, det är bra faktiskt”. Hans inställning till språk som något som i sig själv kan ge arbete är tydlig och avviker något från gruppens, där inställningen generellt är inriktad på att engelska är ett medel för att få tillträde till arbetsmarknaden samt eventuella framtida utbildningsmöjligheter. Oavsett verkar engelska ses som en väg som kan hjälpa eleverna att undgå det ekonomiska och sociala utanförskap som eventuell arbetslöshet på grund av otillräcklig utbildning skulle kunna innebära.

Sammanfattningsvis finns det en yttre kravbild i form av behörighetskrav samt uppfattningar från personer och sammanhang som omger de nyanlända eleverna. Flertalet elever uttrycker sig kring behörighetskravet som utmanande, men med ett fåtal undantag är de inte negativt inställda till den kravbild som omger dem. Även om det inte aktivt framkommer i intervjuerna – kanske på grund av att de inte är medvetna om motivationsprocessen – är det inte omöjligt att den yttre kravbilden har en negativ påverkan på deras inre motivation, eftersom en del forskning tyder på att så ofta är fallet (Deci, 1999; Ushioda, 2003; Gärdenfors, 2010). Elevernas integrativa önskemål kan också, sett ur ett annat perspektiv, tolkas som en rädsla för att inte passa in i en del sammanhang. Målet att lära sig engelska blir då snarare ett medel för att undvika vad Dörnyei (2005) kallar negativa följder, såsom utanförskap.

4.3 Andraspråkslärandeupplevelsen

Den tredje kategorin som Dörnyei (2005) identifierat är den så kallade andraspråkslärandeupplevelsen, som är relaterad till hur eleverna upplever lärandeprocessen – till exempel under sina lektioner. I detta avsnitt diskuterar jag vad eleverna berättat kopplat till sina lärandeupplevelser – vad som är lätt, svårt, tråkigt eller svårt, vad de organisatoriska faktorerna på språkintruktionsprogrammet resulterar i och hur det påverkar eleverna samt hur de nyanlända ställer sig till modersmålets vara eller icke-vara i engelskundervisningen.

Överlag uttrycker eleverna att de trivs på engelsklektionerna. P3 säger till exempel att han ”trivs bra”, att engelskundervisningen ”är intressant” och fortsätter: ”alltså jag tycker om att, jag tycker om att lära sig engelska, ja”. Elevens uttalande tyder på positiva lärandeförutsättningar utifrån ett trivselperspektiv. En del framhäver lärarens betydelse, som P1. Han berättar: ”när jag skriva och lärare förklarar med lätt. Och sen kan inte få hjälp, lite svårt när jag är ensam eller skriva så”. Även P10 betonar vikten av läraren. Han menar att ”det är lätt när lärare förklarar till mig, jag kan förstå henne, det blir lättare mig”, vilket talar för att läraren underlättar hans lärandesituation och vägleder hans utveckling framåt. P10 uttrycker sig också, med en blandning av humor och allvar kring andra aspekter av lärarens betydelse: ”jag har en lärare, snyggt, till exempel, så jag ska lära engelska [skrattar till]”. Även om just lärarens utseende torde vara av mindre vikt för elevernas utveckling, så är elevernas uttalanden om sin lärare samt sin trivsel under engelsklektionerna positiva. Trivsel och trygghet är viktigt i språkinläring, och positiva lärandemiljöer bidrar till elevernas utveckling, vilket bland annat bekräftats i en studie gjord på 1011 iranska engelskstuderter (Papi, 2010).

Allt som eleverna berättar om i relation till sina engelsklektioner är dock inte positivt. De negativa lektionsupplevelser som eleverna skildrar skulle kunna delas upp i två kategorier: elever som tycker att nivån är för låg och inte känner sig utmanade, samt elever som tycker att nivån är för hög och känner sig undermåliga i förhållande till övriga studenter. Den första gruppen, som tycker att nivån är för låg, har egentligen laglig rätt att utmanas och utvecklas, eftersom alla elever enligt skollagen ska ”ges stöd och stimulans så att de utvecklas så långt som möjligt” (2010, 4 §). Trots det uttrycker flera elever att nivån i engelskundervisningen är för låg för dem. P10 säger till exempel: ”ibland jag förstår allt, jag vet allt vad läraren skriver i tavlan, jag behöver inte läsa för att jag vet dem”, vilket visar att han inte utmanas av undervisningen. P11 verkar befinna sig i en liknande sits och berättar att hon tappade intresset för engelska i början av terminen ”för vi studerade bara I, jag, you... Och jag vet dem, men nu är det bättre. Nu jag tycker det, det blir bättre”. Det faktum att undervisningen inte är tillräckligt anpassad och därmed inte lyckas stimulera alla elever innebär att en del studenter hämmas i sin utveckling samt möjligtvis hindras från att nå kunskapskraven i tid för att bli behöriga till gymna-

siet. I grunden är detta ett organisatoriskt problem, eftersom eleverna inte nivå-indelas efter sina engelskkunskaper. Rapporter från bland annat Skolinspektionen (2014) visar att de organisatoriska förutsättningarna på språkintruktionsprogrammet, såsom för låg lärartäthet, brist på rutiner och struktur resulterar i avsaknad av eller bristande elevanpassad undervisning, vilket verkar vara fallet även för de nyanlända eleverna i denna studie.

Bristen på elev- och individanpassad undervisning samt övrigt bristfällig organisation drabbar samtliga elever. Samtidigt som en del elever inte utvecklas på grund av att nivån är för låg, skräms andra elever av att svårighetsnivån känns för hög. Forskning visar att positiva lärandeupplevelser förbättrar studenternas självförtroende och syn på sig själv som språkutövare, vilket stärker deras andraspråks-jag (Csizer & Kormos, 2009). Negativa upplevelser, såsom att känna att man inte lyckas med sin språkutövning, blir således skadliga för andraspråks-jagen. Ett utdrag ur intervjun med P5 illustrerar hur situationen känns för de elever som inte hunnit så långt i sin språkliga utveckling, samt hur deras självförtroende tar skada:

Intervjuare: Hur känner du dig under engelsklektionerna?

P5: Faktiskt ibland det är jobbigt, ibland det är kul. När man fattar, det blir kul. När man fattar inte... [paus]

Intervjuare: Hur känner du dig när du inte förstår? När det känns svårt, hur känner du dig då?

P5: När jag kan inte?

Intervjuare: Mm.

P5: Det känns dum.

Intervjuare: Du känner dig dum?

P5: Ja. Varför jag ser alla de andra skriva och sån grejor jag kan inte... Jag säger, varför sitter jag här?

Eleven uttrycker att han ibland känner lust att lära, när han upplever att han klarar av undervisningens innehåll, men också att han tappar lust och självförtroende när svårighetsnivån blir för hög. P5s frågeställning i slutet av citatet, ”varför sitter jag här?”, tyder på att han upplever en meningslöshet i lärandesituationen när han upplever sina kunskaper som bristfälliga i förhållande till resten av elevgruppen. Att svårighetsnivån är för hög för flertalet elever syns även i intervjun med P1, som vid frågan om vad som är lätt på engelsklektionerna svarar: ”vet inte. Det är inte lätt”. Han utvecklar och förklarar att han inte tycker att något är lätt för att: ”det är svårt. För att jag läste, läser och skriva inte innan”. P1 kom alltså till Sverige som analfabet, och det är förståeligt att han kan finna engelskundervisningen utmanande. Att eleverna uppfattar undervisningsnivån som för hög riskerar att skada deras språkliga självförtroende, vilket kan leda till att

deras bild av sina framtida andraspråks-jag försämras. Detta kan i sin tur påverka deras motivation negativt, vilket kan innebära att deras arbetsinsats minskar och därmed också att deras resultat försämras. Försämrade resultat skulle i sin tur bekräfta den negativa bild de utvecklat av sig själva som språkutövare. Kort sagt riskerar bristen på individanpassningar att leda till en självuppfyllande profetia som drabbar de svagaste eleverna genom att minska deras självförtroende, arbetsinsats och resultat.

Eleverna fick genom intervjufrågorna tillfälle att uttrycka sin eventuella lust att förändra något i relation till engelskämnet, och många av dem diskuterade då för- och nackdelar med att integrera modersmål mer i undervisningen. En del elever menar att det skulle underlätta för dem att ta stöd av sitt modersmål i engelskundervisningen. P9 säger till exempel att han skulle vilja ”översätta med dari, översätta med svenska ibland också”. Även P7 skulle vilja ha mer stöd av sitt modersmål i undervisningen, eftersom han menar att ”man förstår bättre” med hjälp av modersmålet. Forskning visar att modersmålet är viktigt för nyanlända elever, och att det bör ha en stöttande funktion till exempel när elever ska visa sina ämneskunskaper (Lundin et al, 2018). Det är rimligt att tro att många av de nyanlända eleverna skulle kunna utvecklas snabbare i engelska om mer av kommunikationen och undervisningen skedde på deras modersmål snarare än deras andraspråk svenska.

Flertalet elever menar dock att de föredrar svenska framför sitt modersmål som stöd-språk – av flera olika anledningar. Vissa skäl verkar vara av rent praktisk karaktär. P6 säger till exempel: ”jag pratar dari, en annan språk, men när jag översätter en engelsk ord till persiska så fattar jag ingenting heller. [...] Det är lättare med svenskan”, vilket tyder på att olika hjälpmedel som eleven använder sig av i översättningssammanhang kanske är mindre utvecklade på persiska. Andra elever skulle inte känna sig hjälpta av modersmålet av rent utbildningsmässiga skäl. I likhet med P1, som kom till Sverige som analfabet, berättar P8 att ”jag kan inte läsa på persiska, jag har inte gått i skolan”. Verbalt skulle modersmålet fortfarande kunna underlätta i till exempel förklaringar, men eventuella läromedel på modersmålet skulle snarare stjälpa än hjälpa elevernas undervisning eftersom de inte hade kunnat läsa innehållet. Rent organisatoriskt är också modersmålet en utmanande fråga. Eftersom de nyanlända är en språkmässigt heterogen elevgrupp, skulle det krävas många flerspråkiga lärare samt en stor variation i läromedel.

Sammanfattningsvis är lektionsupplevelsorna blandade för de nyanlända eleverna. Många uppger att de trivs under engelsklektionerna och vill lära sig, samt att läraren har en viktig roll. Samtidigt verkar klassrumssituationen inte funktionell varken för de starkaste eleverna – som inte blir tillräckligt utmanade av undervisningen – eller för de svagare eleverna – som blir skrämde av de starkare elevernas kunskapsnivå. I grunden

är gruppindelningen som resulterar i detta en organisatorisk fråga. Införandet av mer modersmål som stöd skulle kunna hjälpa en del elever, men för andra, som har bristande utbildningsbakgrund, fyller det ingen större funktion. Dessutom är det organisatoriskt utmanande, då det skulle kräva ett större antal flerspråkiga lärare samt större variation på läromedel. Därtill är det inte nödvändigtvis så att gruppering utifrån modersmål skulle vara representativt för elevernas kunskapsnivåer i engelska.

4.4 Motivationspåverkan

Det finns flera faktorer som påverkar de nyanlända elevernas motivationsnivå – vissa av dem är bundna till parallell andraspråksinläring och andra är knutna till elevernas sociala situation och emotionella mående. I detta avsnitt diskuteras både den parallella andraspråksinläringens effekt på motivationen och andra faktorer som påverkar elevernas lust, förutsättningar och förmåga att lära sig.

När en person lär sig två andraspråk samtidigt brukar inte motivationen vara jämnt fördelad mellan de olika språken (Henry, 2010). Elevernas motivationsfördelning skiljer sig åt; en del av eleverna prioriterar svenskan medan andra lägger mer kraft på engelskan. Eleverna som prioriterar svenskan verkar drivna av integrativ motivation. P11 säger till exempel att hon hellre lär sig svenska än engelska: ”jag behöver inte engelska mycket nu. Men jag behöver svenska för att jag bor här”. Nyttovärdet av svenska verkar högre för P11 än engelskans, och därför lär hon sig hellre svenska. P9 säger samma sak – ”jag bor i Sverige, jag måste först svenska” – liksom P10, som säger: ”först, och viktigast jag måste lära mig svenska. Och sen, absolut jag måste lära mig engelska. Först svenska och sen engelska” och P5 kallar engelska för ”en efterrätt” som man kan lära sig efter att ha lärt sig svenska. Endast en elev, P8, säger direkt att han är mer motiverad att lära sig engelska än svenska, för att ”det är världens första språk. [...] Engelska är bättre”. P8 har således ett perspektiv som skiljer sig från övriga elever – han beräknar språkens potentiella användning ur ett internationellt perspektiv snarare än ett nationellt perspektiv. En trend som syns i andraspråksforskning är att engelska dominerar och konkurrerar ut mindre språk, vilket flertalet studier pekat på (Dörnyei & Csizer, 2002, Csizer & Dörnyei, 2005, Humphreys & Spratt, 2007). Trenden kan inte sägas vara överväldigande i intervjuerna med eleverna, vilket kan förklaras av det faktum att ett av andraspråken de lär sig – svenska – är förstaspråk i landet de nu är bosatta i.

Något som alla elever är överens om är att den parallella andraspråksinläringen skapar förvirring, men inte alla menar att det påverkar deras motivation. P7 berättar att det ibland är ”lite jobbigt” att läsa två språk samtidigt eftersom ”man blandar ibland”. Också P2 säger att det ibland är förvirrande att läsa båda språken samtidigt: ”alltså när man, jag lär mig några svenska ordena, jag tycker det, jag har lärt mig dem ordena, men

jag kommer det glömmet”. P4 menar att förvirringen ibland får honom att tappa lust och motivation för att ”man blandar ihop, sen man glömmet”. Eleverna tycker att de blir förvirrade och glömmet både svenska och engelska av att lära sig båda språken parallellt. Ett fåtal menar dock att språken, trots stundvis förvirring, hjälper varandra på grund av att de är lika. P10 säger till exempel: ”Jag tycker att, kolla, engelska och svenska finns liten skillnad. När du kan svenska, du kan lite grann på engelska. Det finns inte så mycket skillnad. Dem språk, det är bra för mig faktiskt, för de, lättare”. Man kan tolka P10s berättande om den parallella inläringen som att engelska och svenska hjälper varandra, och att den språkliga utvecklingen underlättas av att man lär sig språken samtidigt. Även P11 berättar om den parallella inläringen på ett positivt sätt: ”det går bra. Kanske jag glömde ord på engelska eller svenska, men det är mycket bra. För att jag förstår båda två”.

Huruvida själva processen att läsa två andraspråk samtidigt, samt den förvirring som eleverna menar uppstår, är problematisk eller ej förhåller sig eleverna olika till. Majoriteten av eleverna upplever den parallella andraspråksinläringen som problematisk. P1 berättar att det är ”jättesvårt för att jag ny lärt mig svenska och en till en språk, det är svårt”. P5 ifrågasätter nivån på engelska parallellt med att de fortfarande lär sig svenska: ”varför här vi får engelska, det är svår engelska? Vi alla vi kommit max tre åren här. Och här som jag reagerade skolan lära oss, engelska till svenska. Och det är svårt. Även... Vi kan inte full svenska heller”. P5 uttrycker svårigheten kring att lära sig ett nytt språk med stöd av ett språk som han inte fullt ut behärskar än. För P9 har processen blivit så utmanande att han tappat lust och motivation. Vid frågan hur hans motivation för att lära sig svenska påverkats av att läsa engelska och svenska samtidigt svarar han att den har blivit ”mindre” och fortsätter med att motivera: ”därför, det är svenska också är svår för mig. Svenska är mycket svårt. Engelska också”. Att elever berättar att deras motivation att lära sig svenska, och engelska, minskat på grund av att de lär sig båda språken samtidigt och att det blir för utmanande är negativt för deras möjligheter att integreras. Att inte känna lust att lära sig svenska kan bli förödande för deras studieresultat, framtida utbildningschanser samt väg in på arbetsmarknaden.

Alla elever upplever dock inte den parallella andraspråksinläringen som ett problem. Elever som kunde en del engelska innan de kom till Sverige upplever generellt inte processen som problematisk, även om den kan vara utmanande för somliga. När P3 berättar om hur det är att lära sig engelska och svenska samtidigt säger han att ”det är lätt. Jag vill lära mig två språk samtidigt”. Även P11 är positiv till den parallella inläringen. Hon berättar: ”det är mycket bra att studera svenska och engelska samtidigt. Kanske de, ehm, de, ehm, någon har problem med det, men jag har inte problem”. Eleven verkar medveten om att flertalet elever i hennes klass och undervisningsgrupp uppfattar den parallella inläringen som utmanande och problematisk, men är också tydlig med att

hon inte upplever den som sådan. Att eleverna haft förkunskaper i engelska innan de började med undervisningen i Sverige kan påverka hur de upplever den parallella språkinlärningsprocessen – deras förkunskaper kan ha gett dem ett visst försprång så att engelskundervisningen inte känns lika utmanande som för eleverna som inte hade några förkunskaper.

Det är inte bara den parallella andraspråksinläringen som påverkar elevernas motivation på olika sätt. Elevernas allmänna motivation, samt deras motivation att lära sig språk, berörs också av utomstående faktorer, såsom deras sociala situation. Flera av eleverna väntar på besked kring sin framtid i Sverige, och för en del ser det inte ljus ut. Känslor som ängslan, osäkerhet och oro upptar elevernas vardag och bristen på vetskap kring hur framtiden ser ut stressar dem. Enligt det affektiva filtrets hypotes kan emotionella faktorer, såsom de som eleverna genomgår, blockera inlärningsförmågan och hindra en elev att tillägna sig till exempel ett främmande språk (Krashen, 1982). P5 berättar att hans ”problem” gör att han ibland förlorar motivation för att lära sig. På frågan kring vad hans problem består av svarar han ”mitt problem som mitt liv”. Han berättar också att han skulle känna mer lust att lära sig svenska om han visste att han fick stanna kvar, så att han kommer ha nytta av det: ”om jag får lösa mina bekymmer och man får stanna här, man 100% vill lära sig svenska”. Att lusten ibland försvinner helt vittnar P8 om i relation till svenskan: ”innan jag tänkte att jag måste lära mig, men inte nu, för att jag behöver inte nu”. Efter intervjun berättar P8 att han, efter 3.5 år i Sverige och i svensk skola, i dagarna fått ett tredje avslag på sin asylansökan och nu kommer utvisas tillbaka till Afghanistan. Att han tvingas lämna Sverige påverkar givetvis hans studiemotivation, men det är inte omöjligt att det påverkar även elevgruppen, som inte bara förlorar en klasskompis, utan där flertalet också riskerar att få samma besked.

Osäkerheten som omger flera av de intervjuade eleverna tar sig bland annat uttryck i sömnproblem. En rapport från Skolinspektionen (2017) visar att sömnproblem är ett vanligt förekommande problem bland nyanlända ungdomar – ett problem som ofta är grundat i psykisk ohälsa som en följd av krigstrauman samt oklara framtidsförhållanden. P9 berättar att han ofta känner sig ”lite trött” och att han därför inte alltid orkar vara aktiv under engelsklektionerna och följa med i undervisningen, vilket är i linje med Skolinspektionens rapport.

Sammanfattningsvis är motivationsfördelningen mellan de två parallella andraspråken generellt till fördel för svenska språket. Uppfattningarna går lite isär bland eleverna kring hur det är att lära sig två andraspråk samtidigt, trots att de är överens om att det skapar viss förvirring. De starkare eleverna, med tidigare studievana, verkar ha minst problem medan de svagare eleverna upplever den parallella språkinläringen som väldigt utmanande – ibland till den grad att de tappar motivation. Även andra faktorer,

såsom social bakgrund, stress, oro och osäkerhet samt emotionell och psykisk hälsa påverkar eleverna och hämmar eller hindrar i vissa fall dem från att lära sig.

5. Slutsats

För att sammanfatta kan man säga att de nyanlända eleverna överlag trivs på sina engelsklektioner, att de gärna vill lära sig och att läraren har en viktig roll för deras lektionsupplevelser. De är medvetna om att deras egen arbetsinsats är viktig. Några av eleverna föreslår ökad användning av modersmålet, men på grund av organisatoriska förutsättningar såsom att tillgången till flerspråkiga lärare är otillräcklig samt att det inte finns variation i läromedlen, och att läsförmågan på modersmålet hos en del elever är bristande är det svårt att införa mer modersmål som stöd i engelskundervisningen.

Elevernas motivation drivs dels av ett så kallat idealiskt andraspråks-jag, där eleverna bland annat önskar passa in i det svenska samhället – där de uppfattar att engelska är viktigt – men också vill ta plats som världsmedborgare i relation till engelska som lingua franca. Sett ur ett omvänt perspektiv kan eleverna också drivas av en rädsla att inte passa in i sagda sammanhang. Engelska verkar, vilket går emot tidigare forskning, inte konkurrera ut elevernas motivation att lära sig svenska. Detta kan förklaras av att svenska är officiellt språk i det land som eleverna nu är bosatta i – Sverige. Det finns också en yttre kravbild på eleverna, som främst är relaterad till engelskans roll som behörighetskrav till gymnasiestudier, men också till en önskan om att få arbete i framtiden. Eleverna är medvetna om att det kommer bli svårt för dem att uppnå ett godkänt betyg i engelska, men generellt är de beredda att kämpa. En del elever har dåliga förutsättningar för att lyckas, eftersom de har bristande psykisk hälsa till följd av stress, oro och ångslan kopplad till både deras bakgrund men också osäkra framtid i Sverige.

Överlag är elevernas framtida språkliga självbilder, deras ideala andraspråks-jag, positiva även om deras språkliga kompetensnivå är låg. De organisatoriska förutsättningarna missgynnar de starkare eleverna genom att undervisningen inte är tillräckligt utmanande, och de svagare eleverna genom att de avskräcks av de mer språkligt utvecklade elevernas kunskapsnivå. Den parallella andraspråksinläringen verkar skapa förvirring mellan språken för samtliga intervjuade elever, men för de svagare eleverna är förvirringen extra problematisk då den ibland är så utmanande att de tappar motivation. Kort sagt verkar den parallella språkinläringen mest gynnsam för elever som har studievana och förkunskaper, medan den verkar kunna ha skadlig effekt – eller skapa dubbelt trubbel – för eleverna som har mindre eller ingen studievana samt bristande förkunskaper.

I framtiden behövs det mer forskning kring parallell andraspråksinläring i allmänhet, samt för nyanlända elever på språkintruktionsprogrammet i synnerhet. Särskilt angeläget är det att veta mer om hur elever påverkas, hur situationen ser ut på ett nationellt plan, samt hur eventuell annorlunda hantering av engelskämnet skulle kunna se ut.

Referenser

- Bernaus, M., Masgoret, A. M., Gardner, R. & Reyes, E. (2004). Motivation and attitudes towards learning languages in multicultural classrooms. *International Journal of Multilingualism*, 1(2), 75-89.
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber AB.
- Cruela, C. C. (2015). *The Acquisition of English by Immigrant School Learners in Catalonia: Affective Variables and Cross-Linguistic Influence*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Tillgänglig: http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/56929/1/CCC_THESIS.pdf. Visad: 2019-04-30.
- Csizer, K., & Dörnyei, Z. (2005). Language Learners Motivational Profiles and Their Motivated Learning Behavior. *Language Learning*, 55(4), 613–659. Tillgänglig: <http://search.ebscohost.com.ludwig.lub.lu.se/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ723261&site=eds-live&scope=site>. Visad: 2019-04-24.
- Csizer, K., & Kormos, J. (2009). Learning Experiences, Selves and Motivated Learning Behaviour: A Comparative Analysis of Structural Models for Hungarian Secondary and University Learners of English. I Z. Dörnyei & E. Ushioda (red.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (ss. 98-119). Bristol: Multilingual Matters.
- Deci, E. L., Koestner, R. & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125, 627-668.
- Dörnyei, Z., & Csizer, K. (2002). Some Dynamics of Language Attitudes and Motivation: Results of a Longitudinal Nationwide Survey. *Applied Linguistics*, 23(4), 421–62. Tillgänglig: <http://search.ebscohost.com.ludwig.lub.lu.se/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ659389&site=eds-live&scope=site>. Visad: 2019-02-24.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner – Individual differences in second language acquisition*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics – Quantitative, Qualitative and Mixed Methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 Motivational Self System. I Z. Dörnyei & E. Ushioda (red.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (ss. 9-42). Bristol: Multilingual Matters.

- Europaparlamentet och Europeiska unionens råd. (2006). Europaparlamentets och Rådets rekommendation av den 18 december 2006 om nyckelkompetenser för livslångt lärande. *Europeiska unionens officiella tidning*, 2006-12-30, s.10-18. Tillgänglig: <http://data.europa.eu/eli/reco/2006/962/oj>. Visad: 2019-01-12.
- Gardner, R. C. (1985) *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C. (2000). Correlation, causation, motivation, and second language acquisition. *Canadian Psychology*, 41 (1), 10-24.
- Gardner, R. C. (2007). Motivation and second language acquisition. *Porta Linguarum*, 8, 9-20.
- Gardner, R. C., Day, J. B. & Macintyre, P. D. (1992). Integrative motivation, induced anxiety, and language learning in a controlled environment. *Studies in Second Language Acquisition*, 14(2), 197-214.
- Gardner, R. C., Tremblay, P. F. & Masgoret, A-M. (1997). Towards a full model of second language learning: An empirical investigation. *The Modern Language Journal*, 81(3), 344-362.
- Gärdenfors, P. (2010). *Lusten att förstå: Om lärande på människans villkor*. Stockholm: Natur och kultur.
- Henry, A. (2010). Contexts of possibility in simultaneous language learning: using the L2 Motivational Self System to assess the impact of global English. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 31: 2, s. 149-162.
- Humphreys, G., & Spratt, M. (2007). Many languages, many motivations: A study of Hong Kong students' motivation to learn different target languages. *System*, 36, 313-335.
- Hällsten, M., Szulkin, R., Sarnecki, J. (2013). Crime as a price of inequality? The gap in registered crime between childhood immigrants, children of immigrants and children of native Swedes. *The British Journal of Criminology*, 53: 3, s. 456-481. Tillgänglig: <https://academic-oup-com.ludwig.lub.lu.se/bjc/article/53/3/456/542980>. Visad: 2019-04-03.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. New York: Pergamon Press.
- Lundin, C., Wennler, L., & Lundholm, F. (2018). *Uppföljning av språkintrödnktion: Beskrivande statistik på nationell nivå och nyanlända elever övergångar till och från språkintrödnktion*. Stockholm: Skolverket.
- Migrationsinfo. (2019). Sysselsättning. Tillgänglig: <https://www.migrationsinfo.se/arbetsmarknad/sysselsattning/>. Visad: 2019-03-27.

- Mushait, S. A. (2004). The relationship of L1 reading and L2 language proficiency with the L2 reading comprehension and strategies of Saudi EFL university students. Tillgänglig: <http://search.ebscohost.com/ludwig.lub.lu.se/login.aspx?direct=true&db=edsble&AN=edsble.275856&site=eds-live&scope=site>. Visad: 2019-04-18.
- Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clément, R., & Vallerand, R. J. (2000). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning*, 50, 57–85.
- Noels, K. A. (2003). Learning Spanish as a second language: Learners' orientations and perceptions of their teachers' communication style. I Z. Dörnyei (red.), *Attitudes, orientations, and motivations in language learning* (ss. 97–136). Oxford: Blackwell.
- Ny skollag i praktiken: Lagen med kommentarer.* (2010). Fjärde upplagan. Stockholm: Svensk Facklitteratur.
- Papi, M. (2010). The L2 motivational self system, L2 anxiety, and motivated behavior: A structural equation modeling approach. *System*, 38 (3), 467-479. Tillgänglig: <https://doi.org/10.1016/j.system.2010.06.011>. Visad: 2019-05-08.
- Piller, I. (2012). Multilingual Europe. Tillgänglig: <http://www.languageonthemove.com/multilingual-europe/>. Visad: 2019-04-05.
- Ryan, S. (2009). Self and Identity in L2 Motivation in Japan: The Ideal L2 Self and Japanese Learners of English. I Z. Dörnyei & E. Ushioda (red.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (ss. 120-143). Bristol: Multilingual Matters.
- Rådet för kulturellt samarbete, Utbildningskommittén, Enheten för moderna språk. (2001). *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning*. Svensk översättning av Skolverket 2007. Stockholm: Fritzes.
- Skolinspektionen. (2014). *Kvalitetsgranskning, rapport 2014: 03 – Utbildningen för nyanlända elever*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolinspektionen. (2017). *Språkintröduktion i gymnasieskolan*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket. (2009). Introduktionsprogram. Tillgänglig: <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/introduktionsprogram#h-Obehorigaeleverskaerbjudasplats>. Visad: 2019-04-04.
- Skolverket. (2015). *Studiehandedning på modersmålet – att stödja kunskapsutvecklingen hos flerspråkiga elever*. Stockholm: Wolters Kluwers kundservice.
- Skolverket. (2017). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Wolters Kluwers kundservice.
- Skolverket. (2018a). Gemensam europeisk referensram för språk. Tillgänglig: <https://www.skolverket.se/undervisning/gemensam-europeisk-referensram-for-sprak-gers>. Visad: 2019-04-17.
- Skolverket. (2018b). Kommentarmaterial till ämnesplanen i engelska i gymnasieskolan. Tillgänglig:

- https://www.skolverket.se/download/18.6011fe501629fd150a28916/1536831518394/Kommentarmaterial_gymnasieskolan_engelska.pdf. Visad: 2019-04-18.
- Statistiska Centralbyrån. (2019). Invandring till Sverige. Tillgänglig: <https://www.scb.se/hitta-statistik/sverige-i-siffror/manniskorna-i-sverige/invandring-till-sverige/>. Visad: 2019-03-25.
- Taguchi, T., Magid, M., & Papi, M. (2009). The L2 Motivational Self System among Japanese, Chinese and Iranian Learners of English: A Comparative Study. I Z. Dörnyei & E. Ushioda (red.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (ss. 66-97). Bristol: Multilingual Matters.
- Tidningarnas Telegrambyrå. (2018). Svenskar är bäst på engelska igen. *Svenska Dagbladet*, 2018-10-30. Tillgänglig: <https://www.svd.se/svenskar-ar-bast-pa-engelska-igen>. Visad: 2019-01-12.
- Tremblay, P. F. & Gardner, R. C. (1995). Expanding the motivation construct in language learning. *Modern Language Journal*, 79(4), 505-520.
- Ushioda, E. (2001). Language learning at university: Exploring the role of motivational thinking. I Z. Dörnyei & R. Schmidt (red.), *Motivation and second language acquisition* (ss. 91-124). Honolulu, HI: University of Hawaii Press.
- Ushioda, E. (2003). Motivation as a socially mediated process. I D. Little, J. Ridley & E. Ushioda (red.), *Learner autonomy in the foreign language classroom: Teacher, learner, curriculum, assessment* (ss. 90–102). Dublin: Authentik.

Bilagor

1. Intervjuformulär

Det här är ett intervjuformulär som du fyller i som bakgrund inför den intervju du har valt att vara del av. Studien undersöker hur motivation påverkas av att lära sig två andraspråk samtidigt. Din medverkan i studien är helt frivillig och dina svar påverkar inte dina resultat eller betyg. Genom att lämna in denna blankett godkänner du att dina svar spelas in, skrivs ner och sedan används i studien. Dina svar kommer att redovisas anonymt och hanteras i enlighet med vetenskapsrådets forskningsetiska principer (som du kan hitta här: <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>). Du kan närsomhelst avbryta din medverkan om du så önskar. Tack för din medverkan!

Ålder:

Kön: Tjej Kille Vet ej Vill ej svara

Vilket land är du född i?

Hur många år bodde du där?

Hur gammal var du när du kom till Sverige?.....

Skriv ditt/dina modersmål:

.....

Har du talat alla dessa språk sedan du började tala?

.....

Utbildningstid innan Sverige:

Utbildningstid i Sverige:

Svenska

När började du lära dig svenska?

.....

I vilka sammanhang använder du svenska? Ringa in dem som stämmer in för dig.

Läsa (tidningar, böcker, internet)

Lyssna (musik, radio, tv, filmer)

Skriva (mejl, internet, sms)

Tala (med vänner, familj, i skolan, på jobbet)

Har du fått formell undervisning i svenska? Om ja, hur länge?

.....

Engelska

Kunde du engelska innan du kom till Sverige?

Ja Nej

När började du lära dig engelska?

.....

I vilka sammanhang använder du engelska? Ringa in dem som stämmer in för dig.

Läsa (tidningar, böcker, internet)

Lyssna (musik, radio, tv, filmer)

Skriva (mejl, internet, sms)

Tala (med vänner, familj, i skolan, på jobbet)

Har du fått formell undervisning i engelska? Om ja, hur länge?.....

2. Intervjufrågor

1.

Hur tycker du att dina kunskaper i engelska är nu?

Hur *vill* du att dina kunskaper i engelska ska vara om fem år?

Hur *tror* du att dina kunskaper i engelska är om fem år?

Hur tror du att du kommer nå dina mål?

Vad vill du använda dina engelskkunskaper till?

2.

Hur uppfattar du skolans syn på engelska?

Hur uppfattar du omvärldens och det svenska samhällets syn på engelska?

Hur uppfattar du dina klasskompisars syn på engelska?

Vad tycker du om att man måste vara godkänd i engelska för att vara behörig till ett nationellt gymnasieprogram?

Tror du att det är viktigt att kunna engelska för att vara en del av det svenska samhället?

Ser du engelska som en möjlighet eller ett hinder för din integration i Sverige?

3.

Vad tycker du om engelskundervisningen just nu?

Hur känner du dig under engelsklektionerna?

Hur trivs du på engelsklektionerna?

Vad är bra med engelskundervisningen?

Vad är mindre bra med engelskundervisningen?

Vad är lätt på engelsklektionerna?

Vad är svårt på engelsklektionerna?

Vad tycker du om att svenska är referensspråk i din engelskundervisning?

Berätta om vad som får dig att känna motivation och intresse. Finns det saker som gör att det känns intressant, roligt och lätt att lära sig engelska? Kan du berätta om något tillfälle där du kände intresse?

Berätta om vad som får dig att tappa motivation och intresse. Finns det saker som gör att det känns omotiverande, tråkigt och trögt att lära sig engelska? Kan du berätta om något tillfälle där du kände att du tappade intresset?

4.

Beskriv din studieförmåga och hur du är som student.

Beskriv din motivation att nå målen för utbildningen.

Vad vill du göra efter språkintroduktionsprogrammet?

Hur motiverad är du att lära dig svenska i skolan?

Hur upplever du att det är att lära sig engelska samtidigt som svenska?

Hur motiverad är du att lära dig engelska samtidigt som du lär dig svenska?

Skulle du vilja göra på ett annat sätt? I så fall, hur och varför?

Hur upplever du att din allmänna studiemotivation har påverkats av att lära dig engelska samtidigt som svenska?

Hur upplever du att din studiemotivation för att lära dig svenska har påverkats av att lära dig engelska och svenska samtidigt?

Hur upplever du att din studiemotivation för att lära dig engelska har påverkats av att lära dig engelska och svenska samtidigt?

Hur upplever du att din självbild har påverkats av att lära dig engelska samtidigt som svenska?