



**TURUN
YLIOPISTO**

Språkängsla och språkglädje hos finska universitetsstuderande

Maaria Hietamäki

Avhandling pro gradu

Examensprogrammet för språkinläring och språkundervisning, Nordiska språk

Institutionen för språk- och översättningsvetenskap

Humanistiska fakulteten

Åbo universitet

April 2025

The originality of this thesis has been checked in accordance with the University of Turku quality assurance system using the Turnitin OriginalityCheck service.

Avhandling pro gradu

Examensprogrammet för språkinläring och språkundervisning, Nordiska språk

Maaria Hietamäki

Språkängsla och språkglädje hos finska universitetsstuderande

Antal sidor: 56 s., 10 s. bilagor

Syftet med denna avhandling är att kartlägga erfarenheter av språkängsla och språkglädje som finska universitetsstuderande med svenska som huvud- eller biämne upplever i relation till sina studier. Jag tar reda på vilken grad studerandena upplever språkängsla respektive språkglädje, vilka faktorer påverkar studerandenas upplevelser av språkängsla respektive språkglädje och redogör för vad det är i studierna som får studerandena att uppleva språkängsla och språkglädje.

Mitt material består av 66 svar på en Webropol-enkät som studeranden vid olika universitet i Finland har besvarat. Enkäten består av flervalfrågor och öppna frågor. Jag använder en blandad metod, det vill säga både kvantitativa och kvalitativa metoder används. Som kvantitativa metoder använder jag t-tester, ANOVA och Pearson-korrelationstest i SPSS 29.0-programmet. Som kvalitativ metod använder jag en induktiv innehållsanalys.

Resultaten visar att informanterna upplever mer språkglädje än språkängsla i sina studier. Faktorer som har en effekt på upplevd språkängsla är ålder, en egen uppfattning om sin språkfärdighetsnivå och det att man har bott i ett svenskspråkigt område mer än sex månader. Faktorer som har en effekt på upplevd språkglädje är endast det om man har bott längre än sex månader i ett svenskspråkigt område. Enligt svaren är det att tala som orsakar mest språkängsla i studierna, och för språkglädjes del är läraren den som orsakar mest språkglädje. Studiens resultat visar också att muntliga uppgifter och interaktion i klassrummet kategorin som har den största effekten på upplevd språkängsla. På upplevd språkglädje är sociala upplevelser den kategori som har den största effekten, men svaren på de olika kategorierna är mycket jämnt fördelade.

I fortsättningen skulle det vara intressant att undersöka noggrannare talängslan i svenska. Över huvud taget har språkängslan och språkglädjen i svenskan inte studerats tillräckligt och det vore intressant att studera vidare olika faktorer som har en inverkan på upplevelser av språkglädje och språkängsla i svenskstudierna.

Ämnesord: språkängsla, språkglädje, språkinläring, blandad metod, svenska

Innehåll

1 Inledning	5
1.1 Syftet	6
1.2 Material och metod	6
1.3 Avhandlingens disposition	7
2 Teoretiska utgångspunkter	8
2.1 Översikt av allmänna begrepp inom språkinlärning	8
2.2 Affektiva faktorer i språkinlärning	9
2.3 Språkängsla (FLCA)	11
2.3.1 Språkängslans effekter på språkinlärningen	13
2.3.2 Skala om upplevd ångest (FLCAS)	14
2.4 Ångest kopplad till olika språkfärdigheter	15
2.5 Språkglädje (FLE)	16
2.5.1 Språkglädjes effekter på språkinlärningen	17
2.5.2 Skala om upplevd glädje (FLES)	18
3 Tidigare forskning	20
4 Material och metod	23
4.1 Material	23
4.1.1 Enkätens struktur	24
4.2 Metod	27
4.2.1 Kvantitativa metoder	27
4.2.2 Kvalitativa metoder	29
5 Resultat	31
5.1 Graden av språkängsla och språkglädje	31
5.2 Faktorer som påverkar upplevelser av språkängsla och språkglädje	32
5.3 Upplevelser av språkängsla och språkglädje på svensklektioner	35
5.3.1 Språkängsla i studentsvaren	39

5.3.2 Språkglädje i studentsvaren	42
6 Sammanfattande diskussion	47
6.1 Resultatdiskussion	47
6.2 Metoddiskussion	50
6.3 Implikationer och vidare forskning	51
Litteratur	53
Bilagor	57
Bilaga 1. Enkät	57
Lyhennelmä	62

1 Inledning

Det finns många faktorer som påverkar inläringen av främmande språk. En viktig faktor som har en stor påverkan är känslor. I min avhandling tar jag reda på vad som väcker språkglädje och språkängsla hos finska universitetsstuderande som studerar svenska. Det är motiverat att studera detta ämne eftersom språkängsla och språkglädje i svenska inte har studerats tidigare.

Känslornas roll vid språkinläringen ignorerades länge inom språkinlärningsforskning (MacIntyre 2002:45). Först på 1970-talet blev forskare intresserade av känslornas roll vid språkinläring och speciellt ångests roll (MacIntyre 2017:11). Ångest betyder att man förväntar en framtida fara och som följd av detta känner man oro, spänning och somatiska symtom (World Health Organisation 2024, avsnitt MB24.3 Anxiety). Ångest är den känsla som har studerats mest vid andraspråk- och främmandespråkinläring (MacIntyre 2017:11). Språkängsla kan ha allvarliga effekter på språkinläringen (Horwitz m.fl. 1986) och effekterna kan vara ganska försåtliga (Dewaele & MacIntyre 2014:238).

Det är dock viktigt att beakta också positiva känslor i språkinläringen. Det växande intresset för språkglädje speglar en ny inriktning inom andraspråksforskningen, där det fokuseras mer på positiva känslor och deras roll som viktiga faktorer i inlärningsprocessen (Dewaele & MacIntyre 2016:216). En pionjär inom den teoretiska utvecklingen av forskning om positiva känslor har varit Barbara Fredrickson. Hennes betydelsefulla ”broaden-and-build” -teori (2001) betonar vikten av att skilja mellan positiva och negativa känslor. Enligt denna teori kan positiva känslor i språkinläringen ha en mycket större inverkan än att bara minska eller eliminera negativa känslor. Positiva känslor anses till exempel vidga inlärarens perspektiv vilket gör det lättare att engagera sig i språket. (Boudreau m.fl. 2018:152) Positiva känslor kan till och med vara en förebyggande eller skyddande faktor mot negativa känslor, som till exempel språkängsla (MacIntyre 2017).

Enligt Dewaele och Dewaele (2017:14) är språkängslan inte lika starkt kopplat till läraren eller hans undervisningsmetoder som språkglädjen är. Därför borde lärarna fokusera på att öka studerandenas glädje, snarare än att oroa sig för mycket för deras språkängsla. (ibid.) Det är också viktigt att förstå att språkglädje och språkängsla inte är två ytterligheter av samma kontinuum och att de inte ska ses som motsatta sidor av samma känslotillstånd (MacIntyre & Gregersen 2012:193). Dessutom är det viktigt att fördjupa förståelsen för känslor i samband

med språkinlärning eftersom en granskning av både positiva och negativa känslor tillsammans ger ett mer omfattande perspektiv än om man enbart fokuserar på negativa känslor (MacIntyre 2016:10).

1.1 Syftet

Syftet med min avhandling är att kartlägga erfarenheter av språkängsla och språkglädje som finska universitetsstudenter med svenska som huvud- eller biämne upplever i relation till sina studier. Mina forskningsfrågor är följande:

- 1) I vilken grad upplever studenterna språkängsla respektive språkglädje på svenskstudierna?
- 2) Vilka faktorer påverkar studenternas upplevelser av språkängsla respektive språkglädje?
- 3) Vad är det i studierna som får studenterna att uppleva språkängsla respektive språkglädje?

Med hjälp av den första frågan jämför jag mängder av språkängsla och språkglädje hos studenterna. Med den andra frågan utreder jag hur sju olika bakgrundsfaktorer påverkar studenternas upplevelser av språkängsla och språkglädje. Den tredje frågan syftar på olika delområden som orsakar mest språkängsla och språkglädje för studenterna. Studenterna får också berätta fritt om sina upplevelser av språkängsla och -glädje i svenskstudierna.

1.2 Material och metod

Mitt material består av 66 svar på en Webropol-enkät som svenskstudenter vid olika universitet i Finland har besvarat. Enkäten består av tre delar och innehåller sammanlagt 33 frågor. Den första delen innehåller bakgrundsfrågor, den andra delen innehåller påståenden om språkängsla och språkglädje och den tredje delen består av två öppna frågor. I den andra delen av enkäten plockade jag ut tolv påståenden från *Foreign Language Anxiety Scale* (FLCAS) av Horwitz m.fl. (1986) och tolv påståenden från *Foreign Language Enjoyment Scale* (FLES) av Dewaele och MacIntyre (2014) för att kunna jämföra resultaten med tidigare studier.

Både kvantitativa och kvalitativa analysmetoder används. Enkätsvaren analyseras kvantitativt med SPSS 29.0-programmet. Med SPSS använder jag lämpliga tester för att få svar på mina två första forskningsfrågor. De två öppna frågorna analyserar jag med en induktiv innehållsanalys. Mer om materialet och metoderna skriver jag i kapitel 5.

1.3 Avhandlingens disposition

I kapitel 2 beskriver jag teoretiska utgångspunkter och centrala begrepp i denna studie. Kapitel 3 handlar om tidigare forskning och i kapitel 4 presenterar jag noggrannare material och metod. I kapitel 5 presenterar jag såväl de kvantitativa som kvalitativa resultaten för studien. Avslutningsvis analyserar och diskuterar jag resultaten i kapitel 6.

2 Teoretiska utgångspunkter

I detta kapitel presenterar jag de teoretiska utgångspunkterna för min studie. Först definierar jag begrepp som har med språkinlärning att göra och presenterar affektiva faktorer i språkinlärningen. Sedan definierar jag begreppen språkängsla och språkglädje samt diskuterar fenomen relaterade med dem.

2.1 Översikt av allmänna begrepp inom språkinlärning

Svenskan är ett av Finlands officiella språk, och dess ställning fastställs i grundlagen och språklagen (Justitieministeriet 2025). I Finland finns både finsk- och svenskspråkiga skolor och alla måste studera det andra inhemska språket, det vill säga finskspråkiga läser svenska och svenskspråkiga läser finska. Den obligatoriska undervisningen i det andra inhemska språket fortsätter upp till högskolenivå. I många finländska universitet är det också möjligt att studera det andra inhemska språket som huvud- eller biämne. Ett huvudämne är det huvudsakliga studieområde som studerandet väljer att specialisera sig inom under sina högskolestudier. Universitetsstudier omfattar vanligtvis också ett biämne som är en kortare studiehelhet inom ett ämne. För att kunna läsa svenska vid ett universitet som huvud- eller biämne förutsätts det att man har goda kunskaper (B1–B2 enligt GERS) i språket.

Enligt den gemensamma europeiska referensramen för språk (GERS) avses med språkkunskap en individs förmåga att förstå, producera och använda språk i olika situationer. Den omfattar receptiva språkfärdigheter, dvs. kunskaper i att lyssna och läsa samt produktiva färdigheter, dvs. att tala och skriva. GERS delar in språkkunskap i sex nivåer, och den används ofta för att bedöma språkkunskaper. Dessa nivåer är A1–A2 (nybörjarnivå), B1–B2 (självständig användare) och C1–C2 (avancerad användare). Nybörjarnivån betyder att en person kan förstå och använda väldigt enkla uttryck. En självständig användare kan till exempel förstå huvudinnehållet om välkända ämnen och kan ta aktiv del i diskussioner om bekanta ämnen och motivera sina åsikter. En avancerad användare kan använda språket effektivt och flexibelt i sociala, akademiska och yrkesrelaterade sammanhang och kan lätt förstå i stort sett allt som hen hör eller läser. Denna nivå börjar likna förstaspråkkunskaper. (GERS 2025)

Inom språkvetenskapliga sammanhang betraktas ofta begreppen förstaspråk och modersmål som likvärdiga. Förstaspråket eller modersmålet definieras vanligtvis som det första språket man lär sig eller det språk man först blir utsatt för. (Abrahamsson 2008:13) Skolspråk kan vara annat än det egna modersmålet. Skolspråket är det språk som används i undervisningen för att skriva, läsa och tala. En elev som kan skolspråket har förmågan att delta i undervisningen på ett effektivt sätt, lära sig ämnesinnehåll och delta i diskussioner om det. (Malmbjer 2018:90).

En distinktion brukar också göras mellan andraspråk och främmandespråk. Inom språkvetenskapen innebär andraspråk att en person lär sig ett språk i en miljö där språket användas i vardagen, till exempel i det land där språket talas. Främmandespråk å andra sidan avser inläring av ett språk till exempel i skolor, på språkkurser och vid universiteten, det vill säga i en situation där språket inte används så aktivt i omgivningen utan lärs in i ett mer formellt sammanhang. I inläringssammanhang kallas andraspråket ofta för målspråket, det vill säga det språk och dess system som man försöker lära sig. (Abrahamsson 2008:13) I denna avhandling kommer jag att använda begreppet främmandespråk eftersom mina informanter är mestadels finskspråkiga universitetsstudenter som studerar svenska som huvud- eller biämne i klassrumsmiljö, det vill säga som ett främmandespråk.

Det finns olika teorier om hur ett främmandespråk lärs in. Det är vanligt att göra en distinktion mellan inläring och (eng. *learning*) och tillägnande (eng. *acquisition*). Inläring betyder att språket lärs in formellt i klassrumsmiljö. Tillägnandet å andra sidan betyder att en inlärare utsätter sig för språkligt inflöde på ett naturligt sätt och använder språket med målspråkstalare. (Abrahamsson 2008:15) I svenskspråkig litteratur föredras termen inläring framför tillägnande (ibid.), och således kommer jag att använda termen inläring också i denna avhandling.

2.2 Affektiva faktorer i språkinläring

Att lära sig ett främmande språk är en krävande process, och framgången varierar stort mellan olika inlärare. Denna variation har lett till studier av individuella skillnader. Individuella skillnader definieras som egenskaper som skiljer individer från varandra. (VandenBos 2015:534). Individuella skillnader är typiskt delade in i två grupper: kognitiva (Gardner & MacIntyre 1992) och affektiva faktorer (Gardner & MacIntyre 1993). Dessa faktorer spelar en

viktig roll i språkinläringen. Kognitiva faktorer omfattar till exempel inlärningsstrategier, intelligens och uppmärksamhet (MacIntyre 2002:47). Affektiva faktorer omfattar till exempel känslor, attityder och motivation (Henter 2014:373). Motivation är den drivkraft som styr och förstärker beteendet. Vid inläring av ett andra- eller främmandespråk styr motivationen inlärningsmålen och inlärares önskan att uppnå dem. Enligt studier finns det ett starkt samband mellan motivationen och inlärningsresultaten. (MacIntyre 2002:48)

Enligt Dörnyei (1994:279–280) består motivationen av tre nivåer: språknivå, inlärnarnivå och nivå för inläringssituation. Språknivån är den mest allmänna nivån av motivationen och den fokuserar på hur språk och dess kultur påverkar inlärares motivation. Denna nivå är vidare indelad i två delsystem: integrativt motiverande delsystem och instrumentellt motiverande delsystem. Den integrativa motivationen är relaterad till önskan om kontakt och likhet med personer som talar språket, medan den instrumentella motivationen är relaterad till de praktiska fördelarna, så som bättre arbetsmöjligheter. Inlärnarnivån fokuserar på inlärares personliga egenskaper, som behov av att prestera och självförtroende. Behov av att prestera innebär en strävan att lyckas och självförtroende omfattar bland annat olika aspekter av språkängslan och egen uppfattning av sina språkkunskaper. Nivån för inläringssituationen handlar om faktorer relaterade till inläringssituationen, så som läroplan, lärarens roll och gruppdynamiken. (ibid.)

I samband med språkinläring definieras känslor som affektiva upplevelser som är direkt relaterade till språkinlärningsaktiviteter och inlärningsresultat (Shao m.fl. 2019:2).

Förhållandet mellan känslor och kognition är ömsesidigt. Exempelvis lägger människor lättare märke till känslomässiga händelser och skeenden, och de kommer också bättre ihåg sådana här händelser. (Keltner m.fl. 2014) Känslorna speglar alltså en avgörande roll för hur människor prioriterar och riktar sin uppmärksamhet (Albert 2022:12).

Språkinlärningsforskningen har fokuserat mycket på ångest (se avsnitt 2.3), men i och med den positiva psykologins framväxt har intresset ökat för att studera positiva känslor (Albert 2022:13). Enligt Fredricksons (2001) ”broaden-and-build”-teori bidrar positiva känslor, så som glädje, nöje och intresse, till att bredda tänkandet och handlandet och till att utveckla personliga resurser. Enligt teorin kan positiva känslor också hjälpa att behandla negativa emotioner och att hantera stress. Dessutom kan positiva känslor öka kreativiteten och intresse. (ibid.) Dessa saker är speciellt viktiga också i språkinläring eftersom positiva känslor har en

betydande inverkan på hur väl vi lär oss språk. När studeranden upplever positiva känslor förbättras nämligen deras motivation, inlärningsförmåga och prestation avsevärt (Rahimi & Bidgeli 2014:796–799). Detta är en väsentlig skillnad jämfört med negativa känslor, som vanligtvis begränsar inläringen (Fredrickson 2001). ”Broaden-and-build” -teorin betonar också vikten av att skapa inlärningsmiljöer som främjar positiva känsloupplevelser. Enligt detta perspektiv bör språklärare inte bara fokusera på att minska negativa känslor som språkängslan, utan aktivt bygga upp sin undervisning på ett sätt som förstärker positiva känslomässiga upplevelser. (Rahimi & Bidgeli 2014:799) Mer om positiva känslor i språkinläringen skriver jag i avsnitt 2.5.

2.3 Språkängsla (FLCA)

Det har studerats mycket hur negativa känslor, så som ångest påverkar språkinläringen (Dewaele & MacIntyre 2014:238). Språkängsla (eng. *Foreign Language Anxiety, FLA* eller *Foreign Language Classroom Anxiety, FLCA*) är ett flerdimensionellt fenomen (Young 1991) och det betyder att en person upplever ångest under språkinläring (Horwitz m.fl. 1986:125). Språkängslan syftar på den känsla av stress och nervositet som uppstår särskilt i situationer som involverar ett andra- eller främmandespråk, till exempel när man talar, lyssnar eller lär sig det (MacIntyre & Gardner 1994:284). Språkängsla är en viktig affektiv faktor som kan negativt påverka språkinläringen (Gardner & MacIntyre 1993:5).

Enligt Young (1991:427) finns det minst sex möjliga orsaker till språkängsla som kan identifieras. Dessa orsaker är personlig och interpersonell oro, inlärarens uppfattningar om språkinläring, lärarens uppfattningar om språkundervisning, interaktionen mellan lärare och studerande, rutiner i klassrummet och språkprov. Av dessa är den personliga och interpersonella oron den vanligaste källan till språkängsla som nämns och diskuteras i de flesta studier. Till den personliga och interpersonella oron hör till exempel dålig självkänsla och att jämföra sig med andra vilka är betydelsefulla orsaker till språkängsla. (ibid)

Att kommunicera på ett främmande språk som man inte behärskar fullständigt är i sig riskabelt och fyllt av potentiella missförstånd och utmaningar när det gäller att uttrycka sig. Detta kan orsaka oro, spänning och nervositet, vilket leder till ångest. (Tóth 2017:157) Denna ångest är dock inte begränsad till språkliga utmaningar, utan eftersom språk är nära kopplat till självuttryck kan användningen av ett främmande språk framkalla känslor av personlig

otillräcklighet. Det kan få en person att känna sig oförmögen att uttrycka sitt "riktiga" jag på ett främmande språk. (Horwitz m.fl. 1986:128)

Enligt Spielberger (1983) kan ångest kategoriseras till tre olika typer: egenskapsångest (eng. *trait anxiety*), tillståndångest (eng. *state anxiety*) och situationsspecifik ångest (eng. *situation-specific anxiety*). Egenskapsångest är ett stabilt karaktärsdrag där alla situationer väcker en känsla av ångest (Oxford & Ehrman 1992:193). Tillståndångest är en akut form av ångest som upplevs i vissa och tillfälliga situationer. Det är till exempel troligt att känslan av ångest varierar under enskilda lektioner. (Horwitz 2010:96). Språkängsla hör till situationsspecifika ångesttyper. Den situationsspecifika ångesten betyder att man har ångest bara i specifika situationer, till exempel när man talar eller deltar i ett prov. (Horwitz m.fl. 1986:125) Situationsspecifik ångest är långvarig men inte nödvändigtvis konsekvent i olika situationer (Horwitz m.fl. 2010:96). Horwitz m.fl. (1986) var de första som behandlade språkängsla som en separat ångesttyp, skild från andra situationsspecifika ångesttyper.

Horwitz m.fl. (1986) delade språkängsla in i tre typer:

- kommunikationsoro,
- testängsla och
- rädsla för negativ utvärdering.

Kommunikationsoron betyder att man känner sig ängslig när man kommunicerar med människor. Både att tala och lyssna är typer av kommunikationsoro. (Horwitz m.fl. 1986:127) Studerande med kommunikationsoro undviker mycket sannolikt muntlig kommunikation i klassrummet (Mejías m.fl. 1991:88).

Testängsla är en typ av prestationsångest och i bakgrunden ligger en rädsla för att göra misstag. Studerande med testängsla har ofta perfektionistiska tendenser och de sätter orealistiska krav till sig själva. Muntliga prov kan orsaka samtidigt både testängsla och muntlig kommunikationsoro. (Horwitz m.fl. 1986:128) Rädslan för negativ utvärdering är likadan med testängslan men är mer omfattande. Det kan förekomma i vilken som helst social situation var man ska möta utvärdering, till exempel just i främmandespråklektion. Rädslan för negativ utvärdering betyder att man har oro för andra människors bedömningar. En person kan till exempel undvika utvärderingssituationer och ha en förväntning att andra människor skulle utvärdera honom eller henne negativt. (Horwitz m.fl. 1986:128)

Kommunikationsoron, testängslan och rädslan för negativ utvärdering är ett sätt att förklara språkängsla, men enligt Horwitz m.fl. (1986:128) handlar det om mer än att bara kombinera dessa rädslor i samband med språkinläring. Enligt Horwitz m.fl. (1986:128) är språkängsla i stället en unik blandning av tankar, övertygelser, känslor och beteenden som är nära kopplade till de specifika utmaningarna och erfarenheterna av att lära sig ett nytt språk i en klassrumsmiljö.

2.3.1 Språkängslans effekter på språkinläringen

Språkängsla är ett stort problem för både studerande och lärare eftersom det påverkar undervisningens kvalitet, rättvisan i bedömningarna och inlärningsupplevelsen (MacIntyre 2016:8). Det finns dock skillnader hur ångesten syns hos studerande (Dewaele & MacIntyre 2014). För många människor som inte tycker om att tala i stora grupper är det även svårare att tala i främmandespråklektion. Å andra sidan kan också annars pratsamma personer vara tysta under lektionerna i främmandespråk. (Horwitz m.fl. 1986:127)

Möjliga symptom som ängsliga studerande känner är till exempel att de ”fryser” i klassrummet, glömmet allt innan tentamina och känner fysiska symptom så som spändhet, hjärtklappning, darrning och sömnstörningar. Både studerande och lärare tänker också att ångest gör det betydligt svårare att våga använda ett främmande språk. Som följd till språkängsla kan studerande t.ex. undvika tala under lektionerna, dröja med att göra uppgifterna eller de mest ängsliga studerande kan till och med byta sitt huvudämne. (Horwitz m.fl. 1986:129–131) Därför är det viktigt att identifiera den roll som ångest spelar vid främmandespråksinläring och de studerande som upplever språkängsla (Onwuegbuzie m.fl. 1999:232).

Språkängsla kan också ha negativa effekter inom andra områden av språkinläringen. Till exempel MacIntyre, Noels och Clément (1997) upptäckte att studerande som upplevde mer ångest, bedömde sina språkkunskaper lägre i självvärderingarna. Det tar också ofta mer tid för studerande med ångest att lära sig ordförråd och det är svårare för dem att komma ihåg nya ord (MacIntyre & Gardner 1989:270). Det är faktiskt så att studerande med högre nivåer av ångest brukar studera mer än de med lägre nivåer av ångest, men deras resultat återspeglar ofta inte den extra ansträngning de har lagt ner (Horwitz m.fl. 1986:127). Dessutom brukar ängsliga språkstudenter få lägre betyg i sina språkstudier och ha sämre språkkunskaper.

Detta kan bero på att ängslan påverkar den kognitiva bearbetningen under språkinläring. (Horwitz m.fl. 2010:98)

Det finns också faktorer som minskar språkängsla. Enligt studier upplever man mindre ångest när man till exempel börjar lära sig ett nytt språk vid ung ålder, om man använder språket ofta och om man använder språket i autentiska situationer. Dessutom har det visat sig att om man har kunskaper i flera olika språk upplever man mindre språkängsla. Studeranden med höga nivåer för emotionell intelligens hade också lägre nivåer ångest i olika situationer. Detta kan bero på att man har starkare tro på sina förmågor i att kommunicera på olika språk och en starkare förmåga att bedöma samtalspartners känslotillstånd. (Dewaele 2010)

2.3.2 Skala om upplevd ångest (FLCAS)

När språkängsla blev en del av situationsspecifika ångesttyper behövdes något nytt sätt att mäta den. Horwitz m.fl. (1986) utvecklade *Foreign Language Classroom Anxiety Scale* (FLCAS) för att mäta ångestnivåer studerande upplever i språklektionerna.

FLCAS är ett självskattningsverktyg som består av 33 påståenden. Detta verktyg kan användas för att utvärdera studerandes ångestnivå i samband med inläring av främmande språk och för att avgöra om ångesten är specifikt relaterad till språkinläring. Varje påstående i FLCAS bedöms på en 5-punkts Likert-skala, från 1 (helt av annan åsikt) till 5 (helt av samma åsikt). Den totala poängen för svaren räknas samman, och ju högre poäng man får, desto högre nivåer av språkängsla har man (Pae & Misieng 2012:44). Många språkforskare har använt FLCAS, bland annat Horwitz (1991), MacIntyre (1988) och MacIntyre & Gardner (1989).

Påståendena i FLCAS reflekterar kommunikationsoro, testängsla och rädsla för negativ utvärdering (Horwitz m.fl. 1986:129). Påståenden som mäter kommunikationsoro är till exempel följande: ”Jag känner mig aldrig riktig säker på mig själv när jag talar på min lektion i främmande språk”; ”Jag blir nervös och förvirrad när jag ska prata på min språklektion”. Exempel på testängsla är följande: ”Jag brukar känna mig lugn när jag har prov i min språklektion”; ”Ju mer jag pluggar inför ett språkprov, desto mer förvirrad blir jag”. Påståenden som mäter rädsla för negativ utvärdering är till exempel följande: ”Jag oroar mig för konsekvenserna av att bli underkänd på min kurs i främmande språk”; ”Jag oroar mig inte

för att göra misstag på språklektionerna”. Jag har översatt påståendena själv från engelska till svenska.

2.4 Ångest kopplad till olika språkfärdigheter

Språklärare fokuserar ofta på att utveckla sina studerandes kunskaper i främmande språk inom fyra områden: tala, avlyssna, skriva och läsa. Forskningen har mestadels fokuserat på ångest i samband med att tala men det har också studerats den ängsla som kopplas ihop med att lyssna, skriva och läsa. (Horwitz m.fl. 2010:106) Till exempel upptäckte Cheng, Horwitz och Schallert (1999) att skrivande på ett främmandespråk har sin egen specifika ångest, som skiljer sig från den allmänna ångest som förknippas med språkinläring.

Studier har upprepade gånger visat att bland alla aktiviteter på främmande språk är det att tala som orsakar de högsta nivåerna av ångest hos inlärare, även hos dem med avancerade språkkunskaper (Horwitz, 1996). Dessutom är det för många studerande stressigt att tala ett främmandespråk offentligt, även om de inte upplever ångest inom andra områden av språkinläringen (Horwitz m.fl. 1986). Många studerande vill inte ”stå i rampljuset” (Young 1990:546). Detta betyder att de flesta studerande till exempel upplever en hög grad av ångest när de måste tala ett främmande språk inför sin klass (Mejías m.fl. 1991:88). En studerande kan också uppleva frustration när han eller hon inte kan uttrycka ett budskap, vilket kan leda till ångest inför framtida försök att kommunicera (Horwitz mfl. 1986). Studerande är också rädda för att göra misstag under främmandespråkslektion, och många oroar över att göra misstag inför sina kurskamrater och läraren (Young 1990:545). Många studerande tänker också att de vågar säga något i klassrummet enbart om de vet att det är det helt korrekt. Studerande vill inte heller gissa okända ord på det främmande språket. (Horwitz m.fl. 1986)

Enligt studier är hörförståelse på ett främmande språk den näst mest ångestväckande delområde för studerande (Horwitz m.fl. 2010:106). Enligt Horwitz m.fl. (1986) hör vissa studerande bara ”buller” när de lyssnar på material på främmande språk. Enligt Oxford (1993) uppstår ångest hos studerande när förståelse är för utmanade för deras kunskapsnivå. I synnerhet kan nybörjare nämligen ha orealistiska föreställningar och tänka att de måste förstå vartenda ord. Dessutom är främmandespråkinlärare ofta rädda för att missförstå eller misstolka det som sägs, vilket leder till känslor av pinsamhet. Denna negativa känslomässiga reaktion kan bidra till ökad ångest. (MacIntyre 1995:93) Vogely (1998) upptäckte också att avlyssningsprocessen (t.ex. olämpliga strategier) och personliga egenskaper (t.ex. rädsla för

att misslyckas) orsakade ångest hos studerandena. Därför bör lärarna vägleda studerandena att använda mer effektiva avlyssningsstrategier (Horwitz m.fl. 2010:107).

Saito, Horwitz och Garza (1999) antog att läsförståelse orsakar ångest för vissa språkinlärare och de utvecklade ett mätinstrument för att bedöma ångest i samband med läsning på ett främmande språk. De upptäckte att läsrelaterad ångest skilde sig från allmän ångest vid inläring av främmande språk. De fann också att nivåerna av läsrelaterad ångest varierade betydligt mellan olika målspråk. De antog att ett okänt skrivsystem och brist på kulturell bakgrundskunskap orsakar mer ångest. Enligt Sellers (2000) stör ångesten också språkbearbetning under läsning. Studerande med hög ångest kom i allmänhet ihåg mindre innehåll från spanska texter jämfört med dem med lägre ångestnivåer. Dessutom var de ängsliga studerandena mer benägna att tänka på andra saker, vilket ytterligare påverkade deras fokus.

2.5 Språkglädje (FLE)

Språkängslan har varit föremål för omfattande forskning, och det finns betydande bevis för att den påverkar språkinläring och kommunikation (Horwitz & Young 1991). Det är dock inte tillräckligt att fokusera endast på de negativa känslornas roll i språkinläring (Dewaele & MacIntyre 2014:240). Positiva känslor på främmandespråksinläring har inte studerats i samma utsträckning som negativa känslor (Bown & White 2010:433) men i och med att positiv psykologi har integrerats i språkinläringen har forskarna blivit alltmer intresserade av att utforska språkglädje (*Foreign Language Enjoyment*, FLE) (Guo 2024:184). Språkglädje betonar vikten av positiva känslor som språkinlärare upplever när de engagerar sig i utmanande språkinläringssuppgifter. Deras psykologiska behov, så som att känna sig kompetenta, uppfylls i processen. (Dewaele & MacIntyre 2014:242)

Olika faktorer påverkar hur mycket man upplever språkglädje. Dewaele och MacIntyre (2014) upptäckte att studeranden som var till exempel äldre, hade högre nivå i det främmande språket och behärskade flera språk rapporterade betydligt mer glädje och betydligt lägre nivåer av ångest. De upptäckte också att de personer som studerade fler främmande språk tenderade att uppleva mer språkglädje. Dessutom upptäckte de att inlärare upplever mer språkglädje än språkängsla och att mellan dessa två begreppen finns en svag negativ korrelation.

Språkglädje består av tre faktorer: uppskattning av lärare, personligt nöje och socialt nöje. Uppskattningen av läraren avser lärarens roll när det gäller att skapa en positiv miljö i

klassrummet. (Botes m.fl. 2021:20) Lärarens vänlighet, positiv växelverkan med studerandena och en stödjande attityd är kopplade till större glädje i klassrummet (Dewaele & Dewaele 2017:19). Det personliga nöjet innebär ett personligt intresse för språket och det sociala nöjet avser uppfyllandet av socialpsykologiska behov i klassrummet. Det sociala nöjet är förknippad med samhörighet och solidaritet med jämlingar. (Botes m.fl. 2021:20) Dessa svenskspråkiga termer har jag hittat från svenska examensarbeten och jag bestämde mig att använda dem, eftersom det inte finns offentliga svenska översättningar.

2.5.1 Språkglädjes effekter på språkinläringen

Språkglädje spelar en viktig roll när det gäller att motivera studerande och förbättra deras språkkunskaper. Studier har visat att språkglädje inte bara stöder inlärningsprocessen utan också bidrar till bättre resultat. Det hjälper studerandena att hålla motivationen uppe, ökar deras självförtroende, uppmuntrar till aktivt deltagande och stärker interaktionen inom grupper och mellan individer. Dessutom minskar språkglädje effekterna av negativa känslor, förbättrar språkförmågan och kopplar andra psykologiska faktorer till övergripande språkframgång. (Guo 2024:184)

Det finns fyra huvudsakliga sätt hur språkglädje påverkar studerandenas studieresultat. För det första har språkglädje en direkt effekt på studerandenas framgång. När inlärare tycker att det är roligt att lära sig ett nytt språk förbättras ofta deras resultat på prov och utvärderingar. Detta samband understryker vikten av positiva känslomässiga upplevelser för att hjälpa inlärare att uppnå bättre resultat i språkutvärderingar. (Guo 2024:187)

För det andra bidrar språkglädje till att minska ångest och uttråkning, vilka är två vanliga hinder för effektiv inläring. Studerande som tycker om att lära sig främmande språk brukar känna sig mindre oroliga och uttråkade. Genom att minska dessa negativa känslor förbättrar språkglädjen inlärningsupplevelsen, vilket gör att studerandena kan hålla sig mer fokuserade och engagerade. (Guo 2024:187)

För det tredje kan språkglädje öka till exempel individens tro på sin egen förmåga, vilket leder till framgång i inläring av främmande språk. Studier tyder på att studeranden som känner sig mer säkra på sina förmågor är mer benägna att uppleva glädje i inlärningsprocessen, vilket sedan bidrar till bättre inlärningsresultat. För det fjärde främjar och förstärker språkglädjen

positiva känslor. I linje med teorier inom positiv psykologi kan positiva känslor utvidga elevernas tänkande vilket kan leda till större kognitiv flexibilitet. (Guo 2024:187)

Sammanfattningsvis kan positiva känslor avsevärt förbättra språkinläringen på flera sätt. Positiva känslor förstärker motivationen vilket leder till att studeranden, som känner glädje för att lära sig, är mer engagerade i sina studier (MacIntyre 2002). Glada och nyfikna studerande lär sig och minns bättre än de som upplever ångest eller stress. Dessutom ökar positiva känslor kreativitet. Positiva känslor också hjälpa behandla negativa emotioner och hantera stress. (Fredrickson 2001)

2.5.2 Skala om upplevd glädje (FLES)

Dewaele och MacIntyre (2014) utvecklade *Foreign Language Enjoyment Scale* (FLES) för att studera positiva känslor studerande upplever när de lär sig ett främmande språk. De använde Ryan m.fl.s (1990) "Intresse/Nöje" -skala som kärna för glädjeskalan. Ryan m.fl.s skala hade frågor som gällde glädje, intresse, rolighet och tråkighet och dessa frågor anpassades till Dewaele och MacIntyres *Foreign Language Enjoyment Scale*. Dewaele och MacIntyre tillade också frågor som till exempel handlade om identitet, grupptillhörighet, attityder till inläring av ett främmandespråk, stolthet över den egna prestationen och hantering av misstag som begås.

FLES består av 21 påståenden som reflekterar olika aspekter av språkglädje, så som nöje, kreativitet, intresse, stolthet och den positiva miljön i främmandespråkklassen (Dewaele & MacIntyre 2014:243). Påståendena representerar också de tre faktorer som ingår i språkglädje, det vill säga uppskattning av lärare, personligt nöje och socialt nöje (Botes ym. 2021:2). Punkter i FLES som tyder på uppskattning av lärare är till exempel "Läraren är vänlig". På personligt nöje tyder till exempel "Jag har lärt mig intressanta saker". Ett exempel på socialt nöje är påståendet "Vi är en sammansvetsad grupp". (Botes m.fl. 2021:20). Varje påstående i FLES bedöms på en 5-punkts Likert-skala, från 1 (helt av annan åsikt) till 5 (helt av samma åsikt). Den totala poängen för svaren räknas samman, och ju högre poäng man får, desto mera språkglädje upplever man.

Som tillägg till dessa valde Dewaele och MacIntyre (2014) att använda också åtta påståenden från FLCAS så att reliabiliteten bibehölls. Påståendena handlade till exempel om nervositet, bristande självförtroende och fysiska symtom på ångest. Nio påståenden i FLES är i första

person singular ("jag"), tre påståenden är i första person plural ("vi") och de övriga nio påståendena är i tredje person singular eller plural ("det", "kamraterna", "läraren").

3 Tidigare forskning

I detta kapitel presenterar jag tidigare forskning om språkängsla och språkglädje. Dewaele och MacIntyre (2014) studerade hur mycket ängsla och glädje studerande upplever i språklektioner i engelska. Syftet med deras studie var att förstå hur språkängsla och språkglädje påverkar inlärningsupplevelsen och om de är motsatta eller oberoende känslor. Dessutom ville de ta reda på hur olika bakgrundsfaktorer påverkade till upplevelsen av språkängsla och språkglädje.

I studien deltog 1746 flerspråkiga informanter runt om i världen. Åldersfördelning var 11–75 och den genomsnittliga åldern var 24. Deltagarna svarade till en enkät som bestod av 21 påståenden om språkglädje och åtta påståenden om språkängsla. Påståendena baserades på en Likert-skala (1–5). Deltagarnas kön, ålder, utbildningsnivå, språkkunskaper och kulturella bakgrund kartlades också.

Dewaele och MacIntyre använde en blandad metod vilket betyder att de använde både kvantitativa och kvalitativa metoder. Den kvantitativa analysen gjordes med hjälp av statistiska metoder, som ANOVA, t-test och korrelationsanalys. Den öppna frågan analyserades med en kvalitativ innehållsanalys.

Det visade sig att informanterna upplevde mer glädje än ångest under språklektionerna. Studien visade också att språkängsla och språkglädje är oberoende känslor, och inte motsatta ytterligheter. Exempelvis kan en studerande känna glädje och mild ångest samtidigt. Bakgrundsfaktorer hade också en intressant påverkan på resultaten. Äldre informanterna rapporterade mera glädje och mindre ångest än yngre informanterna. Kvinnor upplevde både mer glädje och ångest än män. Ju fler språk en studerande kunde, desto mer glädje och mindre ångest upplevde hen. Högre utbildningsnivåer var förknippade med högre nivåer av glädje och lägre nivåer av ångest. Nordamerikaner hade de högsta nivåerna av glädje och de lägsta nivåerna av ångest, medan asiater rapporterade det motsatta. (Dewaele & MacIntyre 2014)

Läraren hade också en inverkan. En bra lärare, som var stödjande och skapade en positiv atmosfär, ökade språkglädje och minskade språkängsla. Kreativa aktiviteter, så som rollspel och grupparbeten ökade språkglädje. Stödjande kamratgrupper minskade ångesten och ökade studerandenas självförtroende. Många deltagare nämnde stunder av glädje när de insåg att de hade gjort framsteg i sina språkkunskaper. (Dewaele & MacIntyre 2014)

Som slutsatser drog Dewaele och MacIntyre (2014) att språkglädje kan hjälpa studerandena att utveckla språkliga och sociala färdigheter och skapa hållbara inlärningsupplevelser. Dessutom borde lärarna fokusera på att skapa en inlärningsmiljö där studerandena upplever glädje. Framför allt är stödjande kamratgrupper och positiva inlärningsupplevelser centrala för att främja glädje i språklektionerna.

Det finns också studier om avancerade inlärares upplevelser av språkängsla. Tóth (2017) undersökte hur språkängsla påverkar avancerade engelskstuderandes upplevelser av att använda engelska i samtalssituationer. Målgruppen var studerande som hade hög respektive låg nivåer av ångest.

I studien deltog 16 ungerska studerande som hade engelska som huvudämne på ett ungerskt universitet. De klassificerades i två grupper så att en grupp bestod av åtta studerande som hade mycket ångest och den andra gruppen bestod av åtta studerande som inte var ängsliga. Studerande deltog i individuella diskussioner med en person som hade engelska som modersmål och utvärderade sina erfarenheter genast efter diskussionerna. Nivån på ångesten, hur behaglig upplevelsen var och hur de själv presterade bedömdes med hjälp av enkäter och intervjuer. (Tóth 2017)

Det visade sig att studerande med en hög nivå av ångest tyckte att samtalen inte var så roliga och fokuserade mer på sin egen prestation och sina egna misstag. Dessa studerande var också kritiska till sina egna prestationer och kände sig ofta otillräckliga eller var skamsna. Studerande med hög ångest upplevde situationen som utvärderande och uppfattade sina bristande språkkunskaper som ett personligt misslyckande. (Tóth 2017)

Studerande med låg ångest var mer avslappnade och fokuserade mer på innehållet i samtalet än på de språkliga utmaningarna. Dessa studerande kände sig mer nöjda med sina prestationer och accepterade sina språkliga begränsningar som en naturlig del av inlärningsprocessen. Studerande med låg ångest upplevde situationen som en mer autentisk kommunikation och kände sig inte pressade att prestera. (Tóth 2017)

Sammanfattningsvis kan konstateras att ångesten inte nödvändigtvis minskar när språkkunskaperna förbättras och att avancerade studerande kan ha höga förväntningar på sig själva, vilket kan öka ångesten. Språklärare bör vara medvetna om att avancerade inlärare också kan uppleva betydande ångest. Dessutom borde autenticitet i samtalssituationer betonas

så att inlärare kan fokusera på innehållet och inte bara på den språkliga prestationen. (Tóth 2017)

Boudreau, MacIntyre och Dewaele (2018) studerade känslornas roll i andraspråksinlärning och speciellt det hur språkglädje och språkängsla förändras från ögonblick till ögonblick under språkanvändningen. Traditionellt har man trott att språkglädje och språkängsla är motsatser: om ångesten ökar minskar glädjen och vice versa. Denna studie ville utmana denna uppfattning. Boudreau m.fl.s (2018) studie använde en idiodynamisk tillvägagångssätt som möjliggjorde realtidsmätning och analys av känslor som ett fenomen som förändras omedelbart.

Målgruppen var engelskspråkiga universitetsstuderande som talade franska som andraspråk. Studerande utförde muntliga uppgifter på franska, och senare bedömde de sina egna nivåer av glädje och ångest när de tittade på en video av sina egna uppgifter. Sedan intervjuades de om förändringar i deras känslomässiga upplevelser. (Boudreau m.fl. 2018)

Det visade sig att glädje och ångest kan förekomma samtidigt. I spännande men givande situationer, till exempel när man håller en presentation eller talar med en person som har språket som modersmål, kan studeranden känna både glädje och ångest samtidigt. Detta utmanar den traditionella uppfattningen att ångest och glädje är varandras motsatser. (Boudreau m.fl. 2018)

Resultaten av studien är relevanta för utvecklingen av undervisningen. Lärare bör sträva efter att skapa inlärningsmiljöer som stöder positiva känslomässiga upplevelser, eftersom dessa kan hjälpa eleverna att hantera ångest och uppmuntra dem att använda språket mer aktivt. Glädje kan också fungera som en skyddsmekanism för att förhindra de negativa effekterna av ångest. Detta kan t.ex. uppnås genom interaktiva och engagerande undervisningsmetoder och upplevelser av framgång. (Boudreau m.fl. 2018)

Känslor är alltså en viktig del av språkinlärningsprocessen vilka inte borde ses som enbart hinder eller drivkrafter, utan som ständigt föränderliga faktorer som påverkar inlärningsupplevelsen. Språkglädje och språkängsla utesluter inte varandra, utan kan existera sida vid sida. Detta är viktigt att förstå eftersom det kan bidra till att utveckla effektivare sätt att stödja språkinlärare och förbättra deras inlärningsupplevelser. (Boudreau m.fl. 2018)

4 Material och metod

I detta kapitel presenterar jag det material och de metoder som jag har använt i studien. Först berättar jag om datainsamlingen. I avsnitt 4.1.1 presenterar jag enkätens struktur och i avsnitt 4.2 presenterar jag analysmetoder. Metodavsnittet är indelat i två, varav den första behandlar kvantitativa metoder och den andra kvalitativa metoder som har använts.

4.1 Material

Mitt material består av enkätsvar av ett antal finska universitetsstuderande med svenska som huvud- eller biämne. Enkäten är gjord med Webropol-verktyget på svenska. Jag samlade in materialet i januari 2025. Jag skickade ut enkäten till svenskstuderandenas e-postlistor vid sex finska universitet där det är möjligt att studera svenska eller nordiska språk som huvudämne, det vill säga Åbo universitet, Helsingfors universitet, Jyväskylä universitet, Tammerfors universitet, Uleåborgs universitet och Östra-Finlands universitet. Informanterna är alltså studerande som studerar svenska vid något av dessa universitet i Finland. Enkäten var öppen i två veckor och jag fick 66 svar. Enkäten finns som bilaga i slutet av avhandlingen (bilaga 1).

Enkäten var inspirerad av Horwitz (1986) *Foreign Language Anxiety Scale* samt Dewaele och MacIntyres (2014) *Foreign Language Enjoyment Scale*. Jag plockade ut tolv påståenden från båda skalorna och översatte påståendena från engelska till svenska. Jag berättar noggrannare på vilka grunder jag plockade ut påståendena i avsnitt 4.1.1.

I början av enkäten förklarade jag att jag följer forskningsetiska principer i min studie. Jag bekantade mig med gällande riktlinjer för lagring av forskningsdata och dataskyddslagstiftning och förband mig att följa dessa riktlinjer. Enkäten var anonym och svaren behandlades inte vid något tillfälle på ett sådant sätt att enskilda respondenter kunde identifieras. Svaren som samlades in från enkäten används endast i min egen avhandling. Efter att studien har slutförts kommer jag att förstöra alla enkätsvar.

Tabell 1. Delar av enkäten och forskningsfrågor de svarar på

Forskningsfråga	Enkät
Vilka faktorer påverkar studerandenas upplevelser av språkängsla respektive språkglädje?	7 frågor om bakgrundinformation
I vilken grad upplever svenskstuderande språkängsla respektive språkglädje på svensklektionerna? Vad är det i studierna som får studerandena att uppleva språkängsla respektive språkglädje?	12 påståenden om språkängsla
I vilken grad upplever svenskstuderande språkängsla respektive språkglädje på svensklektionerna? Vad är det i studierna som får studerandena att uppleva språkängsla respektive språkglädje?	12 påståenden om språkglädje
Vad är det i studierna som får studerandena att uppleva språkängsla respektive språkglädje?	2 öppna frågor

Tabell 1 visar mina forskningsfrågor och förklarar vilka delar av enkäten som svarar på vilka forskningsfrågor. Tolv påståenden om språkängsla och tolv påståenden om språkglädje svarar till två olika forskningsfrågor, det vill säga *I vilken grad upplever studerande språkängsla respektive språkglädje på svensklektionerna?* och *Vad är det i studierna som får studerandena att uppleva språkängsla respektive språkglädje?* I följande avsnitt presenterar jag enkätens struktur.

4.1.1 Enkätens struktur

Enkäten består av sammanlagt 33 frågor som är indelade i tre kategorier. Av de 33 är två öppna frågor som studerandena kunde besvara med egna ord. Den första delen av enkäten, det vill säga sju första frågor, handlar om bakgrundsinformation av informanterna. Dessa frågor gäller informanternas modersmål, skolspråk, ålder, studieår, informanternas egna uppfattningar av sina språkfärdigheter i svenska, om de har bott längre än sex månader i ett annat nordiskt land eller en svenskspråkig ort i Finland och om de studerar några andra språk utöver svenska som huvud- eller biämne. Med hjälp av dessa frågor vill jag utreda möjliga faktorer som kan ha en påverkan på informanternas upplevelser av språkängsla och språkglädje. Alla frågor i denna del är flervalsfrågor.

Den andra delen av enkäten handlar om studerandenas upplevelser av språkängsla och språkglädje. Fråga 8 innehåller tolv påståenden som gäller den möjliga ångesten informanterna upplever i sina studier. För inspiration i denna del använde jag påståenden från *Foreign Language Classroom Anxiety Scale* (FLCAS) av Horwitz (1986) och översatte dessa påståenden själv från engelska till svenska. Denna skala har använts i stor utsträckning och är kvalitetsgranskat och således pålitlig. FLCAS består av 33 påståenden. Eftersom det här antalet frågor är ganska stort bestämde jag mig att plocka tolv påståenden från skalan. Påståendena nr. 3 och nr. 4 är ”reverse-coded” vilket betyder att deras värden blir motsatta. Detta betyder att om en informant svarar med nummer 5 till ändras det till 1. På samma sätt ändras nummer 4 till 2, nummer 2 till 4 och så vidare.

Jag valde dessa påståenden så att jag får svar till min tredje forskningsfråga, dvs. *Vad är det i studierna som får studerandena att uppleva språkängsla respektive språkglädje?* Jag bestämde mig att dela påståendena i fyra olika kategorier: tre påståenden handlade om att tala, tre påståenden handlade om att förstå, tre påståenden handlade om att göra misstag och tre var allmänna påståenden. För att få tre påståenden som handlade om förståelse var jag tvungen att redigera påstående nr. 23 från FLCAS. Det ursprungliga påståendet är ”Jag upplever alltid att de andra studenterna talar svenska bättre än vad jag gör” men jag ändrade verbet *tala* till *förstå*: ”Jag upplever alltid att de andra studenterna förstår svenska bättre än vad jag gör”.

Jag redigerade också ett annat FLCAS påstående genom att jag kombinerade två påståenden till ett i min enkät. Ursprungliga påståendena i FLCAS var nr. 7 ”Jag tänker hela tiden att de andra studerandena är bättre på språk än vad jag är” och nr. 23 ”Jag upplever alltid att de andra studenterna talar det främmande språket bättre än jag”. Av dessa påståenden skapade jag mitt eget påstående ”Jag upplever att de andra studerandena är bättre på svenska än vad jag är”. Jag gjorde detta eftersom jag behandlar endast det svenska språket i min studie och inte alla främmande språk. Dessutom behövde jag ett påstående till kategorin ”allmänna påståenden”. Jag tycker inte heller om att använda uttrycket ”alltid” i påståendena eftersom det kan leda till felaktiga svar. I enkätundersökningar kan respondenterna vara oeniga helt enkelt för att ”alltid” inte gäller i alla situationer, även om de annars skulle hålla med om påståendet.

Påståendena besvarades enligt 5-gradig Likert-skala från ”helt av annan åsikt” till ”helt av samma åsikt” (1 = helt av annan åsikt; 2 = delvis av annan åsikt; 3 = varken av annan eller samma åsikt; 4 = delvis av samma åsikt; 5 = helt av samma åsikt). Ju mer en respondent svarade med nummer 5 på dessa påståenden, desto fler poäng fick hen. Detta betyder att ju högre poäng en respondent får, desto mera språkängsla hen upplever. Mer om poängsättningen skriver jag i avsnitt 4.2.1 Kvantitativa metoder.

Fråga 9 handlar om språkglädje studerandena upplever på svensklektionerna. I denna fråga använde jag *Foreign Language Enjoyment Scale* (FLES) av Dewaele och MacIntyre (2014). FLES består av 21 påståenden men jag bestämde mig att plocka igen tolv påståenden från skalan så att enkäten inte blir alltför lång. Enligt Botes, Dewaele och Greiff (2021:2) består språkglädje av tre faktorer: uppskattning av lärare, personligt nöje och socialt nöje. Dessa faktorer är representerade i FLES och således också i min enkät. Jag har valt att ha tre påståenden som mäter uppskattning av lärare, sex påståenden som mäter det personliga nöjet och tre påståenden som mäter det sociala nöjet. Jag översatte dessa påståenden också själv från engelska till svenska.

Påståendena besvarades enligt 5-gradig Likert-skala från ”helt av annan åsikt” till ”helt av samma åsikt” (1 = helt av annan åsikt; 2 = delvis av annan åsikt; 3 = varken av annan eller samma åsikt; 4 = delvis av samma åsikt; 5 = helt av samma åsikt). Ju mer en respondent svarade med nummer 5 på dessa påståenden, desto fler poäng fick hen. Detta betyder att ju högre poäng en respondent får i dessa frågor, desto mera språkglädje hen upplever.

Den tredje delen av enkäten består av två öppna frågor i vilka informanterna fick beskriva en situation på svensklektionen där de kände sig riktigt ängslig och en situation som de verkligen tyckte om. Tabell 2 sammanfattar enkätens struktur.

Tabell 2. Enkätens struktur

Enkät	Antalet frågor	Poäng
Bakgrundsinformation	7	-
Språkängsla	1 fråga med 12 påståenden indelade i fyra kategorier: att tala, förstå, göra misstag, allmänt om känslor	Enligt svar på Likert-skala 1–5
Språkglädje	1 fråga med 12 påståenden indelade i tre kategorier: uppskattningen av läraren, det personliga nöjet och det sociala nöjet	Enligt svar på Likert-skala 1–5
Mer information om möjliga orsaker bakom språkängsla och språkglädje	2 öppna frågor	-

Som tabell 2 sammanfattar består enkäten av sju bakgrundsfrågor, tolv påståenden som mäter språkängsla, tolv påståenden som mäter språkglädje och två öppna frågor. Frågan om språkängsla är indelade i fyra kategorier och frågan om språkglädje är indelade i tre kategorier. De två öppna frågorna i slutet av enkäten ger mer information om möjliga orsaker bakom språkängsla och språkglädje.

4.2 Metod

Studien använder sig av blandad metod vilket betyder att både kvantitativa och kvalitativa analysmetoder används. Blandad metod har blivit ett populärt sätt eftersom den tillåter att blanda kvantitativa och kvalitativa data i en och samma studie (Johnson m.fl. 2007:118). Först presenterar jag kvantitativa metoder och sedan kvalitativa metoder som jag har använt.

4.2.1 Kvantitativa metoder

Syftet med den kvantitativa metoden är att identifiera hur mycket språkängsla och språkglädje informanterna upplever och se vilka faktorer korrelerar med den upplevda ångest och glädje. Kvantitativa analyser gjordes med SPSS 29.0-programmet. Jag importerade data direkt från Webropol till SPSS.

Först gjorde jag statistiska test med SPSS. Statistiska test är metoder som kan användas för att göra bedömningar och dra slutsatser om den hypotes som ska testas (Nummenmaa 2021:245). Jag började med att ta reda på hur mycket språkängsla och språkglädje informanterna

upplevde. För att besvara den här frågan räknade jag totalpoäng för språkängsla och språkglädje för varje informant genom att summera poängen för alla 12 påståenden jag hade i enkäten. Poängen gavs enligt svar på Likert-skalan, det vill säga mellan 1–5. Eftersom jag hade tolv påståenden som mätte språkängsla och tolv påståenden som mätte språkglädje, var minimumpoäng 12 (12 x 1) och maximalpoäng 60 (12 x 5) i båda frågorna. Om en informant till exempel besvarade alla påståenden med nummer ett skulle hennes totala poäng bli tolv. Ju högre poäng en informant alltså fick, desto mera språkängsla respektive språkglädje upplevde hen. Efter detta räknade jag medelvärdet av alla svar för både språkängsla och språkglädje och jämförde medelvärden med varandra. Jag använde ett parat t-test för att bekräfta resultatet till denna fråga. Detta test används för att ta reda på om samma informanter får olika poäng med två olika variabler (Nummenmaa 2021:299).

För att besvara min andra forskningsfråga *Vilka faktorer påverkar studerandenas upplevelser av språkängsla respektive språkglädje* utförde jag statistiska analyser med ANOVA och t-test för oberoende urval. Med t-testet för oberoende urval kan jämföras medelvärden av två oberoende variabler. Med andra ord kan med detta test utredas om två grupper skiljer sig från varandra i förhållande till någon egenskap. ANOVA används när det jämförs medelvärden av fler än två variabler. (Nummenmaa 2021:305) Antalet variabler i min undersökning bestämdes av antalet svarsalternativ för den aktuella frågan. När jag redovisar för resultaten i kapitel 5 kommer jag att använda termen ”grupp” när jag syftar på de olika svarsalternativ jag hade i enkäten.

För dessa kvantitativa analyser behövde jag koda svaren på bakgrundsfrågorna i grupper. Exempelvis kodades modersmålet så att grupp 1 betydde finska, grupp 2 betydde svenska, grupp 3 betydde både finska och svenska och grupp 4 betydde något annat modersmål. På det här viset hade jag fyra olika grupper i fråga om modersmålet. På samma sätt kodade jag skolspråket i tre olika grupper: grupp 1 = finska; grupp 2 = svenska; grupp 3 = något annat. Åldern kodades i fyra olika grupper: 1 = 18–21; 2 = 22–25; 3 = 26–29; 4 = 30 eller mer år gamla. Antalet studerade år kodades på följande sätt: grupp 1 = mindre än ett år; grupp 2 = 1–2 år, grupp 3 = 3–4 år; grupp 4 = 5 år eller mer. Frågan om det om man hade bott längre än sex månader i en svenskspråkig ort kodades i två grupper: 1 = ja; 2 = nej. Egen språkfärdighetsnivå i svenska kodades i fyra grupper: 1 = under B1; 2 = B1–B1; 3 = C1; 4 = Över C1. Sist kodades frågan om det om man studerar några andra språk utöver svenska som huvud- eller biämne i två grupper: 1 = ja, vilket/vilka; 2 = nej. Dessa grupper fungerade som variabler i de kvantitativa testerna.

Med dessa kvantitativa test fick jag alltså veta sambanden mellan olika faktorer och språkängsla respektive språkglädje. Sambandet tolkades med det så kallade p-värdet. Sambandet är signifikant om p-värdet blir mindre än 0,05 (Nummenmaa 2021: 253). P-värdet anger alltså sannolikheten för att ett observerat urval erhålls om nollhypotesen gäller (Nummenmaa 2021:252–253).

4.2.2 Kvalitativa metoder

Jag hade två öppna frågor i enkäten. För att kunna analysera svar till dessa frågor använde jag en induktiv innehållsanalys. Enligt Dörnyei (2007:245) betyder induktiv innehållsanalys att de kvalitativa kategorier som används i innehållsanalysen inte är förutbestämda utan härleds induktivt från de uppgifter som analyseras. Denna typ av analys följer en mycket generaliserad struktur för att koda för teman, leta efter mönster och göra tolkningar. (ibid.) Dörnyei (2022:99) rekommenderar att hantera data från öppna frågor så att man går först igenom varje svar, hittar distinkta element och sedan bildar kategorier utifrån dessa resultat. Kategorierna uppstår således genom närläsning av svaren på de öppna frågorna. Tuomi och Sarajärvi (2018) tillägger att innan analysen påbörjas måste man definiera vad som ska analyseras, och det kan vara ett enda ord eller ett längre textavsnitt. I början av analysen ska man reducera uppgifterna för att få en tydligare bild av helheten. Därefter grupperas materialet utifrån hur dess beståndsdelar skiljer från varandra. Slutligen skapas teoretiska begrepp som framkommer ur de analyserande uppgifter. (ibid.)

Jag behandlade data för språkängsla och språkglädje separat, och jag började med att närläsa svaren på frågan om språkängsla. Jag reducerade sådana svar som hade märkts med ett streck eller som var väldigt korta och utan relevant innehåll, till exempel ”det har aldrig hänt”. Sedan märkte jag ofta förekommande ord med olika färger och på det här viset grupperade jag materialet till olika grupper. Enligt dessa grupper skapade jag en kategori för varje färgkod. Kategorierna är följande: 1) ångest över muntliga uppgifter och interaktion i klassrummet, 2) osäkerhet över språkkunskaper, 3) läraren, 4) akademiska prestationer, 5) personliga skäl och 6) ingen språkängsla. Jag gick igenom svaren många gånger för att hitta lämpliga kategorier för svaren och för att säkerställa att jag placerar svaren till den rätta kategorin. Vissa av svaren passade dock in i flera olika kategorier. Jag bestämde mig att placera svaren i alla de kategorier som de passar in i, och därför är det totala antalet svar i kategorierna 87.

Efter detta började jag gå igenom svaren på frågan om språkglädje. Jag gjorde på samma sätt som med språkängslan, det vill säga jag närläste svaren och reducerade sådana svar som hade märkts med ett streck eller som var väldigt korta och utan relevant innehåll, till exempel ”det har aldrig hänt”. Sedan färgkodade jag de ord som förekom ofta och grupperade materialet. Enligt dessa grupper skapade jag en kategori för varje färgkod. Kategorierna är följande: 1) positiva inlärningsupplevelser, 2) sociala upplevelser, 3) läraren, 4) undervisningsmetoder och -innehåll 5) känslomässiga upplevelser och 6) ingen språkglädje. Igen gick jag igenom svaren många gånger för att hitta lämpliga kategorier för svaren och för att säkerställa att jag placerar svaren till de rätta kategorierna. Vissa av svaren passade in i flera olika kategorier, och därför är det totala antalet svar i kategorierna 80.

Jag illustrerar resultaten med citat ur enkätsvaren i avsnitt 5.4.1. Jag namnger informanterna utifrån enkätens ordningsföljd: informant 1 betyder svaren i enkät 1 och så vidare.

5 Resultat

I detta kapitel presenterar jag resultaten för studien. Syftet med denna studie var att kartlägga erfarenheter av språkängsla och språkglädje som finska universitetsstudierande med svenska som huvud- eller biämne upplever i relation till sina studier. I avsnitt 5.1 besvarar jag min första forskningsfråga, det vill säga hur mycket språkängsla och språkglädje studerandena upplever i svenskstudier. I avsnitt 5.2 finns resultatet för den andra forskningsfrågan, det vill säga om olika faktorer bakom språkängsla och språkglädje. I avsnitt 5.3 presenterar jag resultaten för min tredje forskningsfråga, det vill säga vad det är i studierna som får studerandena att uppleva språkängsla och språkglädje. Det finns ytterligare två underavsnitt där jag presenterar resultaten för den induktiva innehållsanalysen och illustrerar dessa resultat med citat av informanternas svar.

5.1 Graden av språkängsla och språkglädje

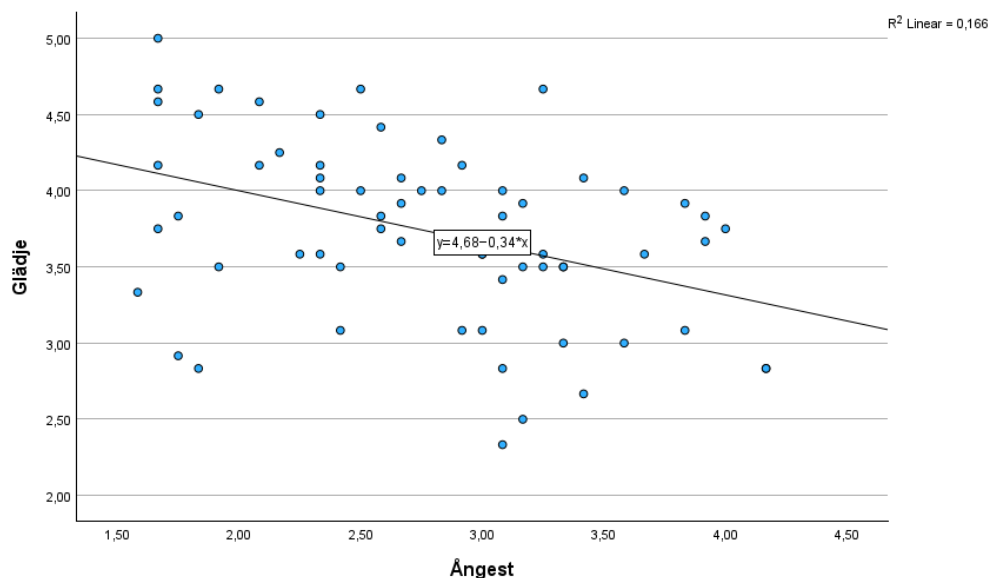
I detta avsnitt presenteras resultaten för min första forskningsfråga *I vilken grad upplever studerande språkängsla respektive språkglädje?*

Först beräknades poängantalet för språkängsla och språkglädje för varje informant (n = 66). Intervall för möjliga poäng i frågeformuläret för språkängslan var 12–60. Resultaten varierade mellan 12 och 58. Ingen fick högsta möjliga poäng i språkängslan men två informanter fick 58 respektive 56 poäng, vilka är nära. En informant fick lägsta möjliga poäng, 12. Genomsnittlig poäng var 33,82 vilket tyder på ganska låga nivåer av ångest bland studerandena. I frågeformuläret för språkglädjen var intervall för möjliga poäng också 12–60. Resultaten varierade mellan 28 och 60. Ingen fick lägsta möjliga poäng i språkglädjen. En informant fick högsta möjliga poäng, 60. Genomsnittlig poäng var 44,80 vilket tyder på ganska höga nivåer av glädje bland studerandena.

För att bekräfta dessa resultat utfördes ett parat t-test. Resultatet av det parade t-testet visade att det fanns en statistiskt signifikant skillnad mellan ångest och glädje ($df = 65$, $t = -7,16$, $p = <0,001$). Detta innebär att studerandena faktiskt känner betydligt mer glädje än ångsla.

Därefter utfördes en Pearson korrelationstest för att se om det fanns ett positivt eller negativt samband mellan språkängsla och språkglädje. Testet visade att mellan ångslan och glädjen fanns en medelstark negativ korrelation som är statistiskt signifikant ($n = 66$, $r = -0,408$, $p = 0,001$). Detta tyder på att mer av den andra känslan innebär mindre av den andra, men

korrelationen är inte särskilt starkt. Figur 1 visar korrelationen mellan ängslan och glädjen i ett spridningsdiagram.



Figur 1. Korrelationen mellan genomsnittliga svar i språkängsla och språkglädje på en Likert-skala.

I figur 1 representerar varje punkt medelvärde av en enskild respondents svar för både språkängsla och språkglädje, som båda baseras på svar på en 1–5 Likert-skala. X-axeln visar respondenternas genomsnittliga poäng för språkängsla och y-axeln visar respondenternas genomsnittliga poäng för språkglädje. Eftersom det är en Likert-skala kan flera informanter ha exakt samma poäng för både språkängsla och språkglädje. I så fall kommer punkter att överlappa varandra i figuren, vilket gör att figuren ser ut att ha färre än 66 punkter. Även om svaren inte bildar en perfekt linje följer de i allmänhet en nedåtgående riktning. Figuren visar att upplevelsen av glädje vanligtvis minskar i takt med att ängslan ökar, även om detta samband är relativt svagt. Studerandena upplever alltså mer språkglädje än språkängsla i svenskstudierna.

5.2 Faktorer som påverkar upplevelser av språkängsla och språkglädje

För att få svar på min andra forskningsfråga *Vilka faktorer påverkar studerandenas upplevelser av språkängsla respektive språkglädje?* utförde jag t-test för oberoende urval och ANOVA. T-test för oberoende urval användes när jag bara hade två olika variabler och ANOVA användes när jag hade tre eller mer variabler. Faktorer som jag granskade var modersmål, skolspråk, ålder, antalet studerade år, om man har bott i ett svenskspråkigt område längre än sex månader, egen uppfattning av sin språkfärdighetsnivå och om man

studerar några andra språk utöver svenska som huvud- eller biämne vid universitet. Jag presenterar först resultaten för språkängsla och sedan för språkglädje.

Sambandet med språkängsla och modersmål testades med t-test för oberoende urval. Ursprungligen var det möjligt att välja mellan fyra olika alternativ: finska, svenska, både finska och svenska och något annat modersmål. Eftersom ingen hade svenska som modersmål och bara en informant hade svarat något annat modersmål, uteslöt jag dessa två svarsalternativ från analysen. Bara ett svar är nämligen inte tillräckligt att ge ett tillförlitligt resultat i analysen. Språkgrupper som analyserades var alltså de som hade finska som modersmål ($n = 61$) och de som hade både finska och svenska som modersmål ($n = 4$). Det visade sig att modersmålet hade ingen effekt på upplevd ångest ($p = 0,164$).

Sambandet med språkängsla och skolspråk testades på samma sätt som modersmålet: med t-test för oberoende urval. I enkäten var det möjligt att välja mellan tre alternativ: finska, svenska och något annat skolspråk. Eftersom bara två informanter hade ett något annat skolspråk, uteslöt jag den här gruppen från analysen. Anledningen var densamma som med modersmålet, det vill säga att analysen inte skulle ha blivit pålitlig. Grupper som alltså analyserades var finska ($n = 58$) och svenska ($n = 6$). Det visade sig att det inte heller fanns ett samband mellan skolspråk och upplevd ångest ($p = 0,088$).

Ålders effekt på språkängsla testades med ANOVA eftersom jag hade fyra olika åldersgrupper: 18–21 ($n = 11$), 22–25 ($n = 31$), 26–29 ($n = 14$) och 30 eller mer ($n = 10$). Testet visade att det fanns en statistisk skillnad mellan grupperna ($p = 0,032$). För att ta reda på vilken grupp det är fråga om utfördes en *Tukey hsd*-test. Det visade sig att en statistisk signifikant skillnad fanns endast mellan grupperna 22–25 och 30 eller mer. Åldersgruppen 30 eller mer rapporterade betydligt högre ångestnivåer än 22–25 år gamla.

Sambandet mellan antalet studerade år och språkängsla testades med ANOVA. Jag hade fyra olika grupper: mindre än 1 år ($n = 5$), 1–2 år ($n = 18$), 3–4 år ($n = 32$) och 5 år eller mer ($n = 11$). Antalet studerade år hade ingen effekt på upplevd språkängsla ($p = 0,337$).

T-test för oberoende urval användes för att testa sambandet mellan språkängsla och det om man hade bott längre än sex månader i ett annat nordiskt land eller i en svenskspråkig ort i Finland. Det fanns 12 informanter som svarade ”Ja” och 54 informanter som svarade ”Nej”. Det fanns en statistiskt signifikant skillnad i ångestnivåer mellan grupperna ($p = 0,021$). Medelvärdet för ”Nej”-gruppen var högre (2,84) än för ”Ja”-gruppen. Medelvärdet baserar

sig på en Likert-skala från 1 till 5, där varje respondents nivå i språkängsla har beräknats som medelvärdet av svaren på de 12 påståendena. Det betyder att de som inte hade bott längre än sex månader i ett annat nordiskt land eller i en svenskspråkig ort i Finland upplevde mer ångest än de som hade bott i en sådan plats.

Sambandet mellan språkängsla och informanternas egen uppfattning av sin språkfärdighetsnivå i svenskan testades med ANOVA. Det fanns fyra olika grupper: under B1 (n = 1), B1-B2 (n = 25), C1 (n = 33) och över C1 (n = 7). Gruppen ”under B1” uteslöts från analysen eftersom det fanns bara en informant som svarade detta alternativ. ANOVA-testet visade att det fanns en statistiskt signifikant skillnad mellan grupperna ($p = 0,024$). Genom att jämföra medelvärden mellan grupperna, visade det sig att i takt med att språkfärdigheterna ökar minskar ångesten.

Den sista faktorn som jag granskade var om informanterna studerade något annat språk utöver svenska som huvud- eller biämne. Svartalernativ var ”Ja, vilket/vilka” (n = 40) och ”Nej” (n = 26). T-testet för oberoende urval visade att det fanns ingen signifikant skillnad i graden av ångest mellan grupperna ($p = 0,783$). Detta betyder att kunskaper i flera språk hade ingen effekt på upplevd språkängsla bland informanterna.

Härnäst presenterar jag resultaten för språkglädje och möjliga faktorer bakom den. Först testades sambandet mellan modersmål och språkglädje med t-test för oberoende urval. Grupperna var desamma som för ångesten, det vill säga ”finska” och ”finska och svenska”. Modersmålet hade ingen inverkan på upplevd språkglädje bland informanterna ($p = 0,713$). Skolspråket hade inte heller någon effekt på glädjen ($p = 0,591$). Den glädje som upplevdes av studerandena var också liknande när det gällde ålder på informanterna ($p = 0,900$). På samma sätt hade antalet studerade år och glädjen inget samband ($p = 0,938$).

Statistiskt signifikant skillnad hittades endast mellan språkglädje och det om man hade bott längre än sex månader i ett annat nordiskt land eller i en svenskspråkig ort i Finland ($p = 0,011$). Enligt medelvärdena hade gruppen som bott mer än sex månader i ett svenskspråkigt område (12 informanter) i genomsnitt något högre medelvärden för språkglädjen (4,08), medan gruppen som inte bott i ett sådant område (54 informanter) i genomsnitt hade något lägre medelvärden (3,66). De som varit omgivna av svenska språket upplevde alltså mer glädje än de som inte hade varit det.

Mellan språkglädjen och språkfärdighetsnivån ($p = 0,144$) samt språkglädjen och antalet studerade språk ($p = 0,252$) fanns inget samband.

Sammanfattningsvis kan konstateras att studerandena upplever betydligt mer språkglädje än språkängsla och mellan resultaten av språkängsla och språkglädje finns en medelstark negativ korrelation. Faktorer som har en inverkan på upplevd språkängsla är åldern, färdighetsnivån och det om man har bott längre än sex månader i ett annat nordiskt land eller svenspråkig ort i Finland. Faktorer som har en inverkan på upplevd språkglädje är bara det om man har bott i ett annat nordiskt land eller svenspråkig ort i Finland längre än sex månader.

5.3 Upplevelser av språkängsla och språkglädje på svensklektioner

Min tredje forskningsfråga var *Vad är det i studierna som får studerandena att uppleva språkängsla respektive språkglädje?* Jag hade tolv påståenden om språkängsla som jag hade delat in i fyra olika kategorier: påståendena som gäller att tala, påståendena som gäller att förstå, påståendena som gäller att göra misstag och allmänna påståenden. Jag beräknade medelvärden för varje kategori baserat på informanternas svar på en Likert-skala från 1–5 (1 = helt av annan åsikt; 5 = helt av samma åsikt). Medelvärdet för varje kategori var medelvärdet av svaren på påståendena i den kategorin. Detta möjliggjorde en jämförelse mellan de olika kategorierna och att identifiera de situationer där studerandena upplevde mest ångest. I tabell 3 finns påståendena och deras medelvärden, standardavvikelser och minsta och högsta värden som påståendena fick.

Tabell 3. Påståendena om språkängsla och deras medelvärden, standardavvikelser och minsta och högsta värden

Påståendena	Medelvärde	SD	Min	Max
Att tala	3,2	1,4		
Jag blir nervös och förvirrad när jag ska prata på min svensklektion.	3,2	1,4	1	5
Jag känner mig trygg när jag pratar på svensklektionerna. (reverse coded)	3,2	1,2	1	5
Jag känner mig aldrig riktigt säker på mig själv när jag talar på min svensklektion.	3,2	1,6	1	5
Att förstå	2,4	1,2		
Det skrämmer mig när jag inte förstår vad läraren säger på svenska.	2,4	1,3	1	5
Jag blir nervös när jag inte förstår varje ord som läraren säger.	2,1	1,1	1	5
Jag upplever att de andra studerandena förstår svenska bättre än vad jag gör.	2,6	1,3	1	5
Att göra misstag	2,5	1,3		
Jag oroar mig inte för att göra fel på svensklektionerna. (reverse coded)	2,6	1,3	1	5
Jag är rädd för att min lärare är beredd att korrigera varje misstag jag gör.	2,3	1,3	1	5
Jag är orolig för konsekvenserna om jag blir underkänd i kursen.	2,5	1,4	1	5
Allmänna påståenden	3,1	1,4		
Även om jag är väl förberedd för svensklektionen känner jag mig ängslig inför den.	2,7	1,4	1	5
Jag upplever att de andra studerandena är bättre på svenska än vad jag är.	3,5	1,4	1	5
På svensklektionerna kan jag bli så nervös att jag glömmer saker jag kan.	3,1	1,4	1	5

Som tabell 3 visar orsakar kategorin om att tala mest ångest hos informanterna (3,2). Alla påståenden i denna kategori får samma medelvärde, men ett av påståendena är ”reverse coded” (*Jag känner mig trygg när jag pratar på svensklektionerna*). Kategorin om allmänna påståenden orsakar nästan lika mycket ångest bland studerandena (3,1). Tredje mest ångest orsakar att göra misstag (2,5) och minst ångest orsakar hörförståelse (2,4). Av enskilda påståenden får *Jag upplever att de andra studerandena är bättre på svenska än vad jag är* högsta medelvärdet (3,5) och det hör till kategorin allmänna påståenden. Det lägsta medelvärdet får påståendet *Jag blir nervös när jag inte förstår varje ord som läraren säger* (2,1) och det hör till kategorin hörförståelse.

Jag hade också tolv påståenden om språkglädje, och dessa påståenden hade jag delat in i tre kategorier enligt FLES. Jag hade tre påståenden som mätte uppskattning av lärare, sex påståenden som mätte det personliga nöjet och tre påståenden som mätte det sociala nöjet. Jag räknade också medelvärdet för varje kategori för att ta reda på vilken kategori orsakar mest glädje bland informanterna. Tabell 4 visar påståendena och deras medelvärdet, standardavvikelser och minsta och högsta värden som påståendena fick.

Tabell 4. Påståendena om språkglädje och deras medelvärden, standardavvikelser och minsta och högsta värden

Påståendena	Medelvärde	SD	Min	Max
Uppskattning av lärare	4,1	0,8		
Lärarna är uppmuntrande.	4,0	0,9	2	5
Lärarna är stödjande.	4,1	0,8	2	5
Lärarna är vänliga.	4,3	0,8	2	5
Det sociala nöjet	3,2	1,0		
Vi är en sammansvetsad grupp.	2,8	1,1	1	5
Vi skrattar mycket.	3,0	1,1	1	5
Det finns en bra atmosfär.	3,7	0,8	2	5
Det personliga nöjet	3,8	0,4		
Jag njuter av svensklektionerna.	3,8	1,0	1	5
Jag kan vara kreativ.	3,4	1,0	2	5
Jag har lärt mig intressanta saker.	4,4	0,9	1	5
Jag är stolt över mina prestationer.	3,6	1,1	1	5
Jag har lärt mig att uttrycka mig bättre på svensklektionerna.	4,2	0,9	1	5
Jag blir inte uttråkad.	3,6	1,1	1	5

Som tabell 4 visar är uppskattningen av läraren den mest glädjeframkallande kategorin (4,1). Det personliga nöjet har näst högsta medelvärdet (3,8) och det sociala nöjet har det minsta medelvärdet (3,2). Av enskilda påståenden får *Jag har lärt mig intressanta saker* högsta medelvärdet (4,4) och det hör till kategorin det personliga nöjet. Det lägsta medelvärdet gäller påståendet *Vi är en sammansvetsad grupp* (2,8) och det hör till kategorin det sociala nöjet. I studierna är det alltså att tala som får studerandena att uppleva mest språkängsla och läraren får studerandena att uppleva mest språkglädje.

Genom svaren på de två öppna frågorna kunde jag få en bättre uppfattning om vad det är i studierna som får studerandena att uppleva språkängsla och språkglädje. De här resultaten presenterar jag i följande underavsnitt.

5.3.1 Språkängsla i studentsvaren

Avsikten med det här avsnittet är att få ännu mera kunskap om vad det är i studierna som får studerandena att uppleva språkängsla och språkglädje och för att låta informanternas egna röster höras. Informanterna svarade till två öppna frågor som handlade om språkängsla och språkglädje, och i det här avsnittet presenterar jag resultat för frågan om språkängsla. Informanterna svarade på frågan *Berätta om en händelse under någon lektion i svenska när du kände dig riktigt ängslig och beskriv din känsla så detaljerat som möjligt*. Jag fick 66 svar och studerandena producerade sammanlagt 3317 ord. Jag analyserade svaren till denna fråga med en induktiv innehållsanalys och därför kategoriserade jag svaren i sex olika grupper (a–f) som jag presenterar i tabell 5. Vissa av svaren passade in i flera olika kategorier varför totalsumman (N=87) är större än antalet svar (N=66).

Tabell 5. Språkängsla och dess orsaker delade in i sex kategorier

Kategorier	Antal
a) Ångest över muntliga uppgifter och interaktion i klassrummet	39
b) Osäkerhet över språkkunskaper	15
c) Läraren	10
d) Akademiska prestationer	13
e) Personliga skäl	4
f) Ingen språkängsla	6
Totalt	87

Som tabell 5 visar är det kategorin a) ångest över muntliga uppgifter och interaktion i klassrummet som orsakar ångest för många informanterna. Andra faktorer som har en stor inverkan på ångslan är osäkerhet över de egna språkkunskaperna, akademiska prestationer och läraren. Personliga skäl och ingen språkängsla nämns inte lika ofta.

Härnäst ger jag exempelcitrat om kategorier a–e. Kategorin ”ingen språkängsla” är inte relevant varför jag uteslöt den. I många fall har jag tagit med en del av ett citat så att jag har

bara den aktuella med för varje tema. Citaten ges annars i sin ursprungliga form, utan rättning av t.ex. stavfel.

A) Ångest över muntliga uppgifter och interaktion i klassrummet

Ångest över muntliga uppgifter och interaktion i klassrummet är den största anledningen till språkängsla (n = 39). Dessa svar handlar mest om presentationer framför klassen, användning av svenska med modersmålstalare och oväntade frågor från läraren. Exempelen 1–3 illustrerar typiska svar i denna kategori. Efter varje citat anges siffran på ifrågavarande informant.

(1) Det här handlar mest om muntliga presentationer. Jag brukar förbereda mig väl inför dessa uppgifter men blir ofta så nervös i själva situationen att jag glömmer bort saker samt gör och/eller säger fel. (informant 41)

(2) När det blir dags att hålla presentationer blir jag nervös för att det känns som alla ord bara försvinner. Det är också alltid lite upphetsande att prata med de som har svenska som modersmål på lektionerna speciellt om ämnet i fråga med som kan ha svåra termer. (informant 16)

(3) Man var ofta tvungen på att svara på frågorna även om man inte ens räckte upp handen och det ofta gjorde att jag bara blev förvirrad och kunde inte ens tanka ordentligt och jag var skamsen över det. (informant 63)

Resultaten i föreliggande undersökning överensstämmer med vad bland annat Horwitz (1996) och Mejías m.fl. (1991) har funnit i sina studier: Det är framför allt att tala i klassrummet som orsakar ångest för studeranden. När jag granskar noggrannare dessa svar märker jag såväl likadana som olika element som talsituationer orsakar. Många beskriver att de glömmer bort saker och orden försvinner. Många beskriver också fysiska symtom som ett bultande hjärta, darrande händer och en torr mun. Vissa får till och med panik i talsituationer och de skulle vilja fly från klassrummet. Muntliga uppgifter och interaktion i klassrummet orsakar också olika känslor för informanterna. De känner till exempel skam, irritation och dumhet.

B) Osäkerhet över språkkunskaper

Osäkerheten över språkkunskaper nämns ofta (n = 15). Dessa svar handlar till exempel om jämförelse med kurskamrater (exempel 4) och rädsla för att göra misstag (exempel 5).

(4) *Det är alltid hemskt att prata svenska på lektioner för att det känns att alla andra är så mycket bättre än jag.* (informant 5)

(5) *Jag tänker att alla kommer att märka när jag gör fel även om jag märker det själv också men jag tror att jag är rädd för att alla märker att jag inte är så bra på svenska än de (och jag) trodde.* (informant 9)

När jag analyserar noggrannare svaren i denna kategori märker jag att trycket att vara perfekt ligger bakom osäkerheten över språkkunskaper. En annan orsak är att det inte har funnits möjligheter att tala svenska i vardagen. På grund av osäkra språkkunskaper vill vissa informanter inte tala svenska med L1-talare. Också Young (1990) konstaterade i sin studie att många studerande oroar över att göra misstag inför sina kurskamrater och läraren.

C) Läraren

Lärarens verksamhet har också en ganska stor effekt (n = 10). Dessa svar handlar bland annat om negativ feedback och kritiska kommentarer om språkkunskaper (exempel 6–7).

(6) *När jag började studier och min lärare sade till mig i lektionen inför alla andra att "hur kan du inte svara till mig på svenska, du studerar nordiska språk, du måste kunna prata svenska här, du kan inte vara så dum". Det var inte rolig alls. Jag tror att den här händelsen i början av universitetsstudier har påverkat mig så att jag är rädd att tala i lektionerna eftersom jag tror inte i mina kunskaper så mycket jag kunde.* (informant 36)

(7) *Det finns en lärare vars lektioner gör mig ängslig. Jag är hela tiden rädd för hennes respons som inte är uppmuntrande eller även korrigerande utan hon säger att vi är dåliga studerande. Jag vill inte säga någonting under lektionen och jag känner mig osäker om allt.* (informant 65)

Lärarens verksamhet inverkar alltså mycket på studerandenas upplevelser av språkängsla som också Dewaele och MacIntyre (2014) konstaterade i sin studie. I informanternas svar märker jag att en icke-stödjande lärare är relaterad till osäkerhet över språkkunskaper, speciellt vad gäller muntliga kunskaper. Lärarens verksamhet är kopplad till negativa känslor hos studerandena på svensklektionerna. På grund av läraren har studerandena till exempel känt sig rädda på svensklektionerna.

D) Akademiska prestationer

Akademiska prestationer är också en kategori som nämns ganska ofta ($n = 13$). Akademiska prestationer gäller till exempel betygsrelaterad stress, press på att prestera och stress i samband med magister- eller kandidatavhandling (exempel 8–9).

(8) *Varje gång under min kandidatseminar när läraren ger feedback på min avhandling för att hon kan vara jätte krävande. Jag är rädd och stressad helt enkelt när det är dags för feedbacken. (informant 59)*

(9) *När jag måste hålla en presentation av kandidatavhandling inför alla eller opponera en kompis (informant 56)*

Studierande med hög ångest upplever ofta press på att prestera. Enligt Tóth (2017: 165) är studerandena med ångest också kritiska till sina egna prestationer och känner sig ofta otillräckliga. Efter att ha granskat svaren noggrannare märker jag att bakom pressen att prestera ofta ligger läraren och rädslan för negativ feedback. En informant beskriver att det känns väldigt personligt att få negativ respons.

E) Personliga skäl

Personliga skäl nämns inte så ofta ($n = 4$). Till denna kategori räknar jag till exempel personlighetsdrag och problem med den mentala hälsan (exempel 10).

(10) *jag tror att mitt ångestsyndrom har haft mycket påverka till den svenska-ångesten också. (informant 26)*

Sammanfattningsvis kan konstateras att ångestupplevelser i svenskundervisningen är flerdimensionella och är särskilt relaterade till muntliga uppgifter och spontana interaktionssituationer. Lärarens roll och gruppdynamiken har en betydande inverkan på upplevelsen av ångest. Ångesten minskar vanligtvis i takt med att inläringen fortskrider, men vissa situationer fortsätter att vara utmanande.

5.3.2 Språkglädje i studentsvaren

Informanterna svarade till följande fråga: *Berätta om en händelse under någon lektion i svenska som du verkligen tyckte om och beskriv din känsla så detaljerat som möjligt.* Till denna fråga producerade informanterna sammanlagt 2263 ord. Svaren till denna fråga var

alltså lite kortare än till respektive fråga om språkängsla. Jag delade dessa svar in i sex kategorier som visas i tabell 6. Vissa av svaren passade in i flera olika kategorier varför totalsumman (N=80) är större än antalet svar (N=66).

Tabell 6. Språkglädje och dess orsaker delade in i sex kategorier

Kategorier	Antal
a) Positiva inlärningsupplevelser	15
b) Sociala upplevelser	19
c) Läraren	10
d) Undervisningsmetoder och -innehåll	18
e) Känsломässiga upplevelser	13
f) Ingen språkglädje	5
Totalt	80

Som tabell 6 visar är svaren på denna fråga mycket jämnare fördelade än till frågan om språkängsla. Kategorin sociala upplevelser orsakar mycket glädje för informanterna (n = 19). Nästan lika många svar har kategorin undervisningsmetoder och -innehåll (n = 18). Positiva inlärningsupplevelser är också en viktig faktor bakom språkglädje (n = 15). Känsломässiga upplevelser har också en påverkan (n = 13) samt läraren (n = 10). De som inte kommer ihåg en händelse de verkligen tyckte om eller svarar bara med ett streck räknas i kategorin ingen språkglädje (n = 5).

Härnäst ger exempelcitater om varje kategori för att låta informanternas egna röster höras. Här har jag också tagit med en del av ett citat så att jag har bara den aktuella med för varje tema. Citaten ges i sin ursprungliga form, utan rättning av t.ex. stavfel.

A) Positiva inlärningsupplevelser

Positiva inlärningsupplevelser är en av de största anledningarna till språkglädje. Till denna kategori hör upplevelser av framgång och utveckling av språkfärdigheter. Exempel 11–13 illustrerar typiska svar i denna grupp:

(11) Jag höll en presentation utan stödpaper och det gick extremt bra. (informant 27)

(12) Efter att ha avlagt språkpraktiken, fick självförtroende att jag verkligen kan prata. (informant 6)

(13) Det har varit kul att känna sig stolt över att ha blivit bättre på svenska. (informant 58)

Positiva inlärningsupplevelser får studerandena känna sig framför allt stolta över sina prestationer. Positiva inlärningsupplevelser ger också studerandena självförtroende vad gäller till exempel att prata. Också Dewaele och MacIntyre (2014) visade i sin studie att positiva inlärningsupplevelser är centrala för att främja språkglädje.

B) Sociala upplevelser

Sociala upplevelser är den största anledningen till språkglädje. Svaren i denna kategori handlar till exempel om en trygg atmosfär (exempel 14) och grupparbete (exempel 15).

(14) Diskussionen i en liten grupp i vilken en av mina vänner var med var väldigt rolig och stämningen var lung eftersom diskussionen var frivillig och alla var med i diskussionen. Jag kände mig lung, glad och trygg. (informant 28)

(15) Oftast alla gruppgifter i klassrummet är jätteroliga. Det känns tryggt att prata min dåliga svenska med människor, som inte är professionella i språket. Att lära sig händer lättare och man får vara mer kreativ med språket. (informant 33)

I sociala upplevelser framhävas frivillighet att tala. Att andra ungefär har samma nivå i språket gör stämningen i klassrummet trygg vilket bidrar till lättare inläring samt upplevelser av glädje. Stödande kamratgrupper minskar ångest och ökar studerandenas självförtroende och detta är också i linje med Dewaele och MacIntyres (2014) studie.

C) Läraren

Läraren har också en inverkan på upplevd språkglädje. Informanterna beskriver till exempel empatiska och uppmuntrande lärare (exempel 16–17).

(16) En lärare som stannade kvar för att peppa mig inför tentamen. Jag kommer aldrig att glömma det för att hon gav mig en kram. (informant 60)

(17) Jag har tyckt om sådana lektionerna när lärarna har varit mycket uppmuntrande och när de har sagt att det är okej att göra misstag. (informant 50)

Enligt Dewaele och MacIntyre (2014) kan en bra lärare, som är stödjande och skapar en positiv atmosfär, öka språkglädje och det syns också i många mina informanters svar.

D) Undervisningsmetoder och -innehåll

Undervisningsmetoder och -innehåll är också en viktig faktor bakom språkglädje. Till denna kategori hör svar som gäller till exempel inspirerande undervisningsmetoder (exempel 18–19) och intressant kursinnehåll (exempel 20).

(18) I kursen Muntlig kommunikation hade vi roliga uppgifter. Som teaterperson älskade jag improvisation (informant 65)

(19) Det var Kahoot spel på några av lektionerna och det var en bra avslappnad stämning och skratt. (informant 61)

(20) Sådana lektioner som jag har verkligen tyckt om har jag varit mycket intresserad av ämnet och vetat mycket om det. Då har jag känt att jag kan saken. (informant 40)

När jag granskar noggrannare svaren märker jag att inspirerande undervisningsmetoder och -innehåll bidrar till en avslappnad atmosfär och positiva känslor i klassrummet. Också Dewaele & MacIntyre (2014) konstaterade i sin studie att kreativa aktiviteter, så som rollspel och grupparbeten, ökar språkglädje.

E) Känslomässiga upplevelser

Känslomässiga upplevelser nämns också ofta. I denna kategori ingår bland annat positiva känslor (exempel 21–22) och att övervinna ångest (exempel 23).

(21) *Jag var så stolt över att jag förstod den komplexa konstruktionen och därtill kunde förklara den på svenska. (informant 54)*

(22) *på första gången kunde jag skratta till mig själv och inte kritisera mig själv för misstag. Då blev jag modigare och modigare och kände mycket lycka och glädje att använda svenska. (informant 9)*

(23) *Speciellt om jag har stressat en viss lektion mycket i förhand och den har slutligen gått bra, eller bättre än jag hade tänkt mig, så känner jag mig lättad och glad efteråt. (informant 43)*

Många informanter nämner positiva känslor när de inser att de hade gjort framsteg i sina språkkunskaper. Enligt Dewaele och MacIntyre (2014) ger sådana här situationer glädje och stolthet. En informant säger också att hennes självkritik har minskat. Detta har bidragit till det att informanten har blivit modigare att använda svenska.

Sammanfattningsvis kan konstateras att viktiga faktorer bakom språkglädje är en trygg atmosfär, upplevelser av framgång, intressanta och varierande undervisningsmetoder och en stödjande lärare. Att övervinna ångest och rädsla för att använda språket kommer också upp i många svar, vilket tyder på att tala orsakar ångest för många studerande. Talängslan kan dock minskas genom positiva erfarenheter.

6 Sammanfattande diskussion

Utgångspunkten för denna studie har varit att kartlägga erfarenheter av språkängsla och språkglädje som finska universitetsstudierande upplever i relation till sina svenskstudier. Jag ville ta reda på graden av språkängsla och språkglädje studerandena upplever i sina studier. Jag ville också ta reda på vilka faktorer påverkar studerandenas upplevelser av språkängsla respektive språkglädje. Dessutom ville jag specificera vad det är i studierna som får studerandena att uppleva språkängsla respektive språkglädje. Som kvalitativ analysmetod i denna studie använde jag en induktiv innehållsanalys och som kvantitativa analysmetoder använde jag t-tester, ANOVA och Pearson korrelationstest i SPSS 29.0-programmet. Jag samlade in materialet med hjälp av en enkät under våren 2025. Enkäten bestod av 33 frågor och den var indelade i tre delar. Sammanlagt svarade 66 studeranden på enkäten.

6.1 Resultatdiskussion

Jag inleder med att diskutera svaret på den första forskningsfråga om graden av språkängsla respektive språkglädje. Resultatet visar att studerandena upplevde mer språkglädje än språkängsla i svenskstudierna. Intervallet för möjliga poäng var 12–60, och medelvärdet för språkängsla var 33,82 och medelvärdet för språkglädje var 44,80. Mellan språkängsla och språkglädje fanns också en medelstark negativ korrelation. Resultatet överensstämmer med Dewaele och MacIntyre (2014) som upptäckte också i deras studie att informanterna upplevde mer språkglädje än språkängsla och att mellan dem fanns en svag negativ korrelation. Resultatet kan bero på olika saker. För det första kan motivationen vara en förklarande faktor. Studerandena har frivilligt valt att studera svenska som huvud- eller biämne på universitet. Det kan antas att informanterna har en inre motivation att lära sig svenska och att de är intresserade och redan duktiga på det svenska språket. De flesta av informanterna hade också studerat svenska redan 3–4 år på universitet vilket kan tyda på att de har varit nöjda med sina studier. Framtidsutsikter kan också vara en förklarande faktor. Att studera språk kan vara kopplat till framtida yrkesmål, till exempel en karriär som lärare eller översättare, vilket gör språkstudierna mer meningsfull.

Resultatet om bakgrundsfaktorer som påverkar studerandenas upplevelser av ångest och glädje var varierande. Faktorer som granskades var modersmål, skolspråk, ålder, antal studerade år, egen uppfattning av sin språkfärdighetsnivå, om man har bott längre än sex månader i ett svenskspråkigt område och om man studerar några andra språk som huvud- eller

biämne. Det visade sig att modersmålet, skolspråket, antalet studerade år och antalet studerade språk hade ingen effekt på upplevd språkängsla. Att modersmålet och skolspråket hade ingen inverkan på språkängslan kan bero helt enkelt på det att alla dessa universitetsstuderanden redan har goda kunskaper i svenska. För att komma in på universitetet och studera svenska eller nordiska språk måste de redan ha goda kunskaper i svenska.

Att antalet studerade år hade ingen effekt på språkängslan var lite överraskande. Jag antog att ju längre man har studerat, desto mindre ångest upplever man. Det var dock inte fallet i min studie. Detta kan bero på det att ångslan kan variera i olika situationer. I början av studier kan till exempel allt nytt i studier orsaka ångest men senare kan ångslan vara relaterad till mer krävande kurser, akademiska förväntningar eller till exempel att använda språket i ett jobb eller utbyte. Språkängsla minskar alltså inte automatiskt med åren utan kan uppstå i olika skeden av olika anledningar, vilket också Tóth (2017) konstaterade i sin studie.

Antalet studerade språk hade inte heller en inverkan på språkängslan. Resultatet var inte i linje med tidigare studier av till exempel Dewaele 2010. Enligt honom brukar antalet språk en kan vara förknippat med lägre nivåer av språkängsla. I min studie fanns det dock färre informanter varför resultatet kan vara annorlunda.

I stället hade åldern, den egna uppfattningen om sin språkfärdighetsnivå och det att man hade bott i ett svenskspråkigt område en inverkan på upplevd ångest. Överraskande var att äldre studerande (över 30 år gamla) upplevde mer språkängsla än yngre studerande. En orsak till detta kan möjligen vara olika inlärningsstilar och -upplevelser. Äldre studerande kan ha lärt sig svenska på andra sätt, t.ex. med betoning på grammatik, än yngre studerande, som kan ha mer erfarenhet av kommunikativa och interaktiva inlärningsmetoder.

Den egna uppfattningen om sin språkfärdighetsnivå hade en effekt på upplevd språkängsla. Ju högre den självskattade språkfärdigheten var, desto mindre språkängsla upplevdes. Resultatet var förväntat, eftersom bättre språkkunskaper ökar sannolikt självförtroendet och minskar ångesten för att använda språket. När studerandena bedömer sina språkkunskaper som bättre känner de sig troligen säkrare på att använda språket. Om den bedömda färdighetsnivån också verkligen motsvarar den faktiska färdighetsnivån kan studeranden med en högre nivå helt enkelt möta färre svårigheter i språksituationer.

Det var också förväntat att de som hade bott mer än sex månader i ett annat nordiskt land eller svenskspråkig ort i Finland kände mindre språkängsla än de som inte hade bott i ett sådant

område. Sådana här personer har antagligen använt mycket svenska med de som har svenska som modersmål och på det här viset förbättrat särskilt sina muntliga kunskaper i svenska. Enligt tidigare studier (t.ex. Horwitz m.fl. 1986) är det just att tala som orsakar mest ångest och studeranden som har bott länge på ett svenskspråkigt område har fått möjlighet att tala mycket svenska i olika situationer, vilket kan öka självsäkerheten att tala. Detta bekräftades också av en informant i min studie: *efter att ha avlagt språkpraktiken, fick självförtroende att jag verkligen kan prata* (informant 6).

För språkglädjes del hade endast det om man hade bott längre än sex månader i ett annat nordiskt land eller svenskspråkig ort i Finland en effekt på upplevd glädje. Resultatet kan tolkas på samma sätt som det jag just nämnde om språkängslan, det vill säga en längre vistelse i ett svenskspråkigt område ger studerandena möjlighet att fördjupa sig ordentligt i språket vilket ökar persons språkfärdigheter. Avancerade språkkunskaper gör det mindre stressigt att använda språket eftersom studerandet kan uttrycka sig lättare och förstå vad andra säger. Resultatet kan också bero på kulturella faktorer. Om en person har bott i ett område där svenska är ett officiellt språk kan hen uppleva det svenska språket som en del av sin identitet vilket kan öka språkglädje.

När jag granskade resultaten till den tredje forskningsfrågan *Vad är det i studierna som får studerandena att uppleva språkängsla respektive språkglädje?* visade det sig att det är att tala som orsakar mest ångest för studerandena. Resultaten överensstämmer med vad till exempel Horwitz (1996) har upptäckt i sina studier: att tala ett främmandespråk är mest ångestframkallande och för många studerande är det stressigt att tala ett främmandespråk offentligt, även om de inte upplever ångest inom andra områden av språkinläringen. Att tala på svensklektion kan för många studerande också kännas som en utvärderande situation. Tóth (2017) konstaterade i sin studie att studerande med hög ångest upplevde talsituationen med en L1-talare som utvärderande och uppfattade sina bristande språkkunskaper som ett personligt misslyckande.

Vad kom till påståendena om språkglädje, var läraren den främsta anledningen till att studerandena upplever glädje. Som till exempel Dewaele och Dewaele (2017) konstaterade ökar lärarens vänlighet, hens stödjande attityd och positiv växelverkan med studerandena glädje i klassrummet. Informanternas egna svar bekräftade också detta resultat: lärarnas verksamhet nämndes ofta när de beskrev situationer på svensklektioner de verkligen hade

tyckt om. Det är positivt att det finns sådana här lärare på universitet eftersom de kan påverka studerandenas språkglädje och språkinlärning på ett avgörande sätt.

I informanternas egna svar var dock läraren inte den mest nämnda kategorin utan kategorin sociala upplevelser nämndes oftast. Detta kan bero på det att studera språk är i sig socialt och kommunikativt. Undervisningsgrupper brukar vara relativt små vilket innebär att en bra atmosfär i gruppen är betydligt för många. Det kan kännas också lättare för studerande att använda språket med jämnåriga som har ungefär likadana språkfärdigheter i svenska.

Informant 33 bekräftade detta: *Det känns tryggt att prata min dåliga svenska med människor, som inte är professionella i språket.* Å andra sidan är sociala upplevelser en ganska bred kategori, och läraren är förstås också en del av den sociala interaktionen i klassrummet.

Över huvud taget överensstämde informanternas svar på de öppna frågorna med de kvantitativa resultaten. När informanterna beskrev med sina egna ord en situation under någon lektion i svenska då de kände sig väldigt ängsliga handlade de flesta av dessa svar om muntliga uppgifter och spontana talsituationer, vilket var förväntat. Jag tror att resultatet hänger samman med att de som hade bott längre än sex månader i ett svenskspråkigt område upplevde mindre språkängsla. Med andra ord om man har använt språket mycket i en naturlig omgivning med L1-talare har man utvecklat sina språkkunskaper betydligt och då känner en studerande troligen sig säkrare på att använda språket också på svensklektionerna. Dessutom kan resultatet tyda på det att skolutbildningen inte ger tillräckliga muntliga språkkunskaper i svenska om så många studeranden känner sig ängsliga när de måste tala svenska.

6.2 Metoddiskussion

När dessa resultat analyseras måste man komma ihåg att urvalsstorlek var relativt liten. Om jag hade haft mera informanter är det möjligt att flera faktorer till exempel skulle ha inverkat på studerandenas språkglädje och språkängsla. Jag påpekar också att tidigare forskning om språkängsla och språkglädje har gjorts utomlands, och språken som har undersökts har huvudsakligen varit engelska, spanska och franska. Resultaten kan således vara olika när det gäller svenskundervisning i finländska universitet. Detta måste beaktas när jag jämför resultaten av denna studie med tidigare forskning.

Det måste också beaktas att jag översatte påståendena själv från engelska till svenska. Vissa ord eller uttryck på engelska kanske inte går att översätta exakt till svenska. Exempelvis kan det engelska ordet "anxious" översättas till svenska på många olika sätt beroende på

sammanhanget (t.ex. orolig, ängslig), med små skillnader i tonfall. Dessutom är FLCAS ursprungligen validerat på engelska varför översättningen kan påverka undersökningens reliabilitet och validitet.

Om jag gjorde den här studien igen skulle jag använda lite olika påståenden om språkängsla och språkglädje i enkäten. Jag skulle inte dela in påståendena i olika kategorier (t.ex. att tala, att förstå) eftersom det känns lite onödigt. Skillnaderna mellan kategorierna var nämligen inte så stora. De två öppna frågorna gav mig tillräckligt information om vad det är i studier som får studerandena att uppleva språkängsla och språkglädje.

6.3 Implikationer och vidare forskning

Resultaten av denna studie skulle kunna beaktas i svenskundervisningen. För det första kan lärare minska språkängsla i undervisningen genom att skapa en trygg och uppmuntrande inlärningsmiljö. Lärarna bör också klargöra att det är tillåtet att göra misstag. Att studeranden utsätter sig gradvis för utmanande situationer är också viktigt. Muntliga presentationer orsakar mycket ångest hos studerandena, och därför skulle muntliga presentationer kunna övas först till exempel i smågrupper. Att uppträda i en grupp kan också vara ett bättre alternativ än att uppträda ensam, åtminstone i början av studierna. Dessutom borde lärarna ge eleverna möjligheter att tala svenska så mycket som möjligt med låg tröskel.

För det andra borde lärarna sträva efter att öka språkglädje i undervisningen. Ett enkelt sätt är att använda intressanta undervisningsmetoder. Många informanterna tycker att grupparbete är roligt och att det är tryggare att använda svenska med kurskamrater. Kreativa uppgifter är också omtyckta bland studerandena. Dessutom betyder positiv respons från läraren mycket för studerandena. Deras språkglädje ökar när de känner att de gör framsteg och får uppmuntran från läraren. För det tredje bör individuella skillnader beaktas i undervisningen. Genom att använda olika undervisningsmetoder beaktas olika inlärningsstilar, vilket kan öka språkglädjen.

Resultaten kan också tillämpas på lärarutbildning. Språkängsla och språkglädje bör behandlas redan i början av utbildningen. Lärarstuderanden kan reflektera över sina egna erfarenheter av språkinlärning och fundera över hur ångslan och glädjen har påverkat deras inlärning. Då kan framtida lärare förstå bättre elever för vilka språkinlärning inte alltid är roligt och lätt. Sammanfattningsvis kan förståelse av effekterna av språkängsla och språkglädje bidra till bättre inlärningsresultat i svenska.

I framtida studier skulle informanterna också kunna intervjuas i tillägg till enkäten. Då kunde resultaten bli ännu pålitligare. Över huvud taget behövs det mycket mer forskning om både språkängsla och språkglädje i svenska. Det som sticker ut från resultaten är att muntliga uppgifter och att tala är en betydelsefull orsak till språkängsla. I fortsättningen skulle det vara intressant att undersöka noggrannare talängslan i svenska. Dessutom vore det intressant att studera vidare olika faktorer som har en inverkan på upplevelser av glädje i svenskstudierna.

Litteratur

- Abrahamsson, N. (2009). *Andraspråksinlärning* (1. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Albert, Á. (2022). *Investigating the role of affective factors in second language learning tasks*. Second Language Learning and Teaching. Cham: Springer.
- Botes, E., Dewaele, J. & Greiff, S. (2021). The development and validation of the short form of the foreign language enjoyment scale. *The Modern Language Journal*, 105(4), 858–876. <https://doi.org/10.1111/modl.12741>
- Boudreau, C., MacIntyre, P. D. & Dewaele, J.-M. (2018). Enjoyment and anxiety in second language communication: An idiodynamic approach. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(1), 149–170. <https://doi.org/10.14746/ssl.2018.8.1.7>
- Bown, J. & White, C. J. (2010). Affect in a self-regulatory framework for language learning. *System*, 38(3), 432–443. <https://doi.org/10.1016/j.system.2010.03.016>
- Cheng, Y., Horwitz, E. K. & Schallert, D. L. (1999). Language anxiety: Differentiating writing and speaking components. *Language Learning*, 49(3), 417–446. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00095>
- Council of Europe. (u.å.). Common European Framework of Reference for Languages: Table 2 - CEFR 3.3 Common Reference Levels: Self-assessment grid. Hämtad 8 februari 2025 från <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/table-2-cefr-3.3-common-reference-levels-self-assessment-grid>
- Dewaele, J.-M. (2010). *Emotions in multiple languages*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Dewaele, J.-M. & Dewaele, L. (2017). The dynamic interactions in foreign language classroom anxiety and foreign language enjoyment of pupils aged 12 to 18. A pseudo-longitudinal investigation. *Journal of the European Second Language Association*, 1(1), 12–22. <https://doi.org/10.22599/jesla.6>
- Dewaele, J.-M. & MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 237–274. <https://doi.org/10.14746/ssl.2014.4.2.5>
- Dewaele, J.-M. & MacIntyre, P. D. (2016). Foreign language enjoyment and foreign language classroom anxiety: The right and left feet of the language learner. I: *Positive Psychology in SLA* (ss. 215–236). Bristol: Multilingual Matters. doi.org/10.21832/9781783095360-010
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78(3), 273–284. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1994.tb02042.x>
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218–226. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>

- Gardner, R. C. & MacIntyre, P. D. (1992). A student's contributions to second language learning. Part I: Cognitive variables. *Language Teaching*, 25(4), 211–220. <https://doi.org/10.1017/S026144480000700X>
- Gardner, R. C. & MacIntyre, P. D. (1993). A student's contributions to second-language learning. Part II: Affective variables. *Language Teaching*, 26(1), 1–11. <https://doi.org/10.1017/S0261444800000045>
- Guo, Y. (2024). The effect of foreign language enjoyment on students' foreign language learning. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*, 70(1), 184–189. <https://doi.org/10.54254/2753-7048/70/20241021>
- Henter, R. (2014). Affective factors involved in learning a foreign language. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 127, 373–378. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.274>
- Horwitz, E. K. (1996). Even teachers get the blues: Recognizing and alleviating language teachers' feelings of foreign language anxiety. *Foreign Language Annals*, 29(3), 365–372. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1996.tb01248.x>
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>
- Horwitz, E. K. & Young, D. J. (1991). Preface. I: E. K. Horwitz & D. J. Young (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (ss. xiii–xiv). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Horwitz, E. K., Tallon, M. & Luo, H. (2010). Foreign Language Anxiety. I: J. C. Cassady (Red.), *Anxiety in schools: the causes, consequences, and solutions for academic anxiety* (ss. 96–118). New York: Peter Lang Publishing.
- Hutchins, B. E. & Young, S. G. (2018). State anxiety. I: V. Zeigler-Hill & T. K. Shackelford (Red.), *Encyclopedia of Personality and Individual Differences* (ss. 1–3). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-28099-8_1919-1
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J. & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112–133. <https://doi.org/10.1177/1558689806298224>
- Justitieministeriet. (u.å.). *Finska och svenska språket*. Hämtad 8 februari 2025 från <https://oikeusministerio.fi/sv/finska-och-svenska-spraket>
- Macintyre, P. D. (1995). How does anxiety affect second language learning? A reply to Sparks and Ganschow. *The Modern Language Journal*, 79(1), 90–99. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1995.tb05418.x>
- MacIntyre, P. D. (2002). Motivation, anxiety and emotion in second language acquisition. I: P. Robinson (Red.), *Language Learning & Language Teaching* (Vol. 2, ss. 45–68). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/llt.2.05mac>

- MacIntyre, P. D. & Gardner, R. C. (1989). Anxiety and second-language learning: Toward a theoretical clarification. *Language Learning*, 39(2), 251–275.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1989.tb00423.x>
- MacIntyre, P. D. & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44(2), 283–305.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01103.x>
- MacIntyre, P. D., Noels, K. A. & Clément, R. (1997). Biases in self-ratings of second language proficiency: The role of language anxiety. *Language Learning*, 47(2), 265–287. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.81997008>
- MacIntyre, P. D. & Gregersen, T. (2012). Emotions that facilitate language learning: The positive-broadening power of the imagination. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2(2), 193. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2012.2.2.4>
- MacIntyre, P. D. (2016). So far so good: An overview of positive psychology and its contributions to SLA. I: D. Gabryś-Barker & D. Gałajda (Red.), *Positive psychology perspectives on foreign language learning and teaching* (ss. 3–20). Cham: Springer.
- MacIntyre, P. D. (2017). An overview of language anxiety research and trends in its development. I: C. Gkonou, M. Daubney, & J.-M. Dewaele (Red.), *New insights into language anxiety: Theory, research and educational implications* (ss. 11–30). Bristol: Multilingual Matters.
- Malmbjör, A. (2018): Skolspråk och diskursiv skolkompetens. I: S. Hållsten & A. Malmbjör (Red.), *Flerspråkiga elever smågruppsarbetar* (ss. 89–129). Huddinge: Södertörns högskola.
- Mejías, H., Applbaum, R. L. & Trotter, R. T. (1991). Oral communication apprehension and Hispanics: An exploration of oral communication apprehension among Mexican American students in Texas. I: E. K. Horwitz & D. J. Young (Red.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (ss. 87–97). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Nummenmaa, L. (2021). *Tilastotieteen käsikirja*. Helsingfors: Tammi.
- Oatley, K., Keltner, D. & Jenkins, J. M. (2014). *Understanding emotions* (3. uppl.). Hoboken, NJ: Wiley.
- Onwuegbuzie, A. J., Bailey, P. & Daley, C. E. (1999). Factors associated with foreign language anxiety. *Applied Psycholinguistics*, 20(2), 217–239.
<https://doi.org/10.1017/S0142716499002039>
- Oxford, R. L. (1993). Research update on teaching L2 listening. *System*, 21(2), 205–211.
[https://doi.org/10.1016/0346-251X\(93\)90042-F](https://doi.org/10.1016/0346-251X(93)90042-F)
- Oxford, R. L. & Ehrman, M. (1992). Second language research on individual differences. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 188–205.
<https://doi.org/10.1017/S0267190500002464>

- Pae, R. & Misieng, J. (2012). Foreign Language Classroom Anxiety Scale: A Comparison of Three Models, 42–51.
- Rahimi, A. & Bigdeli, R. A. (2014). The broaden-and-build theory of positive emotions in second language learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 159, 795–801. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.451>
- Saito, Y., Garza, T. J. & Horwitz, E. K. (1999). Foreign language reading anxiety. *The Modern Language Journal*, 83(2), 202–218. <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00016>
- Sellers, V. D. (2000). Anxiety and reading comprehension in Spanish as a foreign language. *Foreign Language Annals*, 33(5), 512–520. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2000.tb01995.x>
- Shao, K., Pekrun, R. & Nicholson, L. J. (2019). Emotions in classroom language learning: What can we learn from achievement emotion research? *System*, 86, 102121. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.102121>
- Spielberger, C. D. (1983). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory (Form Y)*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Tóth, Z. (2017). Exploring the relationship between anxiety and advanced Hungarian EFL learners' communication experiences in the target language: A study of high-vs low-anxious learners. *New insights into language anxiety: Theory, research and educational implications*, 156–174.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsingfors: Tammi.
- VandenBos, G. R. (Red.). (2015). *APA dictionary of psychology* (2. uppl.). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14646-000>
- Vogely, A. J. (1998). Listening comprehension anxiety: Students' reported sources and solutions. *Foreign Language Annals*, 31(1), 67–80. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1998.tb01333.x>
- World Health Organization. (2024). *ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics* (Version: 2024-01), MB24.3 Anxiety. World Health Organization. <https://icd.who.int/browse/2024-01/mms/en#2027043655> (Hämtad 23.9.2024)
- Young, D. J. (1990). An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking. *Foreign Language Annals*, 23(6), 539–553. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1990.tb00424.x>
- Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? *The Modern Language Journal*, 75(4), 426–437. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1991.tb05378.x>

Bilagor

Bilaga 1. Enkät



TURUN YLIOPISTO

Språkängsla och språkglädje

Pakolliset kysymykset merkitty tähdellä (*)

Hej,

Jag heter Maaria Hietamäki och studerar nordiska språk vid Åbo universitet. Jag håller på att göra min avhandling pro gradu och jag undersöker hur mycket ångest och glädje huvud- och biämnestuderande i svenska upplever i sina svenskstudier. Jag använder denna enkät för att samla in data till min avhandling.

De svar som samlas in från enkäten kommer endast att användas i min egen avhandling. Efter att studien har slutförts kommer enkätsvaren att förstöras. Enkäten är anonym och svaren kommer inte vid något tillfälle att behandlas på ett sådant sätt att enskilda respondenter kan identifieras. Som författare till denna studie förbinder jag mig att följa gällande riktlinjer för lagring av forskningsdata och dataskyddslagstiftning.

Det är helt frivilligt att svara på enkäten. Det tar ca 10 minuter att svara. Om du har några frågor om studien kan du kontakta mig på maelsh@utu.fi.

Tack för din insats!

Bakgrundsfrågor

1. Vad är ditt modersmål? *

Finska

- Svenska
- Både finska och svenska
- Något annat, vilket? _____

2. Vad var ditt skolspråk? *

- Finska
- Svenska
- Något annat, vilket? _____

3. Hur gammal är du? *

- 18–21
- 22–25
- 26–29
- 30 eller mer

4. Hur många år har du studerat svenska som huvud- eller biämne vid universitet? *

- Mindre än 1 år
- 1–2 år
- 3–4 år
- 5 år eller mer

5. Har du bott längre än 6 månader i ett annat nordiskt land eller i en svenskspråkig ort i Finland? *

- Ja, var? _____
- Nej

6. Vad tror du att din färdighetsnivå i svenska är enligt CEFR? (Gemensam europeisk referensram för språk) *

- Under B1 (nybörjarnivå)
 B1-B2 (självständig användare)
 C1 (avancerad användare)
 Över C1 (överlägsen skicklighet eller modersmål)

7. Studerar du något/några andra språk som huvud- eller biämne vid universitet?

*

- Ja, vilket/vilka? _____
 Nej

I fråga 8 och 9 hittar du påståenden som gäller olika känslor du har möjligen upplevt i svensklektionerna. När du tar ställning till påståendena kan du tänka på de kurser i svenska du har nu eller har haft tidigare i ditt universitet. Välj det alternativ som beskriver dig bäst.

8. Ta ställning till följande påståenden.

1 = helt av annan åsikt

2 = delvis av annan åsikt

3 = varken av annan eller samma åsikt

4 = delvis av samma åsikt

5 = helt av samma åsikt

I svensklektionerna: *

	1	2	3	4	5
Även om jag är väl förberedd för svensklektionen känner jag mig ängslig inför den. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag upplever att de andra studerandena är bättre på svenska än vad jag är. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag känner mig trygg när jag pratar på svensklektionerna. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag oroar mig inte för att göra fel på svensklektionerna. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	1	2	3	4	5
Jag är rädd för att min lärare är beredd att korrigera varje misstag jag gör. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag blir nervös och förvirrad när jag ska prata på min svensklektion. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag upplever att de andra studerandena förstår svenska bättre än vad jag gör. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det skrämmer mig när jag inte förstår vad läraren säger på svenska.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag känner mig aldrig riktigt säker på mig själv när jag talar på min svensklektion. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag blir nervös när jag inte förstår varje ord som läraren säger. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag är orolig för konsekvenserna om jag blir underkänd i kursen. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
På svensklektionerna kan jag bli så nervös att jag glömmer saker jag kan. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Ta ställning till följande påståenden.

1 = helt av annan åsikt

2= delvis av annan åsikt

3= varken av annan eller samma åsikt

4 = delvis av samma åsikt

5 = helt av samma åsikt

I svensklektionerna:

	1	2	3	4	5
Lärarna är uppmuntrande. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lärarna är stödjande. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lärarna är vänliga. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag njuter av svensklektionerna. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag kan vara kreativ. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	1	2	3	4	5
Jag har lärt mig intressanta saker. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag är stolt över mina prestationer. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vi är en sammansvetsad grupp. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vi skrattar mycket. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det finns en bra atmosfär. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag har lärt mig att uttrycka mig bättre på svensklektionerna. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag blir inte uttråkad. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Berätta om en händelse under någon lektion i svenska när du kände dig riktig ängslig och beskriv din känsla så detaljerat som möjligt. *

11. Berätta om en händelse under någon lektion i svenska som du verkligen tyckte om och beskriv din känsla så detaljerat som möjligt. *

Lyhennelmä

Tutkimuksen taustaa

Tunteet ovat tärkeä osa kielenoppimista. Vasta kuitenkin 1970-luvulla tutkijat alkoivat kiinnostua tunteiden roolista kielenoppimisessa ja erityisesti ahdistuksen roolista (MacIntyre 2017: 11). Ahdistus tarkoittaa tulevan vaaran ennakointia, joka voi aiheuttaa jännitystä, huolta ja somaattisia oireita (World Health Organisation 2024, kohta MB24.3 Anxiety). Ahdistus on tunne, jota on tutkittu eniten vieraan kielen oppimisen tutkimuksessa (Dewaele & MacIntyre 2014), sillä ahdistuksella voi olla vakavia vaikutuksia kielenoppimiseen (Horwitz ym. 1986).

Kielijännitys (engl. *Foreign Language Anxiety, FLA* tai *Foreign Language Classroom Anxiety, FLCA*) tarkoittaa ahdistuksen kokemista kielenoppimisen yhteydessä (Horwitz ym. 1986). Kielijännitys on iso ongelma sekä opiskelijoille että opettajille, sillä se vaikuttaa opetuksen laatuun, arviointien oikeudenmukaisuuteen ja oppimiskokemukseen (MacIntyre 2016: 8). Kielijännityksen takia voi myös esiintyä monenlaisia oireita, kuten ”jäätymistä” luokkahuoneessa, opiskeltavien asioiden unohtamista ennen koetta ja fyysisiä oireita, kuten sydämentykytystä, vapinaa ja univaikeuksia. Sekä opiskelijat ja opettajat ajattelevat myös, että kielijännityksen takia on korkeampi kynnyks uskaltaa käyttää kieltä (Horwitz ym. 1986: 129)

On kuitenkin myös tärkeää huomioida positiivisten tunteiden rooli kielenoppimisessa. Vieraan kielen oppimisen tutkimuksessa on kasvava kiinnostus kielinautinnon tutkimiseen, jossa keskitytään positiivisiin tunteisiin ja niiden rooliin tärkeinä tekijöinä oppimisprosessissa (Dewaele & MacIntyre 2016: 216). Barbara Fredrickson on ollut positiivisten tunteiden tutkimuksen teoreettisen kehityksen edelläkävijä. Hänen ”broaden-and-build” -teoriansa (2001) painottaa positiivisten ja negatiivisten tunteiden erottamisen merkitystä. Positiivisten tunteiden ajatellaan laajentavan oppijan näkökulmaa, jolloin esimerkiksi kielen omaksuminen helpottuu (Boudreau et. al. 2018). Positiiviset tunteet voivat myös toimia suojaavina tekijöinä negatiivisia tunteita, kuten kielijännitystä, vastaan (MacIntyre 2017).

Kielinautinto painottaa positiivisten tunteiden merkitystä haastavissa kielenoppimistilanteissa. Tällaisissa tilanteissa oppijoiden psykologiset tarpeet, kuten itsensä tunteminen päteväksi, täyttyy. (Dewaele & MacIntyre 2014: 242) Tutkimukset osoittavat, että kielinautinto ei

ainoastaan tue oppimisprosessia, vaan auttaa myös saavuttamaan parempia tuloksia. Kielinautinto muun muassa kannustaa aktiiviseen osallistumiseen, auttaa opiskelijoita pysymään motivoituneina ja lisää opiskelijoiden itsevarmuutta. (Guo 2024: 184)

Sekä kielijännityksen että kielinautinnon mittaamiseen on kehitetty viralliset mittarit. Horwitzin ym. (1986) *Foreign Language Classroom Anxiety Scale* (FLCAS) on tarkoitettu kielijännityksen mittaamiseen. FLCAS on itsearviointimenetelmä, joka koostuu 33:sta väitteestä. Tällä mittarilla voidaan arvioida opiskelijoiden ahdistustasoa vieraiden kielten oppimisen yhteydessä ja selvittää, liittyykö ahdistus nimenomaan kielenoppimiseen. Jokainen FLCAS-mittarin väittämä arvioidaan viisiportaisella Likert-asteikolla 1:stä (täysin eri mieltä) 5:een (täysin samaa mieltä). Vastausten pistemäärä lasketaan yhteen, ja mitä isommat pisteet saa, sitä enemmän kielijännitystä kokee (Pae & Misieng 2012: 44).

Myös kielinautinnon mittaamiseen on kehitetty mittari. *Foreign Language Enjoyment Scale* (FLES) on Dewaelen ja Macintyren (2014) kehittämä menetelmä opiskelijoiden kielinautinnon mittaamiseen. FLES koostuu 21:stä väitteestä, jotka heijastavat kielinautinnon eri ulottuvuuksia, kuten kiinnostusta, ylpeyttä, luovuutta ja positiivista ilmapiiriä luokassa (Dewaele & MacIntyre 2014: 243) sekä opettajan arvostusta, henkilökohtaista nautintoa ja sosiaalista nautintoa (Botes ym. 2021: 2) Jokainen FLES-mittarin väittämä arvioidaan viisiportaisella Likert-asteikolla 1:stä (täysin eri mieltä) 5:een (täysin samaa mieltä). Vastausten pistemäärä lasketaan yhteen, ja mitä isommat pisteet saa, sitä enemmän kielinautintoa kokee.

Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa kielijännityksen ja kielinautinnon kokemuksia, joita suomalaiset ruotsin kielen pää- ja sivuaineopiskelijat kokevat yliopisto-opinnoissaan. Tutkimuskysymyksetni ovat:

- 1) Minkä verran opiskelijat kokevat kielijännitystä ja kielinautintoa ruotsin opinnoissaan?
- 2) Mitkä tekijät vaikuttavat opiskelijoiden kokemaan kielijännitykseen ja kielinautintoon?
- 3) Mitkä asiat opinnoissa saavat opiskelijat tuntemaan kieli-ahdistusta ja kielinautintoa?

Ensimmäisessä kysymyksessä vertaan opiskelijoiden kielijännityksen ja kielinautinnon määriä. Toisessa kysymyksessä selvitän seitsemän eri taustamuuttujan vaikutusta koettuun kielijännitykseen ja kielinautintoon. Kolmannessa kysymyksessä viitataan kielen eri osa-alueisiin, jotka aiheuttavat eniten kielijännitystä ja kielinautintoa opiskelijoille. Opiskelijat saavat myös kertoa omin sanoin opinnoissa kokemastaan kielijännityksestä ja -nautinnosta.

Aineisto ja tutkimusmenetelmät

Aineistoni koostuu kyselystä, johon 66 ruotsin kielen pää- ja sivuaineopiskelijaa vastasi. Ruotsinkielinen kysely on tehty Webropol-työkalulla. Lähetin kyselyn sähköpostitse kaikkiin Suomen yliopistoihin, joissa on mahdollista opiskella ruotsia tai pohjoismaisia kieliä pääaineena, eli Turun, Jyväskylän, Helsingin, Tampereen, Oulun ja Itä-Suomen yliopistoon. Keräsin aineistoni tammikuussa 2025, jolloin kysely oli auki noin kahden viikon ajan.

Kysely koostuu yhteensä 33 kysymyksestä, jotka on jaoteltu kolmeen eri osaan (ks. liite 1). Kyselyn ensimmäinen osa, eli seitsemän ensimmäistä kysymystä, käsittelevät osallistujien taustatietoja. Nämä kysymykset liittyvät äidinkieleen, koulukieleen, ikään, opiskeluvuosien määrään, vastaajien omaan käsitykseen kielitaidostaan, muihin opiskeltuihin kieliin ja siihen, onko asunut yli kuusi kuukautta ruotsinkielisellä alueella. Näiden kysymysten avulla haluan selvittää mahdollisia tekijöitä, joilla voi olla vaikutusta osallistujien kokemuksiin kieliahdistuksesta ja kielinautinnosta.

Toinen osio käsittelee kieliahdistusta ja kielinautintoa. Kysymys 8 sisältää 12 väitettä, jotka liittyvät vastaajien mahdolliseen kokemaan kielijännitykseen opinnoissa. Kysymyksen inspiraationa toimi Horwitzin ym. (1986) *Foreign Language Anxiety Scale*, josta poimin 12 väitettä kyselyyni ja käänsin ne englannista ruotsiksi. Kysymys 9 liittyy puolestaan vastaajien mahdolliseen kokemaan kielinautintoon opinnoissa. Sen inspiraationa toimi Dewaelen ja MacIntyren (2014) *Foreign Language Enjoyment Scale*, josta valitsin myös 12 väitettä kyselyyni. Valitsin nämä väitteet siten, että saan vastauksen kolmanteen tutkimuskysymykseeni, eli mitkä asiat opinnoissa aiheuttavat opiskelijoille kielijännitystä ja kielinautintoa. Lisäksi näiden väitteiden vastausten keskiarvoja vertailemalla saan vastauksen ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni, eli minkä verran opiskelijat kokevat kieliahdistusta ja -nautintoa.

Kolmas osio koostuu kahdesta avokysymyksestä. Ensimmäisessä avokysymyksessä opiskelijat saivat kuvailla tilannetta ruotsin luennolla, jossa he tunsivat itsensä erityisen

ahdistuneeksi, ja toisessa avokysymyksessä he saivat kuvailla tilannetta ruotsin luennolla, josta he olivat pitäneet hyvin paljon. Näiden kysymysten tarkoituksena oli saada lisää tietoa, mitkä asiat opinnoissa aiheuttavat opiskelijoille kielijännitystä ja -nautintoa.

Tutkimusmenetelmänä käytän monimenetelmällistä lähestymistapaa eli käytän sekä kvantitatiivista että kvalitatiivista menetelmää. Kvantitatiivisen menetelmän tarkoituksena on selvittää kuinka paljon kielijännitystä ja kielinautintoa osallistujat kokevat sekä nähdä, mitkä taustatekijät korreloivat koetun kielijännityksen ja -nautinnon kanssa. Kvantitatiiviset analyysit tehtiin SPSS 29.0-sovelluksella. Käytän parittaista t-testiä sen varmistamiseen, kokevatko opiskelijat enemmän kieliahdistusta vai -nautintoa, Pearsonin korrelaatiokerrointa selvittämään, onko kielijännityksen ja kielinautinnon välillä korrelaatiota ja riippumattomien otosten t-testiä sekä ANOVA selvitämään, mikä vaikutus taustamuuttujilla on koettuun kieliahdistukseen ja -nautintoon.

Kyselyn kaksi avokysymystä analysoin kvalitatiivisesti induktiivisen sisällönanalyysin avulla. Induktiivisessä sisällönanalyysissä käytettävät kategoriat eivät ole ennalta määrättyjä, vaan ne johdetaan aineistolähtöisesti analysoitavasta aineistosta (Dörnyei 2007: 245). Ensiksi käsitelin kielijännitystä koskevan avokysymyksen vastaukset. Jaoin vastaukset kuuteen eri kategoriaan: a) suullisia tehtäviä ja luokkahuonevuorovaikutusta koskeva ahdistus, b) epävarmuus omasta kielitaidosta, c) opettaja, d) akateemiset suoritukset, e) henkilökohtaiset syyt ja f) ei kielijännitystä. Kielinautintoa koskevat vastaukset jaoin myös kuuteen kategoriaan: a) positiiviset oppimiskokemukset, b) sosiaaliset kokemukset, c) opettaja, d) opetusmenetelmät ja opetussisältö, e) tunnekokemukset ja f) ei kielinautintoa.

Tulokset ja pohdinta

Ensimmäinen tutkimuskysymyksenäni oli *Minkä verran opiskelijat kokevat kielijännitystä ja kielinautintoa ruotsin opinnoissaan?* Vertaamalla vastaajien keskiarvoja kysymyksissä 8 ja 9 selvisi, että opiskelijat kokevat enemmän kielinautintoa kuin kielijännitystä opinnoissaan. Tulos varmistettiin parittaisella t-testillä, josta selvisi, että kielijännityksen ja kielinautinnon välillä oli tilastollisesti merkittävä ero ($df = 65$, $t = -7,16$, $p = <0,001$). Tämä tarkoittaa, että opiskelijat kokevat selvästi enemmän nautintoa kuin jännitystä opinnoissaan.

Pearsonin korrelaatiokerroimen mukaan kielijännityksen ja kielinautinnon välillä oli tilastollisesti merkitsevä kohtalainen negatiivinen korrelaatio ($n = 66$, $r = -0,408$, $p = 0,001$).

Tulos viittaa siihen, että mitä enemmän kokee kielijännitystä, sitä vähemmän kokee kielinautintoa ja päinvastoin.

Taustatekijöistä iällä, omalla taitotasolla ja sillä, oliko asunut kauemmin kuin kuusi kuukautta ruotsinkielisellä alueella oli vaikutus koettuun kielijännitykseen. Koettuun kielinautintoon vaikutti vain se, oliko asunut kauemmin kuin kuusi kuukautta ruotsinkielisellä alueella.

Väittämien mukaan eniten kielijännitystä opinnoissa aiheutti puhuminen (ka. 3,2) ja eniten kielinautintoa sai aikaan opettaja (ka. 4,1). Induktiivisen sisällönanalyysin mukaan eniten kielijännitystä aiheutti kategoria a) suulliset tehtävät ja luokkahuonevuorovaikutus ($n = 39$). Kielinautinnon osalta vastaukset jakautuivat tasaisemmin, mutta eniten kielinautintoa sisällönanalyysin mukaan aiheutti kategoria sosiaaliset kokemukset ($n = 19$).

Tuloksista korostuu, että puhuminen aiheuttaa eniten kielijännitystä opiskelijoille. Tulos voi viitata siihen, että kouluopetuksessa ei saada riittäviä ruotsin kielen suullisia taitoja. Moni tarvitsee pitempiaikaisen oleskelun ruotsinkielisellä alueella, jotta tuntee itsensä itsevarmaksi käyttäessään kieltä. Pitempi oleskelu ruotsinkielisellä alueella olikin merkittävä tekijä sekä koetun kielijännityksen että koetun kielinautinnon taustalla. Tutkimuksen tulokset voidaan ottaa huomioon myös ruotsinopetuksessa. Ensinnäkin opettajat voivat vähentää kielijännitystä opetuksessa luomalla turvallisen ja kannustavan oppimisympäristön. Opiskelijoiden asteittainen altistuminen haastaville tilanteille, kuten suullisille esityksille, on myös tärkeää. Suullisia esityksiä voitaisiin esimerkiksi harjoitella aluksi pienryhmissä. Toiseksi opettajien täytyisi pyrkiä lisäämään kielinautintoa opetuksessa. Yksinkertainen tapa tähän on käyttää kiinnostavia opetusmenetelmiä, kuten opiskelijoiden mainitsemia ryhmitöitä ja luovia tehtäviä. Lisäksi positiivinen palaute opettajalta merkitsee opiskelijoille paljon. Kolmanneksi yksilölliset erot täytyisi huomioida opetuksessa. Käyttämällä monipuolisia opetusmenetelmiä erilaiset oppimistyylit tulevat huomioiduiksi, mikä voi lisätä kielinautintoa.

Tuloksia tulkittaessa täytyy huomioida, että otoskoko oli suhteellisen pieni. Lisäksi aikaisempi tutkimus kielijännityksestä ja kielinautinnosta on tehty ulkomailla, ja kielet, joita tutkimuksissa on tutkittu, ovat pääasiassa olleet englanti, espanja ja ranska. Näin ollen tulokset voivat olla erilaisia, kun kyseessä on ruotsinopetus suomalaisissa yliopistoissa. Lisäksi käänsin väittämät FLCAS:ta ja FLES:istä itse englannista ruotsiin. Tämän takia väittämien käänöksissä voi olla pieniä sävyeroja englannin ja ruotsin välillä, mikä voi vaikuttaa myös tulosten reliabiliteettiin ja validiteettiin.