

”Mitä tää *han* oikein tarkoittaa?”

Om självständig ordinlärning på svenska i gymnasiet

Salli Nurminen

Tammerfors universitet

Fakulteten för kommunikationsvetenskap

Nordiska språk

Pro gradu-avhandling

Februari 2017

Tampereen yliopisto
Viestintätieteiden tiedekunta
Pohjoismaisten kielten maisteriopinnot

NURMINEN, SALLI: ”Mitä tää *han* oikein tarkoittaa?” Om självständig ordinlärning på svenska i gymnasiet

Pro gradu -tutkielma, 65 sivua + 2 liitesivua
Helmikuu 2017

Oppiainekohtaiset opiskelutaidot auttavat opiskelijaa kehittymään itsenäiseksi opinnoissaan. Kieliopinnoissa tavoitteena on saavuttaa kyky kommunikoida vieraalla kielellä, ja kommunikoidakseen kielenkäyttäjää tarvitsee sanastoa. Perehdyn tutkimuksessa itsenäisen sanaston opiskelun rooliin lukio-opetuksessa. Tavoitteenani on selvittää, miten lukion ruotsi kannustaa lukio-opiskelijoita itsenäiseen sanaston opiskeluun. Tutkimuksen taustana esittelen kouluopetuksen piirteitä, kuten opettajan ja oppikirjan roolia sekä opetussuunnitelman perusteita. Tämän lisäksi käsittelen vieraan kielen oppimista prosessina ja esittelen opiskelustrategioita.

Tutkimukseni aineisto koostuu kahdesta osasta: ryhmähaastatteluista kuuden lukion ruotsinopettajan kanssa ja ruotsin oppikirjoista. Selvitän sisällönanalyysillä, millainen rooli sanastolla on opettajien mielestä ruotsin opetuksessa. Oppikirjoja tarkastelemalla selvitän, miten oppikirjat tukevat opiskelijaa tulemaan itsenäiseksi sanastonoppijaksi. Keskityn oppikirja-analyysissä kirjoissa mainittuihin sanaston opiskelustrategioihin. Tämän lisäksi analysoin molempia aineistoja mallilla, joka perustuu taustatutkimukseen, haastatteluihini ja oppikirjahavaintoihini.

Tutkimus osoittaa, että opettajat pitävät itsenäisen sanaston opiskelun taitoja tärkeinä, mutta eivät halua käyttää aikaa näiden taitojen opettamiseen. Opettajat ottavat usein vastuun opiskelijoiden oppimisesta, eivätkä välttämättä hyödynnä oppikirjojen opiskeluohjeita. Opettajat olettavat, että lukio-opiskelijat ovat oppineet sanaston oppimista edistäviä strategioita yläkoulussa. Oppikirja-analyysin mukaan yläkoulun oppikirjat kuitenkin tukevat itsenäistä sanaston opiskelua vähemmän kuin lukion oppikirjat.

Avainsanat: opiskelija-autonomia, sanasto, opiskelustrategia, kieltenopetus, ruotsi

Innehåll

1 Inledning	1
1.1 Syfte.....	4
1.2 Material och metod.....	5
1.2.1 Material.....	5
1.2.2 Metod.....	9
1.3 Tidigare forskning	10
1.4 Disposition.....	14
2 Att undervisa i svenska på gymnasiet.....	16
2.1 Läroplan för svenskundervisningen	16
2.2 Lärarens roll i svenskundervisningen	17
2.3 Läroböcker i undervisningen	20
2.4 Ordkunskaper och bedömning.....	21
2.4.1 Vad betyder ordkunskaper?	21
2.4.2 Hur bedöms ordkunskaper?	23
3 Från undervisning till inläring	26
3.1 Inlärningsstrategier	26
3.1.1 Språkinlärningsstrategier	27
3.1.2 Ordinlärningsstrategier	29
3.2 Inlärares ansvar i inläringen av främmande språk.....	31
4 Analys.....	35
4.1 Modell för kategorisering av ordinlärningsstrategier	35
4.2 Lärarnas uppfattningar om ordförrådets roll i att kunna svenska.....	37
4.2.1 Lärarnas uppfattningar om ordinläring.....	37
4.2.2 Lärarnas uppfattningar om undervisning av ordförrådet.....	41
4.3 Ordinläring i läroböcker	45
4.3.1 Ordinlärningsstrategier i läroböcker	45
4.3.2 Frekvens av ordinlärningsstrategier i läroböcker	49
5 Diskussion och avslutning	51
Litteratur	57
Primärt material	57
Sekundärt material.....	61
Bilaga 1.....	66
Bilaga 2.....	67

1 Inledning

Vad betyder det att kunna ett språk? Räcker det med att kunna läsa texter och förstå filmer eller måste man kunna prata med någon? Troligen är alla de här elementen viktiga delar i språkkunskaperna, men i vilken mån? Nuförtiden är det enligt den allmänna åsikten, åtminstone inom EU (Györffi 2014), viktigt att kunna kommunicera på det språk som en människa anser att hon kan – språkkunskaperna borde möjliggöra kommunikationen mellan människor. Grammatiska regler och språkliga strukturer är i och för sig viktiga, men kommunikationen lyckas inte utan ord. Ett rikt ordförråd spelar en viktig roll i språkkunskaperna när det gäller att förstå och bli förstådd.

Enligt EU:s linjedragningar borde varje EU-medborgare lära sig att kommunicera på åtminstone två språk utöver sitt modersmål (Györffi 2014). Det är inte alla medborgare som utan vidare lär sig flera språk utan de flesta måste verkligen studera för att nå kommunikativa kunskaper i flera främmande språk. För att nå sådana språkkunskaper som EU förväntar av sina medborgare är det viktigt att lära sig att lära. Konsten att lära sig är inte bara viktigt i språkstudierna utan i livet i allmänhet. I dagens värld är det få av oss som kommer att ha ett och samma arbete hela sitt liv och därför behöver vi utveckla oss om och om igen. Således är det viktigt att veta hur man lär sig och vilka verktyg man kan använda för att lyckas i sina studier. Det kommer inte att finnas någon som hela tiden underlättar inläringen, såsom läraren försöker underlätta inläringen för sina studerande, utan åtminstone efter skolan är varje människa ansvarig för sin egen inläring. Men ger dagens skola tillräckligt med kunskaper i hur man lär sig?

Av det officiella dokumentet, grunderna för läroplanen, som styr skolornas verksamhet i Finland framgår att språkundervisningen ska stärka inlärarens tro på sina kunskaper att lära sig språk. Undervisningen ska uppmuntra inläraren att använda språk oberoende av på vilken nivå inläraren befinner sig och även stärka strategier för språkinläring. Allt detta betyder att inläraren borde lära sig både att kommunicera och att få verktyg för att stödja sitt livslånga lärande på alla skolnivåer. (GLP 2015:6, 101–102; LP 2014:281,

324–326, 346; Utbildningsstyrelsen 2011:49.) Kraven på undervisningen och inläringen är därmed höga.

Språklärare i Finland kan välja ganska fritt hur de undervisar i språk. Egentligen ska läraren endast respektera linjedragningarna i grunderna för läroplanen. De kallas för linjedragningar av en bra orsak – de ger få konkreta regler för undervisningen. Det finns linjedragningar för allmänna principer i undervisningen, för inläringen och för teman i lärokurserna, men de är inte specifika. Dessutom kan de tolkas på många sätt. En lärare kan uppleva att skriftliga kunskaper är nyttigare för kommunikation än muntliga medan en annan lärare upplever helt tvärtom. Läraren kan även uppmuntra – eller kontrollera – sina studerandes självständighet på olika sätt.

Hur tolkas linjedragningar om inlärningsfärdigheter och -kunskaper i Grunderna för gymnasiet läroplan (GLP 2015) av lärarna? Det är ämneslärarens uppgift att stödja inlärares med att hitta lämpliga inlärningsstrategier i läroämnet i fråga (GLP 2015:6, 11). Det är troligt att dagens språklärare har velat lära sig språk på ett effektivt sätt och därför också bekantat sig med olika inlärningsstrategier för att underlätta inläringen. Fast språklärarna ofta är beredda att använda olika typer av uppgifter och undervisningsmetoder för att stödja sina studerande i inlärningsprocessen, är det inte självklart att alla lärare berättar om inlärningsstrategier för sina studerande (Salo och Hildén 2011:19–37). Det har visat sig att om inläring uppfattas som lätt, ökar det motivation hos inlärares (Victori och Lockhart 1995:224; Winstead 2012:4). Medveten användning av inlärningsstrategier skulle alltså underlätta inlärningsprocessen för inlärares.

Att läraren relativt fritt får välja hur undervisningen sker, är inte endast positivt eller underlättande för läraren. Undervisningen sker för att stödja inläringen – vare sig det är fråga om ett visst ämne eller inlärningsfärdigheter. När läraren är ansvarig för undervisningen, kan det kännas så att läraren även är ansvarig för inläringen, fast största delen av inläringen bestäms av inlärares själv. Det har även skapat diskussion i nationella medier som Helsingin Sanomat (2016) att grunderna för läroplanen bygger på sådana förväntningar för undervisningen att läraren kan känna sig otillräcklig framför

dem. För stora förväntningar kan även orsaka att läraren bestämmer undervisningens och inläringens takt i allt större omfattning, och då beaktas inte skillnaderna mellan individuella inlärare. Gymnasister kan även uppleva att om inlärningsstrategier undervisas, påminner läraren endast om användningen av anteckningar. (Helsingin Sanomat 2016.) I hur stor mån kan läraren bestämma takten för inläringen och hur kan hen dela på ansvaret på så sätt att alla typer av inlärare tas hänsyn till?

Kontroll spelar en stor roll i inläringen: en inlärare som känner att hen har kontroll över sin egen inläring känner sig också motiverad. Många studier visar att motivationens roll i inläringen inte kan underskattas (se t.ex. Dörnyei 2001; Macaro 2003; Peltonen och Ruohotie 1992). Om inlärare inte har något som får hen att studera, lär hen sig inte, och om inlärare inte vet hur hen kan studera, studerar hen inte. I vårt skolsystem bedöms inlärares inläring kontinuerligt och betyg kan spela en viktig roll i inlärares framtid. Inläring är en process som tar tid. Fast det sker inläring på lektionerna, vore det fel att vänta sig att en inlärare lär sig allt under lektionerna. När man tänker på det ovanstående, är det bara förståeligt om en inlärare inte känner sig motiverad i vårt skolsystem. För det första möjliggör systemet inte alltid inläring i egen takt eller erbjuder tillräckligt med hjälp för att inlärare ska hitta lämpliga strategier för inläringen. För det andra jämförs olika inlärare utgående från standardiserade mätsystem.

Som framgår ovan är inläring i skolan ett mångsidigt fenomen och de faktorer som påverkar och stödjer inlärares inläring är av stor vikt. Om en inlärare inte har verktyg för att stödja den komplicerade inlärningsprocessen, kan det vara mycket svårt att lära sig någonting i skolan. Dessutom verkar självständig inläring inte vara självklar i skolan. Till exempel när jag gjorde min lärarpraktik märkte jag att gymnasister kom ihåg få ord även om deras böcker innehåller gott om viktiga och vardagliga ord. En gång frågade en gymnasist faktiskt vad "han" är på finska. Om en gymnasist inte kommer ihåg vad "han" betyder efter att ha studerat svenska i tre år i grundskolan och några kurser i gymnasiet, skulle hen behöva hjälp och mera kunskaper för att lära sig ord? På grund av alla de ovan presenterade faktorerna anser jag det viktigt att forska i elevautonomins roll i ordinläring.

1.1 Syfte

Syftet med min pro gradu-avhandling är att ta reda på hur gymnasister uppmuntras till självständig ordnlärning då de lär sig svenska. Eftersom det är fråga om en pro gradu-avhandling och inte en mera omfattande studie, behandlar jag endast svenska på gymnasienivå och inte på andra skolnivåer.

Temat kan motiveras med den syn på språkinlärning som förmedlas av Grunderna för gymnasiet läroplan (GLP 2015). Inläraren ska arbeta målinriktat och självstyrt och lära sig sådana kunskaper som stöder självständig inlärning. Därtill ska hen kunna kommunicera på det språk som lärs in, vilket bland annat förutsätter ett brett ordförråd (GLP 2015:6, 11, 101). Ett brett ordförråd är också viktigt med hänsyn till EU:s språkpolitiska linjedragningar – varje EU-medborgare borde behärska åtminstone tre språk (Györffi 2014).

I min pro gradu-avhandling fokuserar jag på två forskningsfrågor:

1. Vilka slags uppfattningar har gymnasielärare om ordnlärningens roll i svenska?
2. Hur tar läroböcker fasta på ordnlärning?

Den första frågan behandlar gymnasielärarens prioriteringar i svenskundervisningen och särskilt vilken roll hen upplever att ordnlärningen har i undervisningen. Frågan är viktig eftersom läraren är den som styr undervisningen i gymnasiet och egentligen bestämmer vad som ska studeras. Jag söker svar på min första forskningsfråga med hjälp av två gruppintervjuer med gymnasielärare i svenska (se kap. 1.2.1). I analysen (se kap. 4.2) tar jag fasta på lärarnas åsikter om vilka ord de upplever som viktiga för inläraren och vilken roll ordnlärningsstrategierna har i ordnlärning och i undervisning. Därtill behandlar jag hurdana svårigheter inlärare enligt lärarna har och hur lärarna hjälper sina inlärare med svårigheter och att bli självständiga inlärare.

Den andra frågan handlar om hur läroböcker i svenska tar fasta på ordinlärning. Frågan är viktig eftersom det har kommit fram att läroböcker styr undervisningen vid sidan av läroplanen och att böcker i stor utsträckning bestämmer vilka ord som studeras, eventuellt även hur de studeras (se t.ex. Salo och Hildén 2011). Svar på frågan får jag genom en analys av läroböcker i svenska (se kap. 1.2.2 och 4.3).

Med hjälp av forskningsfrågorna är det möjligt för mig att ta reda på vilken roll självständig ordinlärning har i undervisningen. Lärarnas åsikter och upplevelser samt läroböckernas sätt att behandla ordinlärning visar vilka möjligheter gymnasister har att bli självständiga i ordinlärning. Min avhandling kommer därmed att ge nyttig information om vilken relation det råder mellan språklärare, läroböcker, ordinlärning, inlärningsstrategier och elevautonomi. Avhandlingen kan hjälpa språklärare i deras arbete, både i grundskolan och i gymnasiet. Fast det alltid råder brist på tid i skolan, eftersom det är så många teman man borde behandla och lära sig, borde inläraren få verktyg för att lära sig, inte bara ämnesinnehåll. På så sätt uppfylls målen i GLP (2015) och inläraren blir självständig i sina språkstudier.

1.2 Material och metod

För denna avhandling samlade jag in material genom två gruppintervjuer med gymnasielärare i svenska och genom att undersöka läroböcker i svenska. I intervjuerna ville jag få fram lärarnas åsikter och uppfattningar om vikten av ordinlärningsstrategier. Med intervjuerna fick jag svar på min första forskningsfråga. Läroböckerna undersökte jag för att få svar på min andra forskningsfråga: hur läroböckerna tar fasta på ordinlärning. I det följande redogör jag noggrannare för mitt material och mina metoder.

1.2.1 Material

Avhandlingens intervjumaterial består av två fokusgruppsintervjuer med tre lärare i varje grupp, och läroboksmaterialet omfattar sex lärobokserier av vilka tre är gymnasie- och tre högstadieläroböcker. Avsikten med dessa två typer av material var att få en

djupare uppfattning om självständig ordnlärning på gymnasienivå eftersom både lärares uppfattningar och läroböcker spelar en viktig roll i undervisningen.

För att nå gymnasielärare tog jag kontakt med Svensklärarna i Finland (SRO¹). Jag skickade e-post till föreningens e-postlista för att få deltagare för mina intervjuer i Tammerfors eller i Lahtis. Mitt mål var att få en intervjugrupp från Tammerforsregionen (Birkaland) och en annan från en annan stad som inte har ett universitet. Bara en lärare anmälde sig för en intervju i Tammerfors på detta sätt. Sedan tog jag kontakt med alla gymnasier² i Birkaland och nära Lahtis. Det var inte möjligt att få e-postadress till alla svensklärare och därför varierade kontaktsättet: ibland skickade jag e-post direkt till läraren, ibland fick jag hjälp av skolans kanslist. Det behövdes direkta påringningar till skolor och lärare. Till slut fick jag tag på sex lärare som ställde upp för intervjuer i Tammerfors, men i Lahtis blev det ingen intervjugrupp. Jag genomförde intervjuerna i maj 2016. I tabell 1 presenteras de intervjuade lärarna. I analysen (se kap. 4.2) redogör jag för lärarnas åsikter utan att göra skillnad mellan grupperna eller lärarna som individer om det inte är betydande. Jag använder pseudonymer i stället för namn för att göra det tydligare för läsaren vilken lärare det är fråga om. På detta sätt bevarar jag också lärarnas anonymitet.

¹ Förening för svensklärarna i Finland.

² Totalt tog jag kontakt med 25 gymnasier.

Tabell 1. De intervjuade lärarna

Fokusgrupp 1

Lärare	Hur många år jobbat som lärare	Hur många år jobbat som gymnasielärare	Bokserien som läraren använder
Andrea	19	16	Galleri
Eine	16	16	Galleri
Inge	36	36	Galleri, Precis

Fokusgrupp 2

Lärare	Hur många år jobbat som lärare	Hur många år jobbat som gymnasielärare	Bokserien som läraren använder
Robin	30	15	Magnet
Kim	20	12	Galleri
Jean	25	23	Galleri

Båda intervjugrupperna bestod av tre lärare som jobbar i olika gymnasier i Birkaland. Lärarna hade jobbat i skolor på gymnasienivå minst 12 och mest 36 år. De kan följaktligen tänkas ha mycket erfarenhet av hur det är att undervisa i svenska i gymnasiet. Fyra av sex lärare hade därtill jobbat i andra typer av skolor men i intervjuerna behandlades mestadels gymnasieundervisning. Fem av sex lärare använde läroboksserien Galleri i sin undervisning. Robin använde läroboksserien Magnet och Inge använde Precis vid sidan av Galleri.

Det är sammanlagt sex lärobokserier som ingår i min läroboksanalys – tre för gymnasiet och tre för högstadiet. I intervjuerna konstaterade lärarna flera gånger att de som studerar i gymnasiet borde ha lärt sig ordinarie lärningsstrategier redan i högstadiet. Därför använde jag inte bara gymnasieläroböcker utan även högstadieläroböcker. Därtill tog jag med de lärarhandledningar som jag fick tag på – tyvärr var det inte möjligt att hitta alla om man inte arbetar som lärare i någon skola.³ I tabellen nedan presenterar jag de undersökta läroböckerna. Bokstaven G efter namnet på boken betyder att det är fråga om en gymnasiebok och H att det är en högstadielik bok.

³ Det var inte möjligt att få tag på lärarhandledningarna för Magnet, Precis eller På gång.

Tabell 2. Läroböckerna i undersökningen

Läroboksserie	Publicerad	Hur många läroböcker undersöktes	Textbok och övningsbok tillsammans/separat	Lärrarhandledningar med i analysen	Annat extra-material
Galleri (G)	2006	7	tillsammans	X	
Precis (G)	2015	3	tillsammans		
Magnet (G)	2007	7	tillsammans		
Megafon (H)	2012	6	separat	X	
På gång (H)	2011	6	separat		
Klick (H)	2004	6	separat	X	X ⁴

När det gäller gymnasieläroböcker, undersökte jag de tre lärobokserierna som lärarna använde: Magnet, Galleri och Precis. De första Galleriböckerna publicerades 2006 och de första av Magnet 2007. Det är sammanlagt sju böcker i lärobokserierna Galleri och Magnet som jag undersökte. Precis är en ny lärobokserie som har gjorts enligt den nya läroplanen och den togs i bruk på hösten 2016. Därför är det bara de tre första böckerna som är med i avhandlingen. I alla de undersökta gymnasieböckerna finns allt material i en och samma bok. Inläraren behöver en bok per kurs.

I fråga om högstadiesböcker undersökte jag också tre lärobokserier: På gång, Megafon och Klick. Klick är den äldsta av de här bokserierna: den publicerades år 2004. På gång publicerades år 2011 och Megafon 2012. I högstadiesböckerna behöver inläraren två böcker per år, textbok och övningsbok och därför är det sammanlagt sex läroböcker som är med i undersökningen. Textböcker är endast för texter och annat svenskspråkigt material, medan det i övningsböcker finns övningar samt ordlista för texter i textböckerna.

I läroboksanalysen (se kap. 4.3) presenterar jag mina observationer om alla de nämnda läroböckerna. Jag undersökte om det finns anvisningar för eller tips på ordinlärningsstrategier och deras användning i läroböcker. Jag tog med endast de

⁴ Facit till övningarna.

konkreta tips som specifikt tar fasta på kognitiva ordinlärningsstrategier även om tipsen på sätt och vis också aktiverar inlärares metakognitiva kunskaper. Jag betraktade inte böckernas övningar som tips om de inte gav råd om själva inläringen eller aktiverade metakognitiva kunskaper om ordinläring.

1.2.2 Metod

Som sagt samlade jag in två typer av material. Därför använde jag också två metoder: tematisk gruppintervju och närläsning av läroböcker. I det följande berättar jag om mina metoder. Själva analysmetoderna tar jag upp i samband med analyserna (se kap. 4).

För att få fram informanternas åsikter och uppfattningar är tematisk gruppintervju en bra metod. I en gruppintervju får deltagarna tillsammans bearbeta det som var och en har att säga om det diskuterade temat, med andra ord är interaktion mellan deltagarna viktig. En gruppintervju är en mer informell situation för de intervjuade, eftersom de inte behöver tala med enbart intervjuaren utan de får egentligen prata med sina kollegor, bara temat är bestämt. Det som är viktigt att iaktta i en gruppintervju, förutom själva svaren, är vilket tema som väcker mera diskussion och vilket som inte gör det. Det kan hända att deltagarna är eniga om något, men inte om något annat. Det är inte heller möjligt att veta vad enskilda intervjuade tänker eftersom de kan låta bli att säga sin åsikt om det verkar obekvämt i situationen. (Löfström 2011:83.)

I mina intervjuer gick jag inte rakt på temat ordinläring utan försökte få fram deltagarnas prioritering när det gäller svenskundervisningen i allmänhet. Jag formulerade få frågor som jag absolut ville ställa till grupperna. Så blev intervjuerna *halvstrukturerade temaintervjuer*. Vissa teman finns med hela tiden men själva frågorna kan variera lite mellan de intervjuade grupperna (se också Löfström 2011:84). Intervjuerna genomfördes på finska för att intervjusituationen skulle vara mer avslappnad för deltagarna och för att jag på så sätt skulle få så mångsidiga svar som möjligt. Efter materialinsamlingen transkriberade jag intervjuerna.⁵ Utifrån

⁵ Transkriberingen är ordagrann men inte koncentrerad på själva samtalets egenskaper eftersom det inte är fråga om samtalsanalys utan innehållet är viktigare än samtalets egenskaper i sig.

transkriberingarna analyserade jag materialet genom att lyfta fram de teman som togs upp i intervjuerna och som är kopplade till min forskningsfråga.

Min andra metod var *närläsning av läroböcker* i svenska. Jag sökte alla tips som handlar om användning av ordinlärningsstrategier i de undersökta böckerna. Eftersom mitt syfte är att undersöka självständighet i ordinläring, tog jag med endast sådana ordinläringstips som på ett direkt sätt ger råd om användning av ordinlärningsstrategier. Jag tog inte med sådana övningar som i allmänhet kan hjälpa inläraren att studera mer effektivt. Att det nämns en ordinlärningsstrategi i ett tips betyder inte att det är fråga om en ordinlärningsstrategi i sig utan det kan handla om ett speciellt sätt att lära sig ord. Inläraren måste tillämpa sättet medvetet. Viktigt var också att tipset riktas till inläraren, inte till läraren.

På basis av mina intervjuer, närläsning av läroböcker och teori om ordinlärningsstrategier formulerade jag en modell för kategorisering av ordinlärningsstrategier (se kap. 4.1). Jag bestämde mig för att basera min modell på synen på ord i strategierna. Strategierna kan bygga på enskilda ord, associerade ord eller ord i kontext. Strategierna tar även fasta på *receptiva* och *produktiva* kunskaper (se kap. 2.4.1). Jag använde min modell för att kategorisera ordinlärningsstrategierna som kom fram i intervjuerna och i de undersökta läroböckerna. Med hjälp av modellen fick jag en bättre uppfattning om hurdana ordkunskaper, receptiva eller produktiva, lärare och läroböcker uppmuntrar inläraren att förbättra.

1.3 Tidigare forskning

I detta kapitel ger jag en översikt över forskning om ordinläring. Studierna som jag presenterar handlar mest om användningen av ordinlärningsstrategier men elevautonomi, metakognition och motivation är också kopplade till mitt ämne och därför presenterar jag också forskning om dem.

Fan (2003) har forskat i användningen av ordinlärningsstrategier bland högskolestuderande i Hong Kong. Hon har inte bara forskat i deltagarnas uppfattningar

och användningsvanor av ordinlärningsstrategier, utan också de olika strategiernas relevans med hänsyn till ordens frekvensnivå. Resultaten visar att många inlärare tyckte att vissa strategier var nyttigare än andra men ändå använde de inte dessa strategier. Det fanns bara en strategi som studerandena betraktade som speciellt nyttig och som de använde flitigt: när man stöter på ett ord som man nyligen har slagit upp, försöker man komma ihåg ordet utan att titta i ordboken. I allmänhet fanns det stora skillnader bland deltagarna i fråga om användningen av olika strategier. Forskningen visar också att det fanns skillnader i användningen av strategier beroende på studerandens kunskapsnivå. De svagare studerandena använde mycket oftare repetitions- och associeringsstrategier än de effektivare studerandena. De här två strategierna visade sig vara ganska onyttiga, medan användningen av ordet i olika kontexter är en bra strategi för både vanliga (high-frequency) och ovanliga (low-frequency) ord. Det nyttigaste sättet att lära sig vanliga ord var gissningsstrategierna och det nyttigaste sättet att lära sig ovanliga ord var användningen av mångsidigt material för att hitta nya ord. Fans (2003) material var naturligtvis begränsat och det bestod endast av S2⁶-studerande som hade kinesiska som modersmål men hon framhäver att majoriteten av hennes resultat visar likadana tendenser som tidigare forskning har visat och kan därför anses som representativa resultat. (Fan 2003:222–241.)

Choi och Ma (2015) har forskat i användning av ett individualiserat ordförråd (personalised vocabulary) som ordinlärningsstrategi bland högstadieelever i Hong Kong. De har intresserat sig för ämnet eftersom engelskan är ett av de två officiella språken i Hong Kong, men det har visat sig vara svårt för de kantonspråkiga eleverna att lära sig tillräckligt med ord på engelska för att klara sig i de nationella proven. Eleverna använder oftast engelska bara i skolan och inte i sin vardag⁷. Choi och Ma (2015) baserade sin forskning på teorin om den personifierade inläringen där det viktigaste är att inlärnarnas personliga skillnader och behov beaktas och att inläraren själv tar ansvar för sin inläring. Det fanns två testgrupper i forskningen: den ena gruppen hade lite bättre kunskaper i språket än den andra. Deltagarna skulle välja fem ord per vardag från en valfri källa och banda in dem. När de hade 50 ord på sina listor, testades de i ett

⁶ L2 på engelska, mening ”andraspråk” eller ”målspråk”.

⁷ Situationen i Hong Kong är liknande med de finskspråkiga elevernas situation med svenska i Finland.

vanligt men naturligtvis personifierat ordprov. De två proven på 50 ord visade att alla valde både lätta (ord med hög frekvens) och svåra (ord med låg frekvens) ord oberoende av hurdana kunskaper de hade. Det fanns små skillnader mellan grupperna, men i allmänhet verkade deltagarna välja sådana ord som de upplevde som viktiga och även de svagare inlärarna var rätt så medvetna om sina val. Därför konstaterar forskarna att ordvalet uppmuntrar inlärarna att ta ansvar för sina val och sin inläring. Resultaten visade också att det fanns skillnader mellan grupperna: gruppen som hade bättre resultat redan i början hade bättre resultat också i proven. Forskarna påstod att det är ett bevis på motivationens roll i inläringen. Ändå fick den svagare gruppen så goda resultat att forskarna rekommenderade att eleverna skulle få välja åtminstone en del av orden som de borde lära sig i skolan. Så blir undervisning mer individualiserad och iakttar elevens personliga behov. (Choi och Ma 2015:62–78.)

Laufer och Goldstein (2004) har studerat vilka olika faser det finns i ordinläring. Faserna indelas i två grupper: en där inläraren *känner igen* (recall) och en annan där inläraren *kommer ihåg* (recognize). I båda faserna ingår ett passivt och ett aktivt skede. Enligt Laufer och Goldstein (2004) är aktiv kunskap alltid svårare att nå än passiv kunskap och att känna igen är lättare än att komma ihåg. För att få stöd för sin hypotes – att det är lättare att passivt känna igen än att aktivt komma ihåg – genomförde de ordprov som testade dessa inläringssätt. Forskningsresultaten visade att det är svårt för inläraren att aktivt komma ihåg oberoende av de frågade ordens frekvens. Därför påstår Laufer och Goldstein (2004) att deras modell fungerar för att beskriva vilka olika svårigheter inläraren har vid ordinläring. De kommenterar också att inlärarens kunskaper om ordens form och betydelse har med inlärarens behov att göra. De påpekar att inlärarens behov inte beaktas i ordförrådstester. Däremot har forskarna ingenting att säga om vad som skulle hjälpa i själva inlärningsprocessen. (Laufer och Goldstein 2004:409–426.)

Salo och Hildén (2011) har studerat hur språklärare förhåller sig till *elevautonomi*. Elevautonomin består enligt studien av fyra dimensioner: elevens ansvar för inläring, möjlighet att fatta beslut, känslan av att äga sin inläring och användning av lämpliga inlärningsstrategier. Elevautonomin har visat sig vara kopplad till motivation och

reflektion. Möjligheten att bestämma om inlärningsmaterial och -strategier spelar en stor roll i elevautonomin och därför borde de ständigt vara med i undervisningen enligt forskarna. Forskningsmetoden var enkät och deltagarna i enkäten var 17 lärare som jobbar i de finska normalskolorna. Forskarna grupperade lärarna i tre grupper på basis av svaren: de som tycker att elever av alla åldrar kan lära sig elevautonomi, de som tycker att bara de äldre eleverna kan lära sig elevautonomi och de som tycker att elevautonomin är viktig men för svår för eleverna. Studien visade att lärarna förhåller sig positivt till elevautonomin men att de inte har särskilda verktyg för att hjälpa sina elever i processen. Också tid, eller brist på den, uppfattades som problem i skolvärlden. Eftersom lärarna inte hade några riktiga verktyg för att undervisa i sådant som ökar elevautonomi, ville de inte använda tid på den. Salo och Hildén (2011) påpekar också att lärarna ofta är vana vid att ta mycket ansvar för sina elevers inläring och det kan enligt forskarna bli ett problem i inläringen av elevautonomi. Om man inte får ta ansvar för sin inläring, lär man sig inte det heller. (Salo och Hildén 2011:19–37.)

Winstead (2012) har studerat olika former av metakognition i ett tvåspråkigt språkprogram där unga modersmålstalare av engelska och spanska undervisar varandra i sitt modersmål. Winsteads forskningsfrågor handlar om två metakognitiva funktioner: hur självstyrda studerandena är i interaktiva inläringssituationer och hur de reflekterar över processen. Under studiens gång gick deltagarna igenom olika faser i språkinläring: en fas av oro för sina kunskaper som språkbrukare och lärare, en fas av språklig initiering (language initiation) och språktillägnande (language acquisition). På basis av sina resultat påpekar Winstead (2012) att alla deltagare fattade metakognitiva beslut gällande de mest främjande sätten att lära sig målspråk. Då var de tvungna att reflektera över sina egna kunskaper och sin språkliga nivå. Forskaren presenterar också två olika typer av språkträning: strukturerad språkträning och samtalsträning. Den strukturerade språkträningen betyder att inläraren tränar språk med hjälp av olika material, sådana som spel och övningar och det är lätt både för inläraren och för läraren. I samtalsträningen tränar deltagarna språk i autentiska samtalssituationer, som är längre än 10 turväxlingar. Winstead (2012) påstår att deltagarna upplevde den strukturerade språkträningen lättare och mindre stressande än samtalsträningen på grund av att den strukturerade språkträningen var mer vanlig i de initiala faserna av språkinläringen

medan samtalsträningen blev mer vanlig senare. Till slut konstaterar Winstead (2012:1–21) att det skulle vara nyttigt för lärarna att förstå vad som motiverar inläraren i språkstudierna och använda det som hjälpmedel i undervisningen av inlärningsstrategier. (Winstead 2012:1–21.)

Victori och Lockhart (1995) har forskat i metakognitionens roll i självstyrd språkinläring. Studien visar att inlärarens metakognitiva förmågor inte var på den nivån där de borde vara för att hjälpa inläraren att ta ansvar för sin inläring. Enligt forskarna spelar inlärarens språkliga självförtroende en stor roll i hur framgångsrika hen blir som språkinlärare. Om självförtroendet är svagt, blir inläraren lätt negativ och pessimistisk mot språkinläringen. Det minskar naturligtvis hens motivation. Forskarna citerar Cranstone och Baird (1988) och påpekar att det är viktigt att inläraren förstår hur de olika metakognitiva processerna och själva ansvaret kommer att hjälpa hen i praktiken. Annars kan hen bli lite förvirrad och det kan minska viljan att ta ansvar och initiativ för inläringen. Forskningsresultaten visar att 40 av 41 inlärare blev betydligt mer självstyrda i sina språkstudier då de förbättrade sina metakognitiva kunskaper med hjälp av handledning. När de blev mer självstyrda, ökade deras språkliga självförtroende också vilket för sin del ökade motivationen. (Victori och Lockhart 1995:223–232.) Likadana resultat fick till exempel Cotterall och Murray (2008) i sin studie om samma tema. Deras material var reflekterande texter som deltagarna i studien skrev under projektet. I dokumenten reflekterade deltagarna över hur det känns att ta ett sådant ansvar för sina studier och inläring. (Cotterall och Murray 2008:34–44.)

1.4 Disposition

I kapitel 2 presenterar jag utgångspunkter för undervisning i svenska på gymnasiet. Kapitlet behandlar läroplan för svenskundervisningen och lärarens och läroböckers roll i undervisningen. Därtill behandlar jag ordkunskaper och dess bedömning. I kapitel 3 går jag in på relationen mellan undervisning och inläring. Jag behandlar temat med hänsyn till inlärningsstrategier – både språk- och ordinlärningsstrategier – och till inlärares ansvar. I kapitel 4 analyserar jag mitt forskningsmaterial, delvis med hjälp av min kategoriseringsmodell som jag presenterar i underkapitel 4.1. I underkapitel 4.2

presenterar jag analysen av mina gruppintervjuer med svensklärare. Jag börjar med lärarnas uppfattningar om ordinlärning och övergår till lärarnas uppfattningar om undervisning av ordförrådet. I underkapitel 4.3 presenterar jag läroboksanalysen. Jag presenterar först själva ordinlärningsstrategierna i de undersökta läroböckerna och därefter presenterar jag deras frekvens. I det sista kapitlet sammanfattar jag resultaten, drar slutsatser och reflekterar över studiens begränsningar och möjligheter för vidare forskning.

2 Att undervisa i svenska på gymnasiet

Det finns vissa egenskaper som karakteriserar svenskundervisningen i Finland. För det första har alla behöriga språklärare i Finland utbildat sig vid universitet. De har lärt sig om olika undervisningssätt, undervisningsfilosofier, pedagogiska medel, inlärningsstilar och lagar gällande skolundervisningen. Naturligtvis är ingen lärare ändå likadan med en annan utan alla lärare gör sitt arbete på sitt eget personliga sätt. För det andra finns det ett officiellt dokument som styr undervisningen och bedömningen i Finland, nämligen grunderna för läroplan som utges av Utbildningsstyrelsen. Läroplansgrunderna garanterar att undervisningen är likadan i alla finska skolor och styr läraren i sitt arbete. I de följande underkapitlen presenterar jag det viktigaste i läroplansgrunderna med hänsyn till denna avhandling och berättar dessutom om bedömningen av ordkunskaper samt belyser lärarens och läroböckers roll i svenskundervisningen.

2.1 Läroplan för svenskundervisningen

Grunderna för läroplanen fungerar som grund för den läroplan som varje skola i Finland följer. I dokumentet definieras de allmänna principerna som styr de finska skolornas verksamhet: undervisningens värden och syften, läroämnenas innehållsliga mål och arbetssätten samt kriterierna för bedömningen. (Luukka m.fl. 2008:53; GLP 2015.) Utbildningsstyrelsen utger grunderna både för läroplanen för den grundläggande utbildningen (LP) och för gymnasiets läroplan (GLP). De föregående läroplanerna togs i bruk år 2004 och de nuvarande i augusti 2016 (GLP 2015).

I GLP (2015) påpekas om studerandens strategiska förmågor under gymnasiestudier. Studeranden ska bli en effektiv inlärare som kan tillämpa lämpliga strategier nu och i framtiden, vilket framgår av läroplanen:

Studeranden [...] utvecklas till en målinriktad språkinlärare och kunna tillämpa strategier för språklärande (GLP 2015:102).

Studeranden [...] uppmuntras att tillägna sig livslånga strategier för språkinläring genom att identifiera de strategier för lärande som bäst lämpar sig för det egna lärandet i svenska (GLP 2015:101).

Därtill sägs hela dokumentet bygga på en sådan syn på inläring att studeranden arbetar aktivt, målinriktat och självstyrkt (GLP 2015:6). Undervisningen ska stärka studerandens tro på sina förmågor att lära sig språket i fråga. Studeranden ska också kunna ta ansvar för sina egna studier och inläring, samt utvärdera sina arbetsfärdigheter. Naturligtvis ska undervisningen i gymnasiet hjälpa studeranden i processen och ämnesläraren ska handleda studeranden i studiestrategier som passar till läroämnet. (GLP 2015:6, 11, 101.)

Gymnasiets läroplan (GLP) bygger på läroplanen för den grundläggande utbildningen (LP), varför det är naturligt att även den beaktas. Enligt LP (2014:324–326) ska undervisningen stärka elevens tro på sina kunskaper att lära sig språk. Därtill ska eleven förhålla sig positivt till livslångt lärande. (LP 2014:19, 281.) Då kan man anta att en studerande som börjar i gymnasiet har en positiv attityd till språk och tror på sin förmåga att lära sig språk. I GLP (2015) omnämns *studiestrategier*⁸, *studietekniker* och *studiemetoder* flera gånger redan i de kapitel som gäller lärandet i gymnasiet i allmänhet (GLP 2015:6–12). Inlärningsstrategiska kunskaper kan därmed sägas spela en stor roll i gymnasiets läroplan.

2.2 Lärarens roll i svenskundervisningen

Som framgår ovan har alla behöriga språklärare i Finland utbildat sig vid universitet och lärt sig mycket om undervisningen under sina studier. Därför kan alla lärare göra sitt arbete på sitt eget personliga sätt och samtidigt respektera de principer som presenteras i grunderna för läroplanen. Synen på inlärares bygger på inlärares självständighet och ansvar i hantering av ny information. Dessa egenskaper ses som förutsättningar för livet i dagens samhälle och läraren borde försöka förbereda sina studerande för framtiden med hänsyn till de här värdena. (GLP 2015:6; Kotilainen 2015:28.)

Den ideala situationen för läraren skulle vara en sådan att alla studerande är intresserade och har en positiv inställning till den målspråkliga kulturen. Men verkligheten i många

⁸ I denna avhandling används termen *inlärningsstrategi*.

finska gymnasieskolor är ganska olik och därför är lärarens roll mångsidig. Lärarens roll i svenskundervisningen beskrivs i grunderna för gymnasiets läroplan (GLP 2015) på följande sätt:

De studerande ska handledas att utveckla sina kunskaper i svenska och att vidga sin flerspråkiga kompetens och utveckla sina metaspråkliga färdigheter (GLP 2015:100).

De studerande ska vägledas att reflektera över betydelsen av attityder och värderingar och att utveckla sin förmåga att agera konstruktivt i olika sammanhang. Undervisningen ska ge färdigheter för att delta och aktivt påverka i internationella sammanhang samt fördjupa de studerandes världsmedborgerliga färdigheter. (GLP 2015:100.)

De studerande ska uppmuntras att tillägna sig livslånga strategier för språkinlärning genom att identifiera de strategier för lärande som bäst lämpar sig för det egna lärandet i svenska (GLP 2015:101).

I undervisningen ska man beakta att de studerande i förhållande till kunskapsnivåerna avancerar i olika takt, vilket kan betyda att uppgifterna kräver differentiering eller andra former av stöd (GLP 2015:100).

Som framgår ovan ska läraren handleda studeranden att utveckla kunskaper i svenska, vägleda studeranden att reflektera över språkrelaterade teman, uppmuntra studeranden att lära sig språkinlärningsstrategier för att underlätta livslång inlärning och beakta att studeranden kan avancera i sin egen takt. Den sist nämnda uppgiften betyder i praktiken differentiering i undervisningen.

Vikten av handledning kan motiveras på olika sätt. I GLP (2015) står det att studerandens självförtroende stärks med handledning och konstruktiv respons. Därtill hjälper handledning och konstruktiv respons studeranden i utveckling av sitt tänkande på ett ändamålsenligt sätt. (GLP 2015:6.) I alla fall kan man se redan i utdragen ovan att GLP (2015) inte ger många konkreta anvisningar och därför kan läraren undervisa på många olika sätt och samtidigt respektera anvisningarna. Det finns till exempel inga regler för vilket språk man borde använda i klassrummet – modersmål eller målspråk. Det kan läraren definiera själv.

I formell språkinlärning finns det alltid en lärare som hjälper inläraren i inlärningsprocessen. Det är viktigt att inläraren är motiverad, men motivationen kan också tänkas vara något som inte garanterar själva inläringen utan bara försnabbar processen (Cook 2001:115). På detta sätt blir undervisningen och lärarens arbete ännu

viktigare. Läraren kan uppmuntra och hjälpa till med inläringen (Elomaa 2009:151). Läraren spelar också en viktig roll genom att skapa kontakt med det nya språket. Läraren borde se till att det uppstår situationer där inlärares kan lära sig att förstå språket och att använda det (Abrahamsson 2009:192).

I klassrummet är det vanligt med indirekta ordinlärningsstrategier (Nation 1990:3), men det räcker inte, utan inlärares kan nå bättre kunskaper i språket när hen tar mer ansvar för sina studier och börjar aktivt använda kognitiva strategier för att lära sig (Fan 2003:1). Därför har läraren en ny roll i undervisningen, nämligen att lära sina studerande hur de kan bli mer självständiga i språkinlärningsprocessen (GLP 2015; Yang 1998:129). Läraren förväntas att uppmuntra sina studerande i användning av lämpliga inlärningsstrategier⁹ och läraren kan ha en mycket positiv inverkan på sina studerandes vilja att tillämpa olika inlärningsstrategier i studierna om hen bara själv ställer sig positivt till dem. Det har visat sig att mångsidig användning av olika strategier ofta leder till bättre inlärningsresultat. (GLP 2015; Yang 1998:127–129.)

Det är viktigt att läraren vill hjälpa sina studerande att hitta lämpliga strategier och inte tvingar sina studerande att använda en strategi som de inte vill. Fast det har visat sig att mångsidig användning av olika strategier ofta leder till bättre inlärningsresultat, kan läraren inte direkt försöka ersätta studerandes strategier utan läraren kan erbjuda mer information om olika alternativ. Då beaktas studerandes motivation och attityder. Naturligtvis måste läraren alltid tänka på sina studerandes ålder och inte störa inläringen, som är en kombination av många olika faktorer. (Macaro 2003:77; McDonough 1995:101; Yang 1998:128–130, 133.)

Man kan ifrågasätta om det ens är möjligt att undervisa i användning av ordinlärningsstrategier eftersom det är så personligt och beror på inlärares. Det har sagts till exempel att läraren borde vara en expert på strategier innan hen börjar handleda sina studerande. Läraren borde garantera användningen av mångsidiga strategier och se till att inläringen av strategier blir en medveten process för inlärares (Yang 1998:129–

⁹ I GLP används ordet *studiestrategier*.

130). I alla fall spelar undervisningen i inlärningsstrategier en viktig roll i lärarens arbete (Griffiths och Oxford 2014:3).

Liksom Cook (2001) påpekar, kommer inlärarna inte alltid ihåg att de har olika resurser som de kan använda för att lära sig. Där är lärarens insats viktig. Läraren borde kunna aktivera sina studerandes metakognitiva strategier och presentera olika kognitiva strategier för dem. (Cook 2001:130.) När inläraren börjar förstå sina ordinlärningsprocesser, kan hen också börja tillämpa effektiva ordinlärningsstrategier i sina studier och bli mer självständig (Macaro 2003:77; Yang 1998:127–128, 133). Om läraren är medveten om allt det här, kan hen ta hänsyn till det och även börja ändra sin roll i klassrummet för att hjälpa sina studerande att bli självständiga.

2.3 Läroböcker i undervisningen

Många studier har visat att läroböckerna spelar en stor roll i undervisningen. Läroböckernas inverkan är så stor att de ibland kallas för ”den gömda läroplanen”. (Hildén 2011:6–7.) Därför är det bra att komma ihåg att det inte är bara inlärarens och lärarens ansvar att stöda elevautonomi. Läroböckerna kan ju också stöda elevautonomi och de borde göra det eftersom de har en så stor roll i undervisningen. (Se t.ex. Elomaa 2009:151.)

Läroböckerna följer läroplansgrunderna och är därför praktiska hjälpmedel för lärare (Hildén 2011:6–7). Det är vanligt att ordförråd och grammatiska regler presenteras i en form som underlättar kognitiv bearbetning av det som ska läras in (Elomaa 2009:83). Fast läroböckerna baserar sig på grunderna för läroplanen, kan det ändå finnas olika betoningar i dem. Därtill finns det alltid någon typ av innehållsordning i läroböckerna som kan tänkas vara naturlig men det lönar sig att komma ihåg att den också har valts av läroboksförfattarna. (Hildén 2011:6–7; Luukka m.fl. 2008:64–65, 94.)

Innehållet i läroböcker blir speciellt viktigt när inlärarens motivation och intresse är låga – en bra bok med intressant innehåll kan bidra till inlärningsprocessen (Cook 2001:117). Om det bara presenteras målspråkstalare eller turister i läroböcker och om det inte finns

en direkt koppling mellan inläraren och personerna i böckerna, blir det svårt för inläraren att identifiera sig med bokens historier och situationer (Cook 2001:123). Därför är det viktigt att komma ihåg för vem läroboken är avsedd för. Finska skolböcker är ofta avsedda endast för finska skolelever och därför finns det sådant som kan vara svårt att förstå om man har ett annat ursprung. (Elomaa 2009:86.)

Det som är speciellt för språkundervisningen är att läroböcker ofta avgör ordförrådet som inlärarna kommer att lära sig – det är mer praktiskt för lärarna att använda orden som finns i boken eftersom det då finns till och med pedagogiskt fungerande övningar i ordförrådet. Ibland kunde det ändå vara bra att ifrågasätta böckernas val och fundera över ordförrådet. (Salo och Hildén 2011:31–37.)

2.4 Ordkunskaper och bedömning

Ordkunskaper spelar en stor roll i inlärarens språkkunskaper. I undervisningssammanhang mäts och bedöms kunskaperna, t.ex. med ordprov. Ordprov kan styra undervisningen, men även fungera som en motiverande faktor för inläringen. Först måste man i alla fall veta vad ordkunskaper egentligen är och efter det tänka på hur man kan mäta och bedöma dem. I det följande kommer jag att behandla dessa teman.

2.4.1 Vad betyder ordkunskaper?

Ordkunskaper betyder språkbrukarens ordförråd och färdighet att använda ordförrådet för att kommunicera enligt språkets konventioner. När man lär sig ett ord, lär man sig inte bara ordets skriftliga form utan också ordets uttal och semantiska egenskaper. Inläraren börjar med att känna igen ett ord som hen har sett, och så småningom lär hen sig att komma ihåg ordet i en situation där hen behöver använda ordet. (Cook 2001:61; Laufer och Goldstein 2004:403–408.)

Ordkunskaper kan indelas i *receptiva* och *produktiva* kunskaper som också kan kallas för passiva och aktiva kunskaper. Det receptiva (passiva) ordförrådet består av ord som

en språkbrukare känner igen när hen läser eller hör ordet. Kunskaperna kan vara ganska allmänna eftersom språkbrukaren bara behöver känna igen ordet. Det receptiva ordförrådet är vanligen större än det produktiva. (Laufer och Goldstein 2004:404; Lindberg 2006:94; Niitemaa 2014:143; Wu 2013:24.) Det produktiva (aktiva) ordförrådet består däremot av ord som språkbrukaren använder i kommunikativa situationer. I kommunikation behöver språkbrukaren exakt kunskap om ordets egenskaper: i skrivsituationer om ordets ortografiska och grammatiska egenskaper, i talsituationer om ordets fonologiska och associativa egenskaper. Det råder ingen enighet om varför det verkar vara så att den receptiva användningen är lättare än den produktiva men man kan till exempel påstå att den produktiva användningen kräver mera språkkunskaper än den receptiva. (Laufer och Goldstein 2004:404; Lindberg 2006:94; Niitemaa 2014:143; Wu 2013:24.)

Det är möjligt att jämföra aktivering av de ovan nämnda typerna av ordförråd. Skillnaden mellan det receptiva och det produktiva ordförrådet handlar om associationer. Det receptiva ordförrådet aktiveras bara av de ord som språkbrukaren har receptiva kunskaper om, medan det produktiva ordförrådet också kan aktiveras av andra ord. (Meara [1992] i Lindberg 2006:93.) Även användningen av de olika typerna av ordförråd varierar. Det receptiva ordförrådet omfattar många ord som är välbekanta men som inte är vanliga i den vardagliga språkanvändningen och inte används så ofta. Därför tillhör de inte det produktiva ordförrådet i språkbrukarens minne. Användningen kan ha till exempel med ordets register såsom med inlärares val att göra. (Lindberg 2006:92–94.)

Det kan vara motiverande för inlärares att lära sig de mest *frekventa* orden i målspråket eller lära sig så *många* ord som möjligt. Vanligen kan de mest frekventa orden i ett språk vara så kallade funktionsord¹⁰ som ofta ses som en del av grammatik eller konstruktioner och som inte betonas i början av studierna. Konkreta ord undervisas däremot i början av studierna och brukar vara lätta att förklara eller presentera med bild. (Cook 2001:59–60; Macaro 2003:64.) När man talar om *hur många* ord språkbrukaren behöver, handlar det om ordförrådets *vidd*. Att bedöma ordförrådets vidd vållar

¹⁰ Till exempel artiklar, pronomen och hjälpverben är funktionella ord.

svårigheter eftersom det varierar vad man räknar: antalet innehållsord, funktionsord eller ordfamiljer som finns i texter. Behärskning av ordfamiljer kan vara nyttigare än behärskning av enskilda ord. Flera forskare har räknat att man till exempel i engelska behöver 8000 ordfamiljer¹¹ för att läsa en detaljerad text men 1000–2000 ordfamiljer räcker för att förstå de mest vardagliga texterna. (Niitemaa 2014:141–142; Macaro 2003:65.)

Det är också av vikt på vilket sätt inläraren vill använda språket. Det lönar sig att ta hänsyn till hur djupt inlärarens ordförråd är. Då uppmärksammas allt annat än betydelsen – ortografiska och fonetiska egenskaper samt ordens synonymer och användning av orden. (Macaro 2003:65–67.)

2.4.2 Hur bedöms ordkunskaper?

Bedömningen av ordkunskaper väcker diskussion i skolvärlden eftersom det verkar vara svårt att hitta andra sätt att testa ordkunskaper än prov fast prov skiljer sig från verkliga språkbrukssituationer. I Finland definieras principerna för bedömningen i grunderna för läroplanen. Till exempel finns följande linjedragningar för bedömningen i svenska som andra inhemska språk i GLP (2015):

Bedömningen i svenska ska basera sig på hur den studerande uppnår de gemensamma målen för undervisningen i svenska och de specifika målen för lärokursen (GLP 2015:101).

Den studerande ska få respons på sina framsteg inom språkkunskapens olika delområden [...] (GLP 2015:101).

Man kan under alla kurser arbeta med portfoliomethoden, även vid integrering av läroämnena. Som stöd vid bedömningen och som ett verktyg för läraren och den studerandes självbedömning och kamratbedömning används nivåskalan för språkkunskap och språkutveckling som grundar sig på den gemensamma europeiska referensramen för språk. (GLP 2015:101–102.)

Som framgår ovan borde bedömningen i svenska basera sig både på de gemensamma målen för undervisningen i svenska och på de specifika målen för lärokurserna. Studeranden ska inte bara bedömas utan hen borde också få respons på sina framsteg i

¹¹ 8000 ordfamiljer betyder cirka 34 000 enskilda ord.

språkkunskapernas olika delområden. Därtill fungerar den europeiska referensramen för språk som den officiella basen för språkkunskapernas bedömning. Dessa linjedragningar är formulerade för att man ska kunna bedöma språkkunskaper i allmänhet men de påverkar naturligtvis också bedömningen av ordkunskaper som är en del av språkkunskaperna.

Alla de ordprov som används för bedömning av ordkunskaper borde mäta samma kunskaper och vara rättvisa mot inlärnarna. (Hildén 2011:6–15; GLP 2015.) Ofta är prov som mäter ordkunskaper bra för studerandens och lärarens rättsskydd – det finns ett bevis på hurdana kunskaper läraren har tyckt vara viktiga och hur studeranden har klarat av provet.

I Finland används ofta skriftliga och muntliga prov samt hörförståelseprov för att mäta studerandens ordkunskaper. Ordkunskaper kan testas till exempel genom översättning av enskilda ord eller fraser, läsförståelse eller olika kommunikativa övningar. Beroende på testens natur kan testen egentligen inte testa studerandens ordkunskaper utan minne, gissningskunskaper eller kunskaper att ta en test.

Ordprov i skolan borde mäta språkkunskaper så mångsidigt som möjligt och därför är det tveksamt att bara testa produktiva eller bara receptiva kunskaper. Vi producerar aktivt betydelser vid användning av det receptiva ordförrådet, det vill säga när vi läser och lyssnar. Reception och produktion kan därför ses mer som ett kontinuum. (Nation [1990] i Lindberg 2006:93; Laufer och Goldstein 2004:405.) Som det ovan kommer fram, är det många olika aspekter till vilka läraren borde ta hänsyn om hen vill bedöma receptiva och produktiva kunskaper. Om läraren bara använder skriftliga prov¹² kan det kännas konstigt att bedöma inlärares informella kommunikativa kunskaper.

Det är vanligt att testa hur bra inlärnarna kan de mest frekventa orden i ett språk – de är slutligen de ord som mest förekommer i ett språk. Som sagt kan de absolut vanligaste orden vara lite olika från vad en språklärare skulle vilja att hens studerande lär sig eftersom majoriteten av de mest frekventa orden till exempel i engelska är så kallade

¹² Bedömning av språkkunskaper borde inte basera sig på endast skriftliga prov enligt GLP 2015.

funktionsord. Ordfrekvensen beror på vilka källor man använder och därför kan det vara opraktiskt för inläraren att bli testad i de absolut mest frekventa orden i språket. (Cook 2001:59–60.) I alla fall måste ordfrekvensen iakttas i ordprov, men med hänsyn till det material som läraren har använt i undervisningen.

Vid bedömningen är det också viktigt att beakta hur inläraren kan använda sitt ordförråd. Som framgår ovan, finns det olika nivåer för behärskning av ord. Först börjar inläraren känna igen ett ord som hen tidigare sett. För att testa det här används övningar som går ut på att inläraren känner igen översättningar av ord på sitt modersmål. Eftersom det här är nyttigt i det tidiga skedet av språkstudierna, handlar det inte om ord med semantiska skillnader utan helt enkelt om olika ord mellan vilka inläraren måste välja. När inläraren lär sig lite mer kan man testa om inläraren känner igen målspråkiga översättningar av ord på modersmålet. (Laufer och Goldstein 2004:403–408.)

När man lär sig fler och fler ord, lär sig inläraren att komma ihåg orden på målspråket. I första fasen kan inläraren översätta ett ord på målspråket till sitt modersmål, och i en mer avancerad fas kan hen redan översätta ord från modersmål till målspråket. Det sägs att det är lättare att känna igen än att komma ihåg och därför testas receptiva kunskaper i början av studierna. Inlärningsfaserna borde också beaktas i bedömning av ordkunskaper. (Laufer och Goldstein 2004:403–408.)

3 Från undervisning till inläring

Syftet med undervisning är inläring, men det finns inte någon direkt och självklar koppling mellan undervisning och inläring. Med andra ord kan man till exempel inte säga att vissa undervisningsmetoder bidrar till viss inläring. Läraren kan göra sitt bästa – följa linjedragningarna i läroplanen och använda sina pedagogiska kunskaper – för att ge så bra och mångsidig undervisning som möjligt för att få inlära sig men resultatet kan ändå vara att inlära sig inte lär sig. Därför är det skäl att uppmärksamma inläring i sig. Nedan går jag in på inläring med särskild tonvikt på språkinläring och inlärningsstrategier.

3.1 Inlärningsstrategier

Man kan lära sig flera språk i sitt liv. Förstaspråk¹³, som vanligen är modersmålet, lär man sig på ett naturligt och informellt sätt. Inläringen påverkas av ens omgivning och de människor som tillhör ens vardag (se t.ex. Abrahamsson 2009; Arnon & Clark 2011). Inläring av andraspråk är lite annorlunda – vanligen lär man sig dem i skolan i formella sammanhang (Abrahamsson 2009:13–16). Först lär man sig att använda några enkla sätt för att kunna förstå enkla texter på det nya språket. Därtill måste man medvetet börja studera ord och grammatiska regler för att kunna använda språket. När språkinläring blir mer medvetet, börjar inlära sig använda olika strategier, så kallade inlärningsstrategier.

Inlärningsstrategierna som används vid medveten språkinläring kan indelas i språk- och ordinlärningsstrategier. Språkinlärningsstrategier är mer övergripande och handlar om språkinläring i allmänhet. De omfattar olika delområden inom språkinläring. I kapitel 3.1.1 behandlar jag termen mer specifikt. Ordinlärningsstrategierna är däremot mer specifika och gäller endast inläring av ordförrådet. De kan sägas utgöra en grupp inom språkinlärningsstrategierna. I kapitel 3.1.2 går jag in på dessa strategier.

¹³ Förstaspråk och andraspråk definierar endast vilket språk som lärs först, inte hur bra de behärskas (Abrahamsson 2009:14).

3.1.1 Språkinlärningsstrategier

Språkinläring omfattar olika delområden – man måste lära sig ordförråd, grammatik och struktur samt kultur för att kunna kommunicera med andra språkbrukare. Det har visat sig att mångsidig användning av olika strategier ofta leder till bättre inlärningsresultat (t.ex. Yang 1998:129). Många strategier passar för inläring av olika delområden, men det finns också särskilda strategier för ordinläring. Dessutom finns det olika ordinlärningsstrategier för olika typer av inlärare.

Ur en historisk synvinkel ser utvecklingen av definitionen av termen *språkinlärningsstrategi* följande ut. Under 1970- och 1980-talen uppfattades inlärningsstrategi som en teknik eller ett medel som bidrar till inläring och som en metod som underlättar de olika faserna i inlärningsprocessen. Under 1990-talet ansågs att språkinlärningsstrategier betyder de specifika aktiviteter som inlärare använder för att underlätta, försnabba och effektivera inläringen samt göra den mer njutbar. (Griffiths och Oxford 2014:1–2.) Inlärningsstrategin definierades ytterligare så att användaren måste vara medveten om användningen av en strategi, annars är det fråga om en process som inte kan beskrivas som strategisk (Griffiths 2003:369). Under 2000-talet har språkinlärningsstrategin definierats på så sätt att den består av de aktiviteter som inlärare medvetet bestämmer sig för att använda för att ha kontroll över sin egen språkinläring (Griffiths och Oxford 2014:1–2).

Det är vanligt i litteraturen att det som egentligen kunde kallas för *strategi*, kallas för taktik, teknik eller inlärarebeteende. (Griffiths och Oxford 2014:1–2.) Bekantar man sig med den mest uppdaterade litteraturen om ämnet och särskilt de medel som en inlärare kan använda i inlärningsprocessen, ser man att *strategi* är termen som mest används.

Traditionellt kan språkinlärningsstrategierna indelas i två grupper: *direkta* och *indirekta strategier* som båda innehåller tre undergrupper. I direkta strategier ingår minnestrategier, kognitiva strategier och kompensationsstrategier. De har alla direkt med studier att göra och hjälper inlärare att jobba med materialet. *Indirekta strategier* är metakognitiva, affektiva och sociala strategier. De här strategierna kan aktivera

inläraren och hjälpa inläraren att utnyttja andra inlärare eller målspråkstalare i inlärningsprocessen. (Oxford [1990] i Abrahamsson 2009:211 och i Yang 1998:129.)

Förutom om direkta och indirekta strategier kan man också tala om *kognitiva* och *metakognitiva* strategier. Då står kognitiva strategier för konkreta inlärningsstrategier och metakognitiva strategier för planering av studier. Strategier i båda kategorierna används medvetet. (Abrahamsson 2009:211; Fan 2003:223; McDonough 1995:89.)

Det som skiljer en kognitiv strategi från en naturlig process i språkinläring är inlärarens kognitiva val att tillämpa en strategi. Kognitiv strategi är något som inläraren tillämpar medvetet i syfte att underlätta och effektivera sin egen språkinläring. Det kan ibland vara lite svårt att säga vilka inlärningsstrategier som medvetet används eftersom det är naturligt för en språkinlärare att använda några inlärningsstrategier utan att särskilt koncentrera sig på deras användning. Därtill varierar användningen mellan olika människor. Inlärarens personlighet spelar en roll i processen men den bestämmer inte inlärarens strategival – strategier är inte desamma som kunskaper, stilar och processer som är med i inläringen. (Abrahamsson 2009:210; Griffiths 2003:369; Liyanage och Bartlett 2013:599.)

Till metakognitiva strategier hör sådana medel som planering och förberedelse av inläringssituationer samt tänkande om egen inläring. Metakognition i sig betyder människans egna tankar om sina kognitiva processer och är en obligatorisk förutsättning för självständig inläring (Cotterall och Murray 2008:34; Victori och Lockhart 1995:224). I skolvärlden betyder metakognition inlärarens tankar om sina kunskaper och förmågor att lära sig. Oftast beaktas även inlärarens tankar om språkundervisningens natur och om de olika faktorer som påverkar språkinläringen. (Victori och Lockhart 1995:224.) Metakognition kan även anses vara den viktigaste faktorn när det gäller individens vilja och effektivitet att lära sig språk (Cotterall och Murray 2008:36).

Användning av metakognitiva strategier är någonting som ökar hos inläraren när hen blir tvungen att reflektera över och ta ansvar för sin inläring (Winstead 2012:10–12).

Om avsikten är att inläraren tar ansvar för sin inläring, borde undervisningen planeras så att metakognitiva övningar kommer först. Då lär sig inläraren hurdan hen är som språkinlärare (Cotterall och Murray 2008:35; Victori och Lockhart 1995:225). Inläraren blir lätt medveten om sina metakognitiva kunskaper när hen aktiverar sin metakognition och börjar använda de metakognitiva strategierna (Winstead 2012:10–12). När inläraren blir mer medveten om sina kunskaper och möjligheter att lära sig språk, känner hen sig mer som expert och det för sin del ökar motivation. Naturligtvis kan inläraren även studera mer effektivt när hen är medveten om sina egna förmågor. (Victori och Lockhart 1995:225, 232; Yang 1998:129.)

Om en inlärare inte har kännedom om sina egna kognitiva kunskaper, kan hen ha en felaktig bild av sin förmåga att lära sig språk. Inläraren kan tänka sig att språkinläring förutsätter tidig språkinläring eller vissa egenskaper såsom utåtriktat förhållningssätt och speciell begåvning. De här faktorerna stämmer inte alltid fast de kan påverka inlärningsförmågan. (Victori och Lockhart 1995:225, 232; Yang 1998:129.)

3.1.2 Ordinlärningsstrategier

Ordinlärningsstrategier betyder de strategiska medel som en inlärare medvetet använder och tillämpar i sina studier för att lära sig ord. Det finns troligen så många sätt att lära sig ord som det finns människor. Forskarna i området har försökt gruppera ordinlärningsstrategierna för att få en strukturerad uppfattning om det som är gemensamt för de olika typerna av strategier. Men tyvärr verkar det finnas så många kategoriseringar som det finns forskare, och det råder ingen konsensus.¹⁴ Därför ger jag några exempel på konkreta ordinlärningsstrategier i det följande.

När inläraren möter ett främmande ord som hen vill lära sig, fäster hen *uppmärksamhet* på något hos ordet – till exempel på ordets form eller användning. Allt som en inlärare tar reda på, när hen möter ett främmande ord, hjälper i inlärningsprocessen och kan efteråt användas för effektiv inläring. Även om inläraren hittar ordet i en viss kontext,

¹⁴ Många strategier överlappar varandra även med hänsyn till kategoriseringen (Fan 2003:223).

fäster hen uppmärksamhet på själva ordet för att komma ihåg ordet efteråt. (Fan 2003:226; Macaro 2003:77–79.)

Det finns olika sätt att ta reda på det nya ordets betydelse. Inläraren kan försöka *gissa* eller avgöra ordets betydelse med hjälp av dess kontext eller användning. Om hen inte kan gissa den exakta betydelsen, blir hen åtminstone medveten om några av ordets egenskaper: ordklass, stavning och böjning. Att inläraren känner till de här egenskaperna hos ett ord är viktigt för de utgör grunderna för ordets grammatik. (Fan 2003:226; Macaro 2003:77–79.)

Efter att ha bekantat sig med ordets betydelse kan inläraren arbeta vidare med ordet. Inläraren kan till exempel *skriva upp* ordet. Det behöver inte vara långa, meningslösa listor som inläraren gör när hen skriver upp ord – hen kan till exempel *organisera* orden i grupper och skriva upp dem som sammanhörande helheter. Inläraren kan använda olika *färger* i grupperingen – skriva med olika färger eller på papper i olika färger. Några tycker om att skriva orden endast på målspråket, några med översättningar på modersmålet och några *skriver fraser* där de använder orden. Några vill även skriva orden på kort och använda dem som *spel* som hjälper i inläringen. (Macaro 2003:77–79.)

Några inlärare vill utnyttja *ljud* när de studerar ord. Det är säkert effektivt att säga högt de ord som inläraren vill komma ihåg och om hen vill, kan hen *banda in* orden och *lyssna* på dem för att lära sig. Om inläraren är kreativ, kan hen även *skapa sånger* med de nya orden. Då spelar *rytmen* en viktig roll i inläringen. Förstås kan inläraren koppla ljud och skrift med varandra. Några tycker om att skriva ner hur ordet uttalas och först senare kontrollera den riktiga ortografin i ordboken. (Macaro 2003:79.)

Inläraren kan bilda en *association* mellan ordet och en personlig upplevelse eller en bildlig representation i minnet. Därtill kan inläraren konstruera *kartor* som binder orden till varandra eller använda en så kallad *nyckelordsstrategi* (keyword strategy). Nyckelordsstrategin består av två faser. Först försöker inläraren tänka på ett ord på sitt modersmål som liknar det nya ordet i uttal. Efter att ha gjort det kopplar inläraren det

nya ordet med ordet på modersmålet med hjälp av en bild eller en serie av bilder i sitt huvud. Det viktigaste är att inläraren bearbetar en stark koppling mellan det nya ordet och dess översättning och betydelse. Det är bara bra om kopplingen är skojig – det underlättar hågkomsten.¹⁵ (Macaro 2003:77–80; Fan 2003:227.)

När inläraren använder orden i olika kommunikativa situationer, använder hen naturligtvis ljud men också *kontext* för att lära sig. Det behöver inte ens vara fråga om användning av ordet utan det kan hjälpa om inläraren helt enkelt talar om ordet med någon. Då får ordet en kontext och det hjälper i inlärningsprocessen. Om det finns någon som vill hjälpa i inläringen, kan man *testa* varandra genom att fråga ord, men inläraren kan också testa sig själv med de redan presenterade sätten där hen använder skrift. Om inläraren vill möta orden i sin vardag och koppla dem till något – det kan vara något som har en logisk relation till ordets betydelse – kan hen placera små lappar med ord i sitt hem. (Fan 2003:223; Macaro 2003:77–79.)

Det är effektivt om inläraren *bildar samband* mellan ord och deras betydelse och använder ord i lämpliga *kontexter*. Även *upprepning* spelar en viktig roll i inlärningsprocessen. Inläraren kan bilda logiska samband mellan ordet och dess betydelse och användning, men ordet måste upprepas många gånger så att det blir en permanent koppling i minnet och ordet kan användas flytande i en passande kontext. (Macaro 2003:77–79.)

3.2 Inlärares ansvar i inläringen av främmande språk

Synen på inläraren bygger på inlärares självständighet och ansvar i hantering av ny information (GLP 2015:6). Inläring förutsätter inlärares aktivitet (Elomaa 2009:151). Varje språkinlärare kan fundera över hur bra hans lärare är, men inläringen beror mycket på vilken roll inläraren själv tar i inlärningsprocessen. En framgångsrik språkinlärare borde kunna fokusera på språkets form, betydelse och innehåll, vara aktiv i inläringssituationer, använda olika strategier och vara medveten om sin egen

¹⁵ Det finns både positiva och negativa forskningsresultat om användningen av nyckelordsstrategin, men av allt att döma måste strategin väljas så att den passar inlärares sätt att lära sig.

inläring (Abrahamsson 2009:213). För att ha kontroll över inläringen behöver inläraren åtminstone *motivation, inlärningsstrategiska kunskaper* och *autonomi*. Dessa teman kommer att behandlas i detta kapitel.

En självständig inlärare måste kunna fatta beslut om följande frågor: vad hen vill lära sig, när hen vill lära sig och hur hen vill lära sig. Inlärarens *val* och *ansvar* är viktiga, fast även inläringssmiljön spelar en viktig roll i processen. (Elomaa 2009:151.) För att vara självstyrande måste en inlärare känna sig *motiverad*. Det autonoma förhållningssättet kan anses bygga på inlärarens motivation. (Kotilainen 2015:27–28.)

Motivation kan ses som en komplicerad kombination av ens föreställningar, attityder och förväntningar. Motivationen kan komma inifrån eller utifrån. Inläraren kan till exempel ha en inre vilja att lära sig eftersom hen är intresserad av språket och dess kultur i sig. Då handlar det om inre motivation. Inläraren kan också se språkkunskapernas värde för sin framtid och studera därför. Då är det fråga om yttre motivation. (Abrahamsson 2009:205–208; Tseng och Schmitt 2008:358.) De uppfattningar som en inlärare har i början av sina studier om sina kunskaper och om språket spelar en viktig roll i inläringen och påverkar motivationen, men det är möjligt att inställningen till målspråket och dess kultur förändras över tiden. (Abrahamsson 2009:214; Hu och Tian 2012:237–239.)

Användningen av strategier och motivation är kopplade till varandra. Motivationen påverkar valet av inlärningsstrategier (Hu och Tian 2012:237–239; McDonough 1995:101). Redan år 1989 kom det fram att användningen av flera strategier ofta är mer effektiv än användningen av en strategi (McDonough 1995:101). Det är i alla fall viktigt att inläraren förstår varför hen borde använda de olika inlärningsstrategierna och hur hen kan välja de lämpligaste strategierna. Inlärare får ofta veta om olika inlärningsstrategier men de förstår inte hur strategierna kunde hjälpa dem att lära sig. (Victori och Lockhart 1995:224.)

Alla de som studerar språk är inte likadana och därför har de inte likadana färdigheter att lära sig. Det finns ofta skillnader i användningen av ordinlärningsstrategier mellan

framgångsrika och svaga inlärare. Användningen av flera strategier är vanligare bland framgångsrika inlärare än svaga inlärare (McDonough 1995:90). Både framgångsrika och svaga inlärare kan använda många olika ordnlärningsstrategier, men de framgångsrika använder metakognitiva strategier i större omfattning än de svaga (Griffiths 2003:369). Strategier som de svagare använder är inte alltid de mest lämpliga för dem eller de används på ett felaktigt sätt (Griffiths och Oxford 2014:2). Det som i alla fall är viktigt är att alla kan lära sig språk om de bara får någon typ av hjälp (Victori och Lockhart 1995:225).

Det har också kommit fram att de inlärare som har förtroende för sin förmåga att lära sig, kan med förtroendet kompensera sina svagheter som inlärare. Om inläringen känns svår, kan inläraren även börja tänka att hen inte kan lära sig språk fast det bara är fråga om att hen inte har en uppfattning om sina egna förmågor och de olika möjliga kognitiva strategierna. (Victori och Lockhart 1995:225.)

Inlärarens ansvar för sin egen inläring och inlärarens autonomi är också kopplade till varandra. De är även kopplade till inlärningsstrategiska kunskaper och motivation. Det behövs alltså både motivation och inlärningsstrategiska kunskaper för att nå en ideal, motiverande och autonom inläringssituation. (Salo och Hildén 2011:21; Winstead 2012:4.)

När inläraren får ta ansvar för sina egna studier och sin egen inläring, väcker det en motivation hos inläraren att lära sig. Det har även kommit fram att inläraren kan börja tillämpa inlärningsstrategier självständigt, men det behövs oftast en autentisk situation där det enda kommunikationsmedlet är användning av målspråket. (Salo och Hildén 2011:21; Winstead 2012:4, 13, 15.)

Det är även viktigt att inläraren känner att hen har kontroll över sin inläring. Flera faktorer måste realiserats samtidigt för att inlärarens motivation och autonomi ska öka. Först måste inläraren själv vara förmögen att börja lära sig. För att vara förmögen måste hen kunna använda lämpliga strategier för att nå sitt mål. Inläraren måste också tro på sig själv som språkinlärare, vilket har visat sig ha en positiv inverkan på inläringen.

Naturligtvis behöver inläraren hjälp från läraren i denna process som knyter ihop motivation, användning av strategiska kunskaper och självständighet. (Salo och Hildén 2011:21; Winstead 2012:4.)

Som sagt är motivation viktig för inlärarens autonomi men den kan också tänkas vara något som inte garanterar själva inläringen utan bara försnabbar processen (Cook 2001:115). På detta sätt blir undervisningen ännu viktigare och lärarens insatser spelar en stor roll. Lärare tycker ofta att det bästa sättet att lära sig är genom att använda olika kommunikativa övningar medan inlärare skulle vilja koncentrera sig på grammatiken och ordförrådet. (Hu och Tian 2012:237–239.) Kommunikativa övningar spelar en viktig roll på språklektionerna eftersom de erbjuder autentiska situationer där inlärare kan ha en naturlig kontakt med språket (Nation 1990:3). Det räcker dock inte med autentiska situationer, utan inlärarna kan nå bättre kunskaper i språket när de tar mer ansvar för sina studier och aktivt börjar använda strategier för att lära sig (Fan 2003:1; Abrahamsson 2009:210).

Det är vanligt att läraren tar för mycket ansvar för inlärarens inläring. Det kan bero på brist på kunskaper i att undervisa i strategier eller känslan av ansvar för inlärarens inläring. I alla fall får inläraren inte ens en chans att lära sig att ta ansvar, om hen inte ens uppmuntras till det. (Salo och Hildén 2011:24–30.)

4 Analys

Med mina intervjuer och närläsning av läroböcker i svenska ville jag få svar på mina forskningsfrågor. För det första ville jag veta vilka slags uppfattningar lärare har om ordinlärningens roll i svenskundervisningen och för det andra ville jag få fram hur läroböcker tar fasta på ordinlärning. För att få svar på den första forskningsfrågan gjorde jag två fokusgruppsintervjuer med svensklärare och för att reda ut den andra frågan analyserade jag läroböcker i svenska. Svaret på den första forskningsfrågan presenterar jag i kapitel 4.2 och svaret på den andra frågan i kapitel 4.3. Innan jag går in på själva analysen, presenterar jag i kapitel 4.1 min modell för kategorisering av ordinlärningsstrategier som jag skapade på basis av mina intervjuer, närläsning av läroböcker och tidigare teorier om ordinlärningsstrategier.

4.1 Modell för kategorisering av ordinlärningsstrategier

Min modell baserar sig som sagt på mina intervjuer, närläsning av läroböcker och tidigare teorier om ordinlärningsstrategier. I denna avhandling betyder *ordinlärningsstrategi* de strategiska medel som en inlärare medvetet använder och tillämpar i sina studier för att lära sig ord på ett främmande språk. Det är fråga om olika aktioner som kan underlätta och effektivisera ordinlärningen för inläraren. Därtill är det viktigt att inläraren är medveten om tillämpandet och användningen av en lämplig strategi (se kap. 3.2).

I min modell finns det egentligen bara två huvudkategorier: metakognitiva och kognitiva strategier (se också Abrahamsson 2009:211; Fan 2003:223; McDonough 1995:89). Metakognitiva och kognitiva strategier står på samma nivå i och med att en inlärare behöver strategier från båda de här kategorierna. Inläraren kan känna till hur goda och hur många kognitiva strategier som helst men om hen inte har metakognitiva strategier, dvs. en plan för vad hen kommer att göra för att lära sig, hjälper strategierna inte.

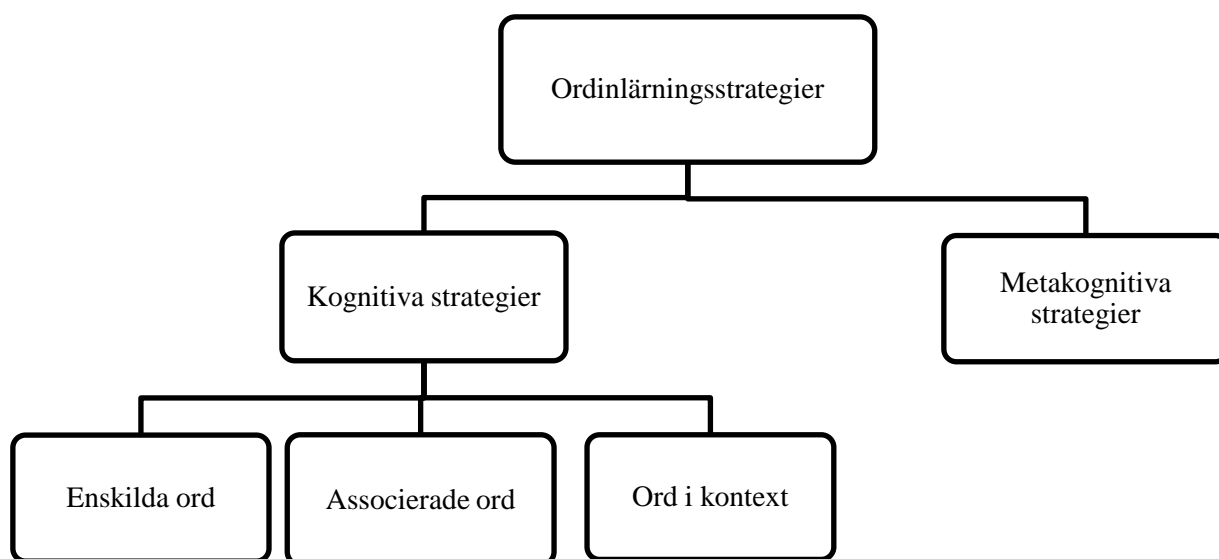


Bild 1. En modell för kategorisering av ordinlärningsstrategier

Det finns tre undergrupper i min modell för kognitiva ordinlärningsstrategier. Modellen baserar sig på hur ord hanteras. Det kan vara fråga om utnyttjande av *enskilda ord*, *associerade ord* och *ord i kontext*. I varje kategori ingår strategier för visuella, auditiva, kinestetiska och sociala inlärare.

Det som varierar mellan grupperna är å ena sidan hur mycket insats de kräver av inläraren och å andra sidan om de förbättrar receptiva eller produktiva kunskaper (se också Laufer och Goldstein 2004:404; Lindberg 2006:94; Niitemaa 2014:143; Wu 2013:24) hos inläraren. Strategierna i gruppen *enskilda ord* kräver få förkunskaper och lite insats av inläraren och de stöder endast produktiva kunskaper. Strategierna i gruppen *associerade ord* kräver några förkunskaper och inlärarens egen insats och tänkande. Dessa strategier förstärker inlärarens produktiva kunskaper men i några fall även receptiva. Strategierna i gruppen *ord i kontext* förstärker mestadels inlärarens receptiva kunskaper och de kräver ganska mycket förkunskaper. De förstärker även inlärarens produktiva kunskaper men bara med inlärarens medveten egen insats.

4.2 Lärarnas uppfattningar om ordförrådets roll i att kunna svenska

Som framgår av material- och metodkapitlet gjorde jag två fokusgruppsintervjuer. Lärarna har presenterats i kapitel 1.2.1. De har fått pseudonymerna Andrea, Eine, Inge, Robin, Kim och Jean.

I de följande underkapitlen presenterar jag lärarnas uppfattningar om ordinlärning (4.2.1) och undervisning av ordförrådet (4.2.2). Intervjuerna gjordes på finska. Citaten nedan har översatts av mig.

4.2.1 Lärarnas uppfattningar om ordinlärning

Vilka ord ska studeranden lära sig?

Lärarna upplevde i allmänhet *ett brett ordförråd* som det viktigaste inom ordinlärningen. Det som alla lärare var eniga om var att de viktigaste orden för inläraren är de som tangerar inlärarens eget liv och de som har en hög frekvens. En del av lärarna tyckte att de vet vilka de personliga och viktiga orden är och kan välja orden för sina studerande även när det gäller extramaterial. Därtill tyckte flera lärare att studeranden ofta behöver handledning med att lära sig att hitta de viktigaste orden i längre texter. En del tyckte ändå att det är bäst om studeranden själv väljer de viktigaste orden. Till exempel tyckte Inge att studerandena studerar ivrigare och med en större motivation om de själva får välja de viktiga orden.

Ett brett ordförråd upplevdes viktigt av alla lärare och det är ganska logiskt – om man har ett brett ordförråd, kommunicerar man bättre på ett främmande språk. Eftersom tiden i skolan är begränsad, vore det nyttigt för läraren att tänka lite på vilka ord som tillhör det viktigaste ordförrådet och varför. I intervjun kom det i alla fall fram att ingen av de intervjuade lärarna ifrågasatte läroböckers ordförråd. Robin erkände till och med att hen inte ens hade tänkt på saken.

Alla lärare tyckte att ordförrådet som finns i studentproven är viktigt och nyttigt, och därför borde ordförrådet studeras åtminstone av dem som tänker skriva svenska i studentskrivningarna. När det gäller annat extramaterial, var det inte alltid obligatoriskt för inläraren att lära sig ordförrådet. Några lärare hade i alla fall valt att själva göra en liten ordlista för extratexter för att underlätta studerandens ordinläring. Till exempel tyckte Andrea att det är svårt för studerandena att hitta nyttiga ord i längre texter och att det ”går helt åt skogen” när de borde göra så. Inge tyckte däremot att studerandena kan välja de relevanta orden, vilket samtidigt hjälper dem att översätta texterna.

Lärarna hade olika åsikter om *produktiva* och *receptiva ord*. Åtminstone Robin tyckte att det produktiva ordförrådet inte behöver vara så stort utan studeranden klarar sig bra med ett brett receptivt ordförråd. Robin ansåg dessutom att studerandena ofta förstår om de har ett gott receptivt ordförråd eller inte. Hen förklarade att ”om man förstår bokens texter utan ordlista, kan man redan ganska mycket”. Enligt lärarna kunde några konstruktioner och vissa ord läras in bara passivt om studerandena inte är motiverade att lära sig svenska. Speciellt nominalfraserna upplevdes vara väldigt svåra för studerandena och de flesta lärare tyckte att dem behöver gymnasistuderandena inte lära sig produktivt utan endast receptivt. I alla fall menade lärarna att svenskans starka verb ska läras utantill oberoende av språkkunskapsnivån.

Ordinlärningsstrategier

Det behövdes en direkt fråga om *ordinlärningsstrategier* för att få lärarna att berätta om sina kunskaper och åsikter om ordinlärningsstrategier. I den följande tabellen utger jag antalet ordinlärningsstrategier från mina intervjuer kategoriserade enligt min modell och därefter presenterar jag strategierna som kom fram.

Tabell 3. Antalet ordinlärningsstrategier i intervjuer

Kategori	Grupp 1	Grupp 2	Totalt
Enskilda ord	6	1	7
Associerade ord	5	3	8
Ord i kontext	3	3	6
Totalt	14	7	21

Tabell 4. Ordinlärningsstrategier procentuellt per intervjugrupp

Kategori	Grupp 1	Grupp 2
Enskilda ord	43 %	14 %
Associerade ord	36 %	43 %
Ord i kontext	21 %	43 %
Totalt	100 %	100 %

Som det framgår av tabellerna 3 och 4 hade lärarna i de två grupperna lite olika sätt att närma sig ordinlärningsstrategier. I allmänhet tog den första gruppen upp flera strategier än den andra. Den första gruppen tog upp flera strategier som utnyttjar enskilda ord och associerade ord än den andra (se tabell 3). Den andra gruppen tog upp flera strategier från kategorierna som utnyttjar associerade ord och ord i kontext än från den som utnyttjar enskilda ord. Båda intervjugrupperna tog upp tre strategier som ingår kategorin där ord i kontext utnyttjas – procentuellt spelade dessa strategier en större roll för den andra gruppen än för den första (se tabell 4). De flesta strategier som nämndes av lärarna tillhörde gruppen som utnyttjar associerade ord.

Den första gruppen tog först upp att man lär sig ordens form och konstruktion genom att skriva. Den skriftliga formen upplevdes viktig i inlärningsprocessen eftersom språkkunskaperna fortfarande testas språkkunskaper med skriftliga prov. Gruppen nämnde därtill andra strategier som tillhör kategorin *enskilda ord*: användning av inläringsspel, mobilspel och korsord samt uttal av ord. Den enda strategin som den andra gruppen nämnde från kategorin där enskilda ord utnyttjas var användning av inläringsspel.

Den andra gruppen tog först upp användning av orden och speciellt muntlig användning. Lärarna ansåg att när inläraren använder ord i olika situationer och kontexter, lär hen sig orden. Det kan vara i egna fraser då det gäller utnyttjande av associerade ord eller i fri muntlig kommunikation då det är fråga om ord i kontext. Gruppen var enhällig om kontextens betydelse och därtill om att det är viktigt att inläraren kopplar ordförrådet till egna erfarenheter och sitt eget liv. De påpekade att när inläraren bildar en förbindelse med orden som ska läras in, uppstår en emotionell minnesbild hos hen och hen kommer ihåg ordet bättre. Det underlättar hågkomsten av ordet.

Båda grupperna tyckte att även *exponering* för svenska kan användas som inlärningsstrategi. Strategin ingår i kategorin där ord i kontext utnyttjas. När exponering används som ordinlärningsstrategi, betyder det att inläraren är medveten om exponeringen för målspråket. Om inläraren till exempel väljer att lyssna på svenska, måste hen verkligen koncentrera sig på att lyssna. Den första gruppen hade till exempel rekommenderat att studerandena ska lyssna på svenska på fritiden. Lärarna i gruppen tog även upp att det är nyttigt att titta på svenska filmer men med svenska texter, inte finska. Så hör och ser inläraren hela tiden nya ord och det blir lättare att lära sig dem. Den andra gruppen tog upp att det är lätt att hitta svenska i vardagen, åtminstone i skriftlig form eftersom svenska texter används till exempel i alla matförpackningar.

Lärarna verkade tycka att det är nyttigt att använda ordinlärningsstrategier när studerandena vill bygga ut ordförrådet. På lektionerna lär de sig ord omedvetet. Det viktigaste ordförrådet automatiseras på lektionerna, men när inläraren använder till exempel sådana ordinlärningsstrategier som har med associerade ord att göra, handlar det om att bygga ut ordförrådet. Båda grupperna tog upp användning av egna fraser och synonymer och den första gruppen tog därtill upp användning av synonymer, ordfamiljer och tankekartor.

Lärarna hade några tankar om hur deras studerande brukar studera ord fast de inte brukade fråga om det. Lärarna i den första gruppen tyckte till exempel att många

gymnasiestuderande studerar ord med ”den urgamla metoden” som ingår kategorin där enskilda ord utnyttjas. Strategin fungerar så att studeranden täcker orden på svenska och försöker komma ihåg dem med bara den finska översättningen och tvärtom. De tyckte att strategin härstammar från studerandenas föräldrar som själva använde metoden i skolan eller brukade fråga sina barn om ord och därför känns metoden lämplig och trygg. I den andra gruppen berättade Jean att studerande i hans skola brukar ge tips till varandra om olika strategier, och då tar studerandena tipsen väl emot när de inte kommer uppifrån. Robin tyckte att många studerande skapar sina egna inlärningsstrategier utan någon undervisning i dem.

Lärarna berättade också att de antar att studeranden får höra om ordinlärningsstrategier, eller åtminstone om olika inlärningsstilar i grundskolan och därför är det inte nödvändigt i gymnasiet. Det finns inte tid för det heller i gymnasiet. I alla fall var alla lärarna eniga om att ordinlärningsstrategier är viktiga för inläraren.

4.2.2 Lärarnas uppfattningar om undervisning av ordförrådet

Undervisningsmetoder

Som framgår ovan kunde lärarna nämna många strategier, men de ansåg det inte viktigt att använda tid på att undervisa i strategierna. Lärarna berättade att de utnyttjar ordinlärningsstrategier i sin undervisning och i övningar för att underlätta inläring för sina studerande – det kan sägas att de tvingar studeranden att utnyttja strategierna under lektionerna. Lärarna var även medvetna om att det finns information om ordinlärningsstrategier i läroböcker men bara Eine utnyttjade tips och gick igenom dem med sina studerande. Lärarna upplevde att studeranden borde ha lärt sig ordinlärningsstrategierna i högstadiet och ville därför inte använda tid på dem i gymnasiet. Det som lärarna inte verkade göra var att få sina studerande medvetna om användningen av ordinlärningsstrategier utan de litade på implicit inläring under lektionerna.

Det kom fram att det allra viktigaste i svenskundervisningen var att försöka *motivera* studerandena till inläring. Motiveringen handlar om att åtminstone lämna en positiv bild av svenska för studeranden.¹⁶ Att lärarna upplever motivering som det viktigaste har en stor inverkan på undervisningen och dess betoningar. Lärarna tog till exempel upp att det är viktigt i gymnasiet att läraren har en avslappnad, praktisk och humoristisk attityd till svenska och inläring. På så sätt är det lättare att behålla den lilla motivationen som finns och att få studeranden att studera. I alla fall upplevde Andrea att hen inte har tid för att motivera studeranden på lektionerna eller göra svensklektionerna speciellt roliga genom att ”hela tiden titta på Muminvideor” eftersom studeranden måste lära sig vissa grammatiska regler och ordförråd oberoende av om det är roligt eller inte.

Lärarna var vana vid att använda olika medel för att hjälpa sina studerande i ordinläringen såsom *ordprov*. Åsikterna om ordprov gick dock isär. Robin ville inte använda ordprov eftersom hen ville att inläraren lär sig att ta ansvar för sin egen inläring. Hen berättade att hens studerande tycker om det och lär sig att ta ansvar. De andra tyckte att det egentligen är tvärtom – om man inte håller ordprov, ber studerandena om dem för att ha en orsak att studera. Av de lärarna som brukade hålla ordprov tyckte en del att det verkligen syns i kursprov om man håller ordprov, men en del tyckte att det inte gör någon skillnad. Ibland lyckas studerandena i kursprov, ibland inte.

Förutom ordprov nämnde lärarna också *elektroniska inlärningsmedel*. De tyckte att det finns många studerande som tycker om att använda olika elektroniska spel som hjälpmedel och att det också verkar motivera inläraren. Lärarna tyckte dock att elektroniska spel inte är så bra eftersom det oftast frågas om enstaka ord och dessutom behöver inläraren inte tänka på lösningar. En sådan aktivitet upplevdes som ineffektiv av lärarna för man kommer inte ens ihåg ordets skriftliga form efter en sådan övning men i alla fall tyckte studerandena om dem. Det bästa enligt lärarna var att använda elektroniska inlärningsmedel som strategiska hjälpmedel på lektionerna. De kan vara nyttiga för många olika typer av inlärare i och med att de är multimodala. Man kan även

¹⁶ Detta ansågs viktigt speciellt därför att de flesta av studerandena kommer att fortsätta sina studier vid yrkeshögskolor eller universitet där de måste klara sig i de obligatoriska kurserna i svenska.

ha videomaterial, och där är det inte omöjligt att också känslor är med i inlärningsprocessen, tillsammans med ljud och rörlig bild.

Lärarna hade varierande åsikter om *läxor*. Den första gruppen ansåg läxor som något obligatoriskt och den andra gruppen tyckte nästan tvärtom. I alla fall kom det fram att ordinläring inte ges som läxa för studerandena. Att inte ge ordinläring som läxa kan bero på att lärarna litar på att studerandena förstår att de borde studera de nya orden eller att de kommer att lära sig dem implicit på lektionerna. Bara Jean påpekade att hen försöker påminna sina studerande om att de ska testa olika sätt att studera för att hitta lämpliga strategier. Lektionstiden räcker inte till sådant.

Lärarna hade inte tänkt på om deras studerande förstår vad de borde lära sig med de olika övningar som de gör. Lärarna blev även lite överraskade av denna fråga och Andrea sade att ”kyl mä luulen, et vaikken mä nyt ihan rautalangasta sitä siel väännä, ni kyl mä luulen, et ne hahmottaa”. Med andra ord antog Andrea att studerandena förstår vad det handlar om även om hen inte förklarar övningarna för dem. Lärarna kunde egentligen inte motivera detta mer. Lärarna tog det som en självklarhet att studerandena förstår vad som är meningen med övningarna eftersom de själva som lärare har planerat allt väl.

Svårigheter med ordinläring

Enligt lärarna har studerandena svårigheter med att sitta ner och studera och det orsakar också problem med ordinläring. Lärarna upplevde som viktigt att inläraren förstår att man inte lär sig utan att göra något för att lära sig, nämligen att hen måste förstå att hen måste studera. Lärarna tog upp att det ofta är långa ordlistor som måste studeras och listorna upplevs inte motiverande av studerandena. Då blir det ännu svårare att koncentrera sig på att studera.

Svårigheter med ordinläring, vilket leder till svaga kunskaper i ordförråd, kan bli ett stort problem i svenska. Till exempel blir hörförståelse svår när studeranden inte har ett brett ordförråd. Om studeranden inte förstår ett ord, tror hen ofta att hen inte kan förstå

någonting om det som hen kommer att höra. Lärarna upplevde att det beror på att många studerande är osäkra på sina språkkunskaper. Därför vågar de inte ens försöka gissa vad obekanta ord betyder utan ger genast upp.

Flera lärare tyckte att många studerande även behöver *handledning* och hjälp med ordförrådet. Andrea berättade ett exempel. Enligt hen ”går det ofta helt åt skogen” när studerandena borde göra en ordlista av extramaterialet. Hen berättade om en studerande som hade velat ta verbet *bli* med i sin ordlista. Andrea påpekade att *bli* nog är ett väldigt viktigt ord men att studeranden egentligen borde kunna verbet utantill och att valet därför var ganska irrelevant. Studeranden kan vara ganska rådlös när hen borde förstå långa texter som innehåller okända ord. Då behöver studeranden hjälp med att hitta de viktigaste orden för hen.

Alla lärare var överens om att *differentiering* är viktigt eftersom det finns studerande med så olika kunskaper och färdigheter i svenska. Det som upplevdes som viktigt för alla studerande var muntliga kunskaper på den nivån som de kan nå. Ordförrådet spelar en viktig roll i muntliga kunskaper. De flesta lärare upplevde att det är mer motiverande för de svagare studerandena att öva sina muntliga kunskaper än att koncentrera sig på språkets små detaljer. Därför kan läraren vara mer flexibel med grammatisk korrekthet om studeranden kan kommunicera på svenska på något sätt.

Elevautonomi

I den första gruppen var lärarna enhälliga om elevautonomi, medan åsikterna i den andra gruppen varierade. Som sagt höll Robin inte alls ordprov för sina studerande eftersom hen tyckte att studeranden måste förstå att hen studerar för sig och inte för att visa det för läraren. Hen gav stödundervisning för dem som behöver, men ordprov var ett absolut nej för hen. Robin var faktiskt den som mest ville att studeranden skulle ta ansvar för sina studier och förstå det även om det är lite svårt i början. Det intressanta var att alla de tre lärarna i Robins grupp hade olika åsikter om temat men ändå var de medgörliga när en annan lärare talade om sina metoder och sina åsikter. De ifrågasatte ganska lite och verkade vara säkra på sina egna metoder för att skapa elevautonomi.

Lärarna i båda grupperna brukade ta ansvar för inläring när det är problematiskt i stället för att stärka studerandens strategiska kunskaper. I allmänhet var lärarna ivriga att göra sitt bästa för att hjälpa alla inlärare med svenskan, och lärarnas roll i svenskundervisningen var aktiv. Alla lärare upplevde att det bästa sättet att hjälpa en studerande är att *ge individuell stödundervisning*, eller stödundervisning i små grupper.¹⁷ När lärarna beskrev det som händer i stödundervisning, var det mest individualiserad och personlig undervisning i något specifikt språkproblem. I stället för att lära studeranden att lära sig verkade lärarna hjälpa med förklaringar vare sig det var fråga om verbböjning eller ordföljd.

Lärarna hade olika upplevelser av stödundervisningens inverkan på inläraren. En del lärare tyckte att det alltid är samma studerande som får stödundervisning, medan andra tyckte att studerandena sällan behöver komma tillbaka till stödundervisning om de en gång har varit där. Ingen av lärarna sade att de undervisar i inlärningsstrategier i stödundervisningen.

4.3 Ordinläring i läroböcker

Läroböckerna spelar en viktig roll i skolundervisningen, vilket framgår både av de presenterade studierna om skolundervisning i Finland (se kap. 2.3) och av mina intervjuer (se kap 4.2.1). Därför är det skäl att diskutera hur några av de nyaste svenskläroböckerna¹⁸ i högstadiet och i gymnasiet tar fasta på ordinläring.

4.3.1 Ordinlärningsstrategier i läroböcker

I tabellen nedan anger jag en översikt över de ordinlärningsstrategier som förekommer eller inte förekommer i läroböckerna. Bokstaven G efter namnet på boken betyder att det är fråga om en gymnasiebok och H att det är en högstadiebok.

¹⁷ Stödundervisning var inte möjligt i alla skolor på grund av skolornas budgeter men det upplevdes som det bästa sättet att stödja inläringen i alla fall.

¹⁸ Bokserierna som är med är Magnet, Galleri och Precis från gymnasiet och Megafon, På gång och Klick från högstadiet.

Tabell 5. Ordinlärningsstrategier i läroböcker

Kategori	Galleri (G)	Precis (G)	Magnet (G)	Megafon (H)	På gång (H)	Klick (H)
Enskilda ord	X	X	X	X	X	X
Associerade ord	X	X	X	X	X	X
Ord i kontext	X	X	X	X		

Det finns strategier som utnyttjar enskilda ord och associerade ord i varje lärobok. Den enda kategorin som fattas i två högstadieläroböcker är utnyttjande av ord i kontext.

I det följande ger jag konkreta exempel på strategier som förekommer i läroböckerna och i vilken grupp de ingår. Därtill diskuterar jag hur strategierna presenteras i varje lärobok.

Strategier som utnyttjar enskilda ord

Bland gymnasieläroböckerna innehåller Galleri flest tips på strategier som utnyttjar enskilda ord. Enligt Galleri ska studeranden vara aktiv med orden och studerandena ska undervisa varandra. Därtill ska studeranden göra ordlistor, läsa upp ord och fästa uppmärksamhet på uttalet. I Precis är det enda tipset som tillhör denna kategori att läsa upp ord. I Magnet ges ett tips på att studeranden ska söka upp ord i elektroniska ordböcker.

I Megafon rekommenderas användning av ordlappar, skrivande av ordlistor, uppläsning och inbandning av ord. Både Megafon och På gång uppmuntrar studeranden att utnyttja elektroniska spel. På gång rekommenderar även användning av korsord och ordlappar samt användning av att inläraren täcker ordet på målspråket och försöker komma ihåg översättningen med hjälp av modersmålet. Både i På gång och i Klick står det att studeranden kan testa sina ordkunskaper med en kompis och skriva ord.

Strategier som utnyttjar associerade ord

I Galleri och Precis nämns många likadana tips: användning av synonymer, motsatser och andra främmande språk, skrivande av egna fraser, ritning av något som relaterar till orden och förstås den redan nämnda grupperingen. Galleri uppmuntrar studeranden att bilda uttryck, sätta samman ord och att göra en tankekarta, medan Precis rekommenderar koppling av ord och bild genom att göra en bildsökning på Google. Precis ger även råd om att studeranden kan utnyttja känslor för att göra kopplingar. Också Magnet tipsar om att studeranden kan skriva egna fraser och bilda ordpar samt andra associationer.

I högstadieläroböckerna nämns gruppering i varje lärobok. Megafon och Klick ger råd om att studeranden även kan använda färger i grupperingen. I Megafon står det att studeranden kan hitta på roliga regler för att bilda associationer. Både Megafon och Klick uppmuntrar till att rita ordets betydelse. Klick tipsar även om att studeranden kan rita ord på kompisens rygg för att göra inläringen mer social. I På gång tas upp att studeranden kan skriva egna fraser eller utnyttja känslor för att bilda kopplingar. Även skrivande kommer fram i Klick.

Strategier som utnyttjar ord i kontext

Alla gymnasieläroböcker uppmuntrar studeranden att gissa ordens betydelse med hjälp av kontext. Galleri vägleder studeranden i att tänka på ordens användning i en situation, alltså placera orden i en kontext på förhand. Därtill tipsar boken om att studeranden kan muntligt referera lästexter på svenska eller titta på svenska tv-program, lyssna på svensk radio och läsa svenska tidningar. I Precis uppmuntras studeranden att konstruera en rolig historia med nya ord och på det sättet placera orden i en rolig kontext. Därtill tipsar boken om att studeranden kan gissa betydelser med hjälp av kontext och detsamma tipsar även Magnet om. Magnet uppmuntrar till användning av svenska undertexter i filmer och tv-program och till muntlig användning av ord.

Bland högstadieböcker ger endast Megafon tips på användning av ord i kontext. Tipsen går ut på att hitta på roliga historier, lyssna (på svensk musik), tala svenska med kompisar, titta på svenska filmer och läsa svenska texter då man ser sådana. Med olika

svenska texter menas till exempel tidningar men också reklam, innehållsdeklarationer och webbsidor.

Hur strategier presenteras i läroböcker

Gymnasie- och högstadieläroböcker skiljer sig från varandra på ett par sätt. I gymnasieböckerna finns texter, ordförråd och övningar alltid i en och samma bok och studeranden behöver bara en bok per kurs.¹⁹ På högstadiet behöver inläraren två böcker per år²⁰, textbok och övningsbok. Därför är det sammanlagt sex högstadieläroböcker som är med i materialet. Textböckerna är endast för texter och annat svenskspråkigt material medan det finns övningar samt ordlistor för textbäckers texter i övningsböckerna.

I gymnasieböckerna finns det två olika sätt att presentera ordinlärningsstrategier. I Galleri presenteras strategierna tillsammans som en lista i studerandens första kursbok i delen som heter Tipsgalleri. Det finns inte flera tips i lärarhandledningar och de övriga kursböckerna hänvisar till den första boken i samband med temaordlistor. I Precis och i Magnet förekommer tipsen på ordinlärningsstrategier slumpmässigt i boken. I Precis finns det dessutom motiveringar om varför det vore bra att använda strategin i fråga.

I högstadieläroböckerna varierar presentationen av ordinlärningsstrategier mer än i gymnasieläroböckerna. I På gång förekommer strategierna slumpmässigt i övningsböckerna samt som en lista på böckernas inre omslag. I Megafon förekommer det inte några direkta tips på ordinlärningsstrategier. Endast i lärarhandledningen²¹ finns det en lista på konkreta ordinlärningsstrategier, och läraren har ansvaret för att ta upp ordinlärningsstrategierna. Den första textboken presenterar i alla fall en lista på övningar som eleverna kan göra i sin vardag för att underlätta inläringen av svenska i allmänhet och den andra övningsboken presenterar strategier i form av en självvärdering. I Klick finns det några ordinläringstips i den första övningsboken och i

¹⁹ Det är sammanlagt sju kurser som kan studeras på gymnasium och fem av dem är obligatoriska. Ibland erbjuder skolor övriga muntliga kurser.

²⁰ På högstadium är böckerna gjorda för årskurs, vilket är olik från gymnasium.

²¹ Lärarhandledningen är i elektronisk form.

lärarhandledningens facit i samband med ordförrådsövningar. I textböcker eller i själva lärarhandledningarna finns det ingenting.

4.3.2 Frekvens av ordinlärningsstrategier i läroböcker

Strategierna som presenteras i läroböckerna kan hjälpa studeranden både med förbättring av receptiva och med produktiva ordkunskaper. Antalet presenterade strategier framgår av tabellen nedan.

Tabell 7. Antalet ordinlärningsstrategier i läroböcker

Kategori	Galleri (G)	Precis (G)	Magnet (G)	Megafon (H)	På gång (H)	Klick (H)	Totalt
Enskilda ord	5	1	2	6	6	2	22
Associerade ord	10	8	4	3	3	5	33
Ord i kontext	6	2	3	5	-	-	16
Totalt	21	11	9	14	9	7	71

Tabellen ovan visar att det finns totalt 71 tips på strategier²² i läroböckerna. De flesta strategier tillhör kategorin där associerade ord utnyttjas. På andra plats kommer strategierna som tillhör kategorin där enskilda ord utnyttjas, och minst strategier nämns från kategorin där ord i kontext utnyttjas. Med andra ord finns det fler strategier som hjälper studeranden med produktiva kunskaper än med receptiva kunskaper.

De strategier som utnyttjar associerade ord spelar en viktig roll i gymnasieläroböckerna, främst i Galleri och Precis. Gruppering är en strategi som nämns i alla de undersökta läroböckerna. Det som är viktigt i dessa strategier är att de utnyttjar kopplingar mellan ord. Kopplingen kan ha till exempel med grammatik, semantik och uttal att göra, om kopplingen är logisk för studeranden. Studerandens egen insats spelar en viktig roll vid användningen av strategierna.

²² Ibland finns samma tips många gånger i en och samma lärobok. Då har jag räknat det som ett tips eftersom det är fråga om samma strategi för en och samma studerande.

Näst flest strategier går ut på att utnyttja enskilda ord. Strategier i denna kategori spelar en viktig roll i högstadieläroböckerna²³: de flesta strategier i alla högstadieläroböcker tillhör denna kategori. Galleri har många strategier från denna kategori, medan det i Precis och Magnet finns få. De vanligaste strategierna i denna grupp är skrivande och uppläsning av ord som nämns i nästan alla av läroböckerna.

Det anges få strategier som utnyttjar ord i kontext. Orsaken kan vara att de kräver mera förkunskaper. Dessa strategier finns i alla gymnasieläroböcker och i Megafon (av högstadieläroböckerna). Det finns bara en strategi som är vanligare än andra strategier i denna kategori – gissning av ord med hjälp av kontext. Den nämns i alla gymnasieläroböcker.

²³ Megafon, På gång och Klick

5 Diskussion och avslutning

I detta kapitel presenterar jag mina slutsatser om avhandlingens syfte och besvarar mina forskningsfrågor. Till slut resonerar jag om avhandlingens genomförande och ger förslag på fortsatt forskning.

Syftet med denna avhandling var att ta reda på hur undervisningen i svenska uppmuntrar gymnasiestuderande till självständig ordinlärning. För att bemöta syftet fokuserade jag på två forskningsfrågor. Den första frågan handlade om gymnasielärares åsikter om ordinlärningens roll i undervisning av svenska och den andra frågan om ordinlärningens roll i svenskläroböcker. Materialet för att svara på min första fråga samlade jag in genom två tematiska gruppintervjuer med gymnasielärare. Materialet för att svara på min andra fråga fick jag med att analysera tre läroboksserier för gymnasie- och tre för högstadienivå.

Utifrån intervjuer, läroböcker och tidigare forskning skapade jag en modell för att kategorisera de ordinlärningsstrategier som kom fram i intervjuerna och i närläsning av läroböckerna (se kap. 4.1). Modellen hjälpte mig att analysera materialet eftersom den förklarade hurdana ordinlärningsstrategier lärarna respektive läroböckerna uppskattar. I modellen kategoriseras kognitiva ordinlärningsstrategier i tre undergrupper: strategier som utnyttjar *enskilda ord*, strategier som utnyttjar *associerade ord* och strategier som utnyttjar *ord i kontext*. Strategier som utnyttjar enskilda ord stöder endast inläring av produktiva kunskaper. Strategier som utnyttjar associerade ord förstärker mestadels produktiva kunskaper men ibland även receptiva kunskaper. Strategier som utnyttjar ord i kontext förstärker inlärares receptiva kunskaper men beroende på inlärares egen insats kan de även förstärka produktiva kunskaper.

Intervjuerna var tematiska gruppintervjuer. Med hjälp av dem fick jag fram informanternas tankar och uppfattningar (se kap. 1.3). Analysen av fokusgruppsintervjuerna gav svar på min första forskningsfråga som gällde gymnasielärares åsikter om ordinlärningens roll i undervisning av svenska. Med hjälp av innehållsanalys kunde jag kategorisera de teman som kom fram i intervjuerna.

Lärarnas uppfattningar om ordinläring (se kap. 4.2.1) behandlade jag med tyngdpunkt på vilka ord studeranden ska lära sig och lärarnas tankar om ordinlärningsstrategier. Det viktigaste med ordförrådet var att det är brett och tangerar studerandens liv. Att orden tangerar studerandens liv hjälper hen att behålla motivationen. En del lärare upplevde att det är bäst om de väljer de ord som ska läras, medan några tyckte att det är bättre om studeranden själv väljer orden. Ibland var lärarna tvungna att hjälpa studeranden att lära sig att hitta de viktiga orden i längre texter och att själva göra ordlistor för extramaterialet. I allmänhet upplevde lärarna att ordförrådet i läroböckerna räcker och läroböckernas roll ifrågasätts endast när det gäller långa temaordlistor. Lärarna talade inte mycket om ordförrådet i läroböckerna, vilket kanske visar att de inte fäster uppmärksamhet på att det är läroboksförfattarna som väljer orden för läroböckerna. Det som varierade mellan olika lärare var åsikterna om receptiva och produktiva ordkunskaper; en lärare tyckte att det produktiva ordförrådet kan vara litet om det passiva fungerar bra medan de andra tyckte att det finns flera sådana ord som gymnasiestuderanden måste kunna använda produktivt.

Lärarnas uppfattningar om undervisning av ordförrådet (se kap. 4.2.2) behandlade jag med tyngdpunkt på undervisningsmetoder, svårigheter med ordinläring och elevautonomi. Det viktigaste i undervisningen var att behålla den lilla motivation som studerandena har; lärarna strävade efter en positiv och avslappnad atmosfär på lektionerna. Lärarna kände till många ordinlärningsstrategier för olika typer av inlärare, men detta verkade inte synas i deras undervisning. Enligt lärarna upplevde studerandena ordinläringen som jobbig. Ordförrådet i läroböckerna hjälper inte och ordförrådet presenteras inte alltid på ett motiverande sätt. Det är viktigt att studeranden har en personlig koppling till ordförrådet, men studeranden behöver också hjälp för att hitta det som hen ska lära sig: de viktiga och relevanta orden. Studerandens osäkerhet om sina egna språkkunskaper upplevdes också som en svårighet. Lärarnas åsikter om elevautonomi varierade. Alla lärare tyckte att när en studerande behöver hjälp med sina studier, är stödundervisning det bästa sättet att hjälpa. I stödundervisningen får studeranden hjälp med specifika teman, men där undervisas inte i några inlärningsstrategier.

Utifrån resonemanget ovan kan min första forskningsfråga besvaras enligt följande. Ordinläringen upplevs som viktig, men dess roll i undervisningen beror på läraren och hans prioriteringar. Läraren kan ha mycket kunskap om olika typer av ordinlärningsstrategier, men hen undervisar inte alltid i dem. Intervjuerna visade att studeranden inte lär sig ordinlärningsstrategier, utan hen får personlig hjälp från läraren för att lära sig det som känns svårt.

För att få svar på min andra forskningsfråga använde jag närläsning av svenskläroböcker, både för gymnasie- och högstadieundervisning (se kap. 4.3). I närläsning av läroböcker kom det fram att ordinlärningsstrategier behandlas i alla de undersökta läroböckerna på något sätt men sättet varierar mellan läroböckerna. I högstadieläroböckerna är det mer lärarens ansvar att ta upp inlärningsstrategierna med sina studerande: i en bok förekommer de flesta strategier i lärarfacit och i en annan i lärarhandledningen. I gymnasieböckerna presenteras strategierna direkt. Det som varierar är presentationssättet: i några böcker förekommer strategierna slumpvis i läroböckerna medan strategierna i en av böckerna presenterades tillsammans.

Utifrån kategoriseringen som jag skapade (se kap. 4.1) fick jag en uppfattning om vilka ordinlärningsstrategier läroböckerna vill att inläraren lär sig. Det visade sig att när det gäller de strategier som utnyttjar enskilda ord är högstadieläroböcker bättre än gymnasieläroböcker. Högstadieläroböckerna uppmuntrar till produktiv ordinläring mer än gymnasieböckerna. Det är förståeligt eftersom en inlärare som använder strategier som utnyttjar enskilda ord behöver mindre förkunskaper än en inlärare som använder strategier som utnyttjar associerade ord eller ord i kontext. Med hjälp av kategoriseringen märkte jag också att det finns en koppling mellan lärare och de läroboksserier som de använder. Lärarna nämnde i intervjuerna sådana strategier som tas upp i de läroböcker som de använder.

Mina forskningsresultat motsvarar de resultat som Salo och Hildén (2011) har fått fram. Enligt Salo och Hildén upplever många lärare att elevautonomin skulle vara bra men att det inte är lätt att ge ansvar åt inläraren – på grund av bristen på tid och verktyg för att

öka elevautonomi (se kap. 1.3). På samma sätt visade lärarnas åsikter i mina intervjuer att de hellre tar mer ansvar för undervisningen och dess individualisering för att garantera inläringen än undervisar i hur inläraren kan ta ansvar för sin egen inläring. Samtidigt tyckte lärarna att inlärningskunskaper och självständig inläring skulle vara viktiga för studerande.

Läroboksanalysen visade att studeranden uppmuntras till elevautonomi och självständig ordnläring mer i gymnasieläroböcker än i högstadieläroböcker. Enligt Salos och Hildéns (2011) studie spelar läroböcker en viktig roll i undervisningen och därför kunde man anta att ordnlärningsstrategier och undervisning i elevautonomi spelar en större roll på gymnasiet än på högstadiet. De intervjuade lärarna tyckte att det är tvärtom – att studeranden på gymnasiet borde ha lärt sig ordnlärningsstrategier redan på högstadiet. Min avhandling visar således att gymnasielärare kan ha felaktiga förväntningar på sina studerande.

Min avhandling visar att lärare inte alltid bidrar till självständig inläring även om det finns material för att underlätta självständig ordnläring. Lärarna verkar hellre undervisa i språkinnehåll och användning av språk. Då är det inte självklart att en gymnasiestuderande lär sig att lära på gymnasiet. Att lärare undervisar i språkinnehåll är förståeligt eftersom det finns många språkinnehåll som studeranden måste lära sig för att nå den nivå som förväntas av hen. Enligt mina resultat verkar prov spela en stor roll i undervisningen. Ett skolsystem där läraren måste bedöma sina studerande uppmuntrar till användning av prov. Med hjälp av prov känns bedömningen rättvis eftersom alla bedöms på samma grunder. Fast det inte alltid är lätt att mäta det som läraren vill mäta i ett prov (se kap. 2.4), känner läraren ofta att hen måste undervisa på ett sätt som medför bra vitsord i provet. Då stöder hen inte självständig inläring och de linjedragningar som GLP (2015) erbjuder om inlärningsstrategiska kunskaper.

På basis av mina resultat kan man kanske dra en slutsats om att om gymnasiestuderanden är självständig och vill dra allt nytta av sina läroböcker, har hen goda möjligheter att lära sig ordnlärningsstrategier som stöder självständig inläring. Som sagt, ger läroböckerna tips som stöder självständig ordnläring. Om studeranden

däremot endast litar på sin lärare, beror inlärningskunskapernas utveckling på läraren. Som framgår av intervjuerna undervisar inte alla lärare systematiskt i självständig ordnlärning – även om lärare uppskattar inlärningskunskaper. Enligt lärarna har de inte tid för att undervisa i dessa kunskaper vilket väcker frågan om GLPs (2015) linjedragningar gällande inlärningskunskaper är realistiska eller inte. Intervjuerna med lärare visade att lärarna bryr sig mycket om sina studerandes inläring men känner att det är bättre att ta ansvaret för studerandenas inläring än att använda tid på att försöka förstärka inlärningskunskaper hos studerandena. Som framgår ovan finns det flera orsaker till att läraren vill ta ansvar för sina studerandes inläring. Om en studerande inte lär sig att ta ansvar för sina egna studier, är det dock inte troligt att hen någonsin börjar ta ansvar. På gymnasiet är det så mycket som studeranden måste lära sig att hen måste ha någon kontroll över sin inläring. Därför vore det viktigt att lära sig att lära.

Avhandlingens resultat är nyttiga för språklärare i Finland och speciellt för nybörjarlärare som jag själv. Avhandlingen ger kunskap om vilken relation det råder mellan språklärare, läroböcker, ordnlärning, inlärningsstrategier och elevautonomi. Det lönar sig att läraren tänker på dessa teman när hen planerar sin undervisning. Det kan kännas svårt att följa alla linjedragningar som grunderna för läroplanen ger, men min avhandling visar att det är möjligt att använda läroböcker som hjälp när man vill undervisa i självständig ordnlärning. Därtill lyfter avhandlingen fram frågan om språklärens ansvar – om läraren endast är ansvarig för undervisningen i språkliga innehåll eller om språklektionerna också borde innehålla undervisning i inläring.

Till slut vill jag även reflektera över hur jag genomförde avhandlingen. I avhandlingen hade jag sex informanter och två intervjugrupper. Jag tog kontakt med alla gymnasielärare i svenska i Birkaland och därför kan jag säga att grupperna är slumpmässigt valda – det kunde ha varit vilka som helst sex lärare från Birkaland som deltar. Mina informanter hade mycket erfarenhet av undervisning av svenska på gymnasienivå och ingen av dem jobbade i samma skola som någon annan. Några av lärarna kände varandra redan före intervjun och det kan ha spelat en roll i intervjugruppens dynamik. Det är möjligt att den lärare som inte kände någon i gruppen inte ville uttrycka sina åsikter speciellt om de var avvikande från de andras åsikt. Det är

självkänt att man inte får generaliserbara resultat när det är sex informanter, och det har jag inte heller försökt göra i min avhandling.

Det finns många möjligheter att fortsätta med avhandlingens tema. Det var som sagt endast sex informanter i mina två gruppintervjuer och man kan inte generalisera mina resultat när de baserar sig på en så liten grupp. Man kunde intervju flera lärare i olika städer och på olika skolnivåer för att få en övergripande bild av elevautonomins roll när det gäller ordinlärning i skolorna i Finland. Därtill kunde man undersöka flera läroboksserier och även intervju studerande om hur de upplever situationen. Man kunde utvidga temat genom att granska ordinlärningsstrategier också ur inlärarypernas synvinkel. Min avhandling baserar sig på de nya grunderna för läroplanen men om man ville konstruera en bredare bild av hur självständig inlärning har utvecklats, skulle man kunna jämföra vilken roll självständig inlärning har spelat i läroplaner från olika årtionden. Man kunde också forska i ord- eller språkprov ur den synvinkeln hur de stöder självständig ordinlärning. Det vore även intressant att få veta hur projektbaserad inlärning stöder självständig inlärning.

Litteratur

Primärt material

Ahokas, M., Ainoa, A., Alapudas, H., Kunttu, M., Nikunlassi, M. & Nordgren, A., 2008. *Klick Texter 7*. Helsingfors: WSOY.

Ahokas, M., Ainoa, A., Alapudas, H., Kunttu, M., Nikunlassi, M. & Nordgren, A., 2008. *Klick Opettajain materiaali 7*. Helsingfors: WSOY.

Ahokas, M., Ainoa, A., Alapudas, H., Kunttu, M., Nikunlassi, M. & Nordgren, A., 2008. *Klick Ratkaisut 7*. Helsingfors: WSOY.

Ahokas, M., Ainoa, A., Alapudas, H., Kunttu, M., Nikunlassi, M. & Nordgren, A., 2003. *Klick Övningar 7*. Helsingfors: WSOY.

Ahokas, M., Ainoa, A., Alapudas, H., Kunttu, M. & Nordgren, A., 2008. *Klick 8 Opettajain materiaali*. Helsingfors: WSOY.

Ahokas, M., Ainoa, A., Alapudas, H., Kunttu, M. & Nordgren, A., 2005. *Klick Övningar 8*. Helsingfors: WSOY.

Ahokas, M., Ainoa, A., Alapudas, H., Kunttu, M. & Nordgren, A., 2006. *Klick Opettajain materiaali 9*. Helsingfors: WSOY.

Ahokas, M., Ainoa, A., Alapudas, H., Kunttu, M. & Nordgren, A., 2005. *Klick Övningar 9*. Helsingfors: WSOY.

Ahokas, M., Ainoa, A., Alapudas, H., Kunttu, M. & Nordgren, A., 2005. *Klick Texter 8–9*. Helsingfors: WSOY.

Ahokas, M., Ainoa, A., Kunttu, M. & Nordgren, A., 2013. *Texter På gång 9*. Helsingfors: Sanoma Pro Oy.

Ahokas, M., Ainoa, A., Kunttu, M. & Nordgren, A., 2013. *Övningar På gång 9*. Helsingfors: Sanoma Pro Oy.

Ahokas, M., Ainoa, A., Kunttu, M., Nordgren, A. & Westerholm, S., 2012. *Texter På gång 8*. Helsingfors: Sanoma Pro Oy.

Ahokas, M., Ainoa, A., Kunttu, M., Nordgren, A. & Westerholm, S., 2012. *Övningar På gång 8*. Helsingfors: Sanoma Pro Oy.

Ahokas, M., Ainoa, A., Kunttu, M., Wahlström, F. & Westerholm, S., 2011. *Texter På gång 7*. Helsingfors: SanomaPro Oy.

Ahokas, M., Ainoa, A., Kunttu, M., Wahlström, F. & Westerholm, S., 2011. *Övningar På gång 7*. Helsingfors: SanomaPro Oy.

Appel, M., Bulut, S., Johansson, K., Jämsén, S., Jääskeläinen, M., Määttä, O., Silén, M. & Tiala, T., 2015. *Precis 3*. Helsingfors: Sanoma Pro Oy.

Appel, M., Fagerholm, H., Johansson, K., Määttä, O., Pesola, S., Silén, M., Steenbeck A. & Tiala, T., 2015. *Precis 1*. Helsingfors: Sanoma Pro Oy.

Appel, M., Johansson, K., Määttä, O., Pesola, S., Silén, M., Steenbeck A. & Tiala, T., 2015. *Precis 2*. Helsingfors: Sanoma Pro Oy.

Blom, A., Friis, M., Liukkala, S., Kokkonen, S. & Pukonen, S., 2014. *Megafon 2 textbok*. Keuruu: Otava.

Blom, A., Friis, M., Liukkala, S., Kokkonen, S. & Pukonen, S., 2014. *Megafon 2 övningsbok*. Keuruu: Otava.

Blom, A., Friis, M., Liukkala, S., Kokkonen, S. & Pukonen, S., 2015. *Megafon 3 textbok*. Keuruu: Otava.

Blom, A., Friis, M., Liukkala, S., Kokkonen, S. & Pukonen, S., 2015. *Megafon 3 övningsbok*. Keuruu: Otava.

Blom, A., Friis, M., Liukkala, S. & Pukonen, S., 2012. *Megafon 1 textbok*. Keuruu: Otava.

Blom, A., Friis, M., Liukkala, S. & Pukonen, S., 2012. *Megafon 1 övningsbok*. Keuruu: Otava.

Blom, A., Hyypiä, A., Kaunisto, S., Paasonen, M. & Salonen, A., 2007. *Galleri Kurs 3*. Keuruu: Otava.

Blom, A., Hyypiä, A., Kaunisto, S., Paasonen, M. & Salonen, A., 2007. *Galleri Kurs 4*. Keuruu: Otava.

Blom, A., Hyypiä, A., Kaunisto, S., Paasonen, M., Salonen, A., Vaaherkumpu, K. & Wilkman, T., 2006. *Galleri Kurs 1 Opettajain materiaali*. Keuruu: Otava.

Blom, A., Kaunisto, S., Nyman, S., Paasonen, M. & Salonen, A., 2009. *Galleri Kurs 6*. Keuruu: Otava.

Blom, A., Kaunisto, S., Paasonen, M. & Salonen, A., 2008. *Galleri Kurs 5*. Keuruu: Otava.

Blom, A., Kaunisto, S., Paasonen, M. & Salonen, A., 2008. *Galleri Kurs 7*. Keuruu: Otava.

Blom, A., Kaunisto, S., Paasonen, M., Salonen, A. & Vaaherkumpu, K., 2006. *Galleri Kurs 1*. Keuruu: Otava.

Blom, A., Kaunisto, S., Paasonen, M., Salonen, A. & Vaaherkumpu, K., 2006. *Galleri Kurs 2*. Keuruu: Otava.

Bulut, S., Holm, M., Kajander, P., Nordgren, A., Repo, H. & Wahlroos, S., 2008. *Magnet Kurs 4*. Helsingfors: WSOY Oppimateriaalit Oy.

Bulut, S., Holm, M., Kajander, P., Nordgren, A., Repo, H. & Wahlroos, S., 2008. *Magnet Kurs 5*. Helsingfors: WSOY Oppimateriaalit Oy.

Bulut, S., Holm, M., Kajander, P., Repo, H. & Wahlroos, S., 2007. *Magnet Kurs 2*. Helsingfors: WSOY Oppimateriaalit Oy.

Bulut, S., Kajander, P., Lauren, A-L., Repo, H. & Wahlroos, S., 2007. *Magnet Kurs 1*. Helsingfors: WSOY Oppimateriaalit Oy.

Bulut, S., Kajander, P., Nordgren, A., Repo, H., Vepsäläinen, P. & Wahlroos, S., 2009. *Magnet Kurs 7*. Helsingfors: WSOY Oppimateriaalit Oy.

Bulut, S., Kajander, P., Nordgren, A., Repo, H. & Wahlroos, S., 2007. *Magnet Kurs 3*. Helsingfors: WSOY Oppimateriaalit Oy.

Bulut, S., Kajander, P., Nordgren, A., Repo, H. & Wahlroos, S., 2009. *Magnet Kurs 6*. Helsingfors: WSOY Oppimateriaalit Oy.

Bulut, S., Kajander, P., Repo, H. & Wahlroos, S., 2007. *Magnet 1 Opettajan materiaali*. Helsingfors: WSOY Oppimateriaalit Oy.

Friis, M., Kokkonen, S., Liukkala, S. & Pukonen, S., 2012. *Megafon 1 Opettajan materiaali Verkkojulkaisu*. Keuruu: Otava.

Friis, M., Kokkonen, S., Liukkala, S. & Pukonen, S., 2014. *Megafon 2 Opettajan materiaali Verkkojulkaisu*. Keuruu: Otava.

Friis, M., Kokkonen, S., Liukkala, S. & Pukonen, S., 2015. *Megafon 3 Opettajan materiaali Verkkojulkaisu*. Keuruu: Otava.

Sekundärt material

Abrahamsson, N., 2009. *Andraspråksinläring*. Lund: Studentlitteratur.

Arnon, I. & Clark, E., 2011. *Experience, Variation And Generalization: Learning A First Language*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Choi, L. & Ma, Q., 2015. Realising personalised vocabulary learning in the Hong Kong context via a personalised curriculum featuring ‘student-selected vocabulary’. I: *Language and Education* 29:1. S. 62–78.

Cook, V., 2001. *Second language learning and language learning*. New York: Oxford University Press.

Cotterall, S. & Murray, G., 2008. Enhancing metacognitive knowledge: Structure, affordances and self. I: *System* 37:1. S. 34–45.

Dörnyei, Z., 2001: *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Elomaa, E., 2009. *Oppikirja eläköön! Teoreettisia ja käytännön näkökohtia kielten oppimateriaalien uudistamiseen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Fan, M.Y., 2003. Frequency of use, perceived usefulness, and actual usefulness of second language vocabulary strategies: a study of Hong Kong learners. I: *The Modern Language Journal* 87:2. S. 222–241.

GLP= Utbildningsstyrelsen, 2015. *Grunderna för gymnasiets läroplan 2015. Grunderna för läroplanen för gymnasieutbildning för ungdomar*. Tillgänglig på: http://www.oph.fi/download/174052_Grunderna_for_gymnasiets_laroplan_2015_Utbildningsstyrelsens_foreskrift_60_0.pdf. (Hämtad 2.12.2016)

Griffiths, C., 2003. Patterns of language learning strategy use. I: *System* 31:3. S. 367–383.

Griffiths, C. & Oxford, L., 2014. The twenty-first century landscape of language learning strategies: Introduction to this special issue. I: *System* 43. S. 1–10.

Györfi, M., 2014. *Faktablad om Europeiska unionen: Språkpolitiken*. Europarlamentet. Tillgänglig på: http://www.europarl.europa.eu/aboutparliament/sv/displayFtu.html?ftuId=FTU_5.13.6.html. (Hämtad 7.12.2016)

Helsingin Sanomat, 2016. *Ulkoluku kouluissa voi jäädä historiaan*. Tillgänglig på: <http://www.hs.fi/kaupunki/art-2000002884207.html>. (Hämtad 12.1.2017)

Hildén, R., 2011. Muutosten tarpeet ja mahdollisuudet kielten opetuksessa. I: Hildén, R. & Salo, O-P., (red.), *Kielikasvatus tänään ja huomenna: opetussuunnitelmat, opettajankoulutus ja kielenopettajan arki*. Helsinki: WSOY. S. 6–18.

Hu, B. & Tian, L., 2012. Do teachers and learners share similar beliefs about teaching and learning strategies? I: *System* 40. S. 237–254.

Kotilainen, M-R., 2015. *Itseohjautuvuuden tukeminen kielen etäopetuksessa. Design-perustainen oppimisympäristön kehittämistutkimus perusasteen 5.–6.-luokilla.* Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Laufer, B. & Goldstein, Z., 2004. Testing vocabulary knowledge: size, strength, and computer adaptiveness. I: *Language Learning* 54:3. S. 399–436.

Lindberg, I., 2006. Bedömning av skolrelaterat ordförråd. I: *Symposium 2006 – Bedömning, flerspråkighet och lärande.* Stockholm: Stockholms universitet. S. 83–107.

LP = Utbildningsstyrelsen, 2014. *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014.* Tillgänglig på: http://www.oph.fi/download/166434_grunderna_for_laroplanen_verkkojulkaisu.pdf. (Hämtad 12.12.2016)

Liyanage, I. & Bartlett, B., 2013. Personality types and language learning strategies; Chameleons changing colors. I: *System* 41:3. S. 598–608.

Luukka, M-R., Pöyhönen, S., Huhta, A., Taalas, P., Tarnanen, M. & Keränen, A., 2008. *Maailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteet koulussa ja vapaa-ajalla.* Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Löfström, J., 2011. Ryhmähaastattelu historiatietoisuuden tutkimuksen välineenä. Havaintoja lukiolaisten ryhmähaastatteluista teemana historialliset hyvitykset. I: Kallioniemi, A., Juuti, K., Seitamaa-Hakkarainen P., Tainio, L. & Uitto, A., (red.), *Ainedidaktisia tutkimuksia 1: Näkökulmia tutkimusperustaiseen opetukseen.* Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura ry. S. 81–96.

Macaro, E., 2003. *Teaching and Learning a Second Language. A guide to Recent Research and its Applications.* New York: Continuum.

McDonough, S., 1995. *Strategy and skill in learning a foreign language*. London: Hodder Headline.

Nation, I. S. P., 1990. *Teaching and learning vocabulary*. New York: Newbury House

Niitemaa, M-L., 2014. Kuinka vieraan kielen sanoja opitaan ja opetetaan. I: Lintunen, P., & Pietilä, P., (red.), *Kuinka kieltä opitaan*. Helsinki: Gaudeamus. S. 138–164.

Peltonen, M. & Ruohotie, P., 1992: *Oppimismotivaatio. Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta*. Helsinki: Otava.

Salo, O-P. & Hildén, R., 2011. Hiljaa hyvä tulee – vai tuleeko? Kielenopettajien käsityksiä opiskelija-autonomian edistämisestä yleissivistävässä koulutuksessa. I: Hildén, R., Salo, O-P., (red.), *Kielikasvatus tänään ja huomenna: opetussuunnitelmat, opettajankoulutus ja kielenopettajan arki*. Helsinki: WSOY. S. 19–40.

Tseng, W-T. & Schmitt, N., 2008. Toward a Model of Motivated Vocabulary Learning: A Structural Equation Modeling Approach. I: *Language Learning* 58:2. S. 357–400.

Utbildningsstyrelsen, 2011. *Kielten tarjonta ja kielivalintojen perusteet perusopetuksessa 2011*. Tillgänglig på: http://www.oph.fi/download/138072_Kielten_tarjonta_ja_kielivalintojen_perusteet_perusopetuksessa.pdf. (Hämtad 29.2.2016)

Victori, M. & Lockhart, W. 1995. Enhancing metacognition in self-directed language learning. I: *System* 23:2. S. 223–234.

Winstead, L., 2012. Apprehension and motivation among adolescent dual language peers: perceptions and awareness about self-directed teaching and learning. I: *Language and Education* 27:1. S. 1–21.

Wu, J., 2013. *Enhancing Self-Directed Vocabulary Learning: Research and Practice*.
Bern: Peter Lang.

Yang, N., 1998. Exploring a new role for teachers: promoting learner autonomy. I:
System 26:1. S. 127–135.

Bilaga 1

Formulär på bakgrundsinformation för informanter.

Taustatietolomake

Osallistuja _____

Sukupuoli _____

Olen toiminut ruotsinopettajana _____ vuotta, joista lukiossa _____ vuotta.

Kirjasarja, jota käytän tällä hetkellä lukio-

opetuksessa: _____

Olen kouluttautunut ruotsinopettajaksi

_____ (missä?),

valmistuin vuonna _____ .

Bilaga 2

Förmulär på informanterns samtycke.

Suostumus tutkimuksen osallistujaksi (Pro gradu-tutkielma, Pohjoismaiset kielet, Tampereen yliopisto)

Tutkimuksen suorituspaikka: Tampereen yliopisto

Tutkimuksen tekijä: Salli Nurminen

Tutkimukseen kerättyä aineistoa käsitellään niin, ettei osallistujan henkilöllisyys paljastu. Aineistoa käytetään vain tutkimuksen tekemiseen, ja osallistujalle kerrotaan milloin ja missä tilanteissa tutkimustietoa kerätään. Tutkimuksen osallistuja voi halutessaan perua osallistumisensa.

Suostun siihen, että haastatteluni videoidaan kyllä / ei

Näin kerättyä aineistoa minusta saa käyttää

kyllä / ei tieteellisissä tutkimuksissa ja julkaisuissa

kyllä / ei tieteellisissä esitelmissä

kyllä / ei opetus- ja koulutustilanteissa

Paikka ja pvm:

Allekirjoitus ja nimenselvennys: