

”Människan är inte en skål som kan fyllas utan en lampa som kan tändas”

W. B. Yeats

En jämförande undersökning mellan läroböcker och elevernas uppsatser i svenska samt en enkät om inlärningsmetoder

Minna Mikkola
Tammerfors universitet
Institutionen för språk- och
översättningsvetenskap
Nordiska språk
Avhandling pro gradu
augusti 2007

Tampereen yliopisto
Kieli- ja käännöstieteiden laitos
Pohjoismaiset kielet

Minna Mikkola: ”Människan är inte en skål som kan fyllas utan en lampa som kan tändas”
En jämförande undersökning mellan läroböcker och elevernas uppsatser i svenska samt en enkät om inlärningsmetoder

Pro gradu-tutkielma, 68 sivua + lähdeluettelo, 4 sivua + liitteet, 2 sivua (2 kpl)

Tiivistelmä

Suomi on kaksikielinen maa ja tämän seurauksena suomalaiset opiskelevat ruotsin kieltä pakollisena aineena peruskouluissa. Tutkimukseni keskeisenä tavoitteena on selvittää suomenkielisten koululaisten ruotsin kielen kehittymistä yläkoulun aikana. Kiinnostukseni kohdistuu siihen, kuinka hyvin oppilaat osaavat käyttää oppitunneilla oppimiansa rakenteita ainekirjoituksessa. Tavoitteenani on myös selvittää minkälaisia oppimisstrategioita oppilaat käyttävät vieraan kielen opiskelussa. Haluan nähdä tapahtuuko oppimisstrategioissa laadullisia muutoksia oppilaiden edistyessä opinnoissaan.

Metodina käytän poikittaistutkimusta, eli tutkin yhtä ryhmää jokaiselta vuosiluokkatasolta. Lasken tiettyyn kategoriaan kuuluvien virheiden, sekä oikeiden rakenteiden määrän ja teen tulkintani niiden perusteella, eli kyseessä on kvantitatiivinen tutkimus. Tutkimukseni toinen osa on kvalitatiivinen, koska etsin oppilaiden käyttämiä opiskelustrategioita heidän vastauksiansa tulkiten. Materiaalini koostuu 81 aineesta ja 49 kyselylomakkeesta.

Ruotsin kielen kehitys oli huomattavaa yläkoulun aikana. Oppilaat osasivat aineissaan käyttää ja soveltaa hyvin kielentunneilla oppimiaan rakenteita. Opiskelustrategiat olivat monipuolisia kaikilla luokkatasoilla, mutta niissä ei tapahtunut mitään erityisiä muutoksia yläkoulun aikana.

Nyckelord: språkinläring, språkutveckling, inlärningsmetod, och inlärningsstrategi

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1 INLEDNING	5
1.1 Syfte	6
1.2 Material och metod	7
2 HÖGSTADIEELEVERNAS KUNSKAPER I SVENSKA	9
2.1 Bakgrundsinformation	9
2.2 Hur lär man sig ett nytt språk?	10
2.2.1 Inlärningsteorier	11
2.3 Språket i läroböckerna	14
2.3.1 Fritt fram 1	15
2.3.2 Fritt fram 2	15
2.3.3 Fritt fram 3	16
2.4 Krav enligt läroplanen	16
3 UNDERSÖKNINGSMATERIAL OCH RESULTAT	18
3.1 Uppsatsernas längd	18
3.2 Uppsatsernas grammatiska strukturer	20
3.3 Kunskaper i klass sju	20
3.4 Kunskaper i klass åtta	25
3.5 Kunskaper i klass nio	28
3.6 A-språksgruppen	31
3.6.1 Uppsatsernas längd	31
3.6.2 Species, genus och numerus	32
3.6.3 Tempusformer	33
3.6.4 Ordföljd och rättskrivning	34
3.7 Sammanfattning av elevernas svensk-kunskaper	35
4 INLÄRNINGSMETODER	39
4.1 Forskningshistorik	39
4.2 Kategorisering av inlärningsstrategier	40
4.2.1 Direkta och indirekta inlärningsstrategier	41
4.2.2 Yt- och djupinriktad inläring	43
4.3 Annorlunda inläringssätt	45
4.4 Lärarens roll	47
5 ENKÄTUNDERSÖKNING	49
5.1 Öppna frågor	50

5.1.1	Elevernas inlärningsmetoder jämfört med deras resultat	50
5.1.1.1	<i>Inlärningsmetoder i klass sju</i>	52
5.1.1.2	<i>Inlärningsmetoder i klass åtta</i>	55
5.1.1.3	<i>Inlärningsmetoder i klass nio</i>	57
5.1.2	Elevernas attityd till svenska	59
5.1.3	De mest omtyckta arbetsätten på språklektionerna	60
5.1.4	Hurdan är en bra språklärare?	62
5.2	Sammanfattning av elevernas inlärningsmetoder	64
6	DISKUSSION OCH SAMMANFATTNING	67
	LITTERATUR	69
	BILAGA	73

1 INLEDNING

Finland har två officiella språk, finska och svenska. Det står i Finlands grundlag att en finländsk medborgare har rätt att bli betjänad på sitt modersmål. Därför borde alla finländare kunna både finska och svenska. Förr i tiden var svenskan den makthavande elitens språk medan vanligt folk talade finska. Men senare har svenskans position hela tiden blivit allt svagare. Svenskan blev ett obligatoriskt ämne i finska skolor på 1970-talet. Nuförtiden är cirka 6 procent av Finlands befolkning svenskspråkig.

Jag är intresserad av svenskundervisning på finskspråkiga högstudier. Alla finnar måste studera minst 2 år svenska i grundskolan. Man skulle kunna säga att alla finländare kan svenska, men jag intresserar mig också för hur mycket svenska högstadieeleverna i verkligheten kan och vad de borde kunna enligt läroböckerna i svenska. Hur utvecklas språkinläringen från klass sju till nio? Jag kommer att undersöka hur bra finskspråkiga ungdomar kan svenska och hur många och hurdana fel de gör i sina skriftliga framställningar. Jag är också intresserad av elevernas språkliga nivå eftersom jag vill bli lärare i framtiden och intresserar mig för hur mycket läraren kan förvänta sig av eleverna. Jag vill också jämföra elever som har läst A-svenska med dem som har valt B-svenska på högstadiet.

Om en människa tänker på sitt eget sätt att lära sig nya saker och ting märker hon snabbt att alla människor inte använder samma metoder. Människornas inlärningsmetoder skiljer sig betydligt från varandra. En ny information som genast är klar för en kan vara riktigt svår för en annan. Ingen lär sig nya saker precis på samma sätt. Vi borde studera vårt eget inlärningsätt för att kunna utveckla det bästa sättet att tillägna oss ny kunskap. Jag intresserar mig för inlärningsstrategier som högstadieelever använder när de studerar och memorerar nya språkliga företeelser. Jag vill se om det är skillnader mellan flickor och pojkar eller mellan olika klasser. Det är mycket viktigt att man är medveten om de metoder man använder samt inser både sina starka och svaga sidor, eftersom man då har möjlighet att förbättra sina inlärningsätt och uppnå bättre resultat. Eleverna lär sig bättre att förstå sig själva när de blir äldre och därför är det intressant att se om det finns skillnader mellan de yngsta och de äldsta eleverna. Jag vill se om eleverna i klass nio använder mer avancerade metoder än eleverna i klass sju.

1.1 Syfte

Syftet med den här avhandlingen är att undersöka svensk språkinlärning på högstadienivå. Jag är intresserad av hur mycket finskspråkiga finländare kan svenska efter de obligatoriska svensklektionerna på högstadiet. Hurdana grammatiska konstruktioner kan eleverna använda i sina skriftliga framställningar? Jag kommer också att undersöka hur språkinlärningen utvecklas genom åren från sjuan till nian. Jag studerar hur bra eleverna lär sig använda svenska språkets former och grammatiska strukturer i sina uppsatser och hur de kan koppla ihop de tidigare inlärd formerna med de nya strukturerna. Hurdana fel förekommer i klass sju? Har eleverna samma fel i klass nio eller har felet försvunnit och har de lärt sig använda mer komplicerade strukturer? Jag koncentrerar mig inte bara på fel som förekommer i uppsatserna, utan undersöker till största delen vad som är bra och rätt i dem. Därför jämför jag också uppsatserna med läroböckernas innehåll så att jag vet vad jag kan förvänta mig av elevernas texter. Jag intresserar mig också för skillnader som finns mellan eleverna som har läst lång svenska, som börjar redan på lågstadiet (A-språk), och eleverna som har börjat svenska på högstadiet (B-språk). Jag vill se om eleverna som läst A-språk är mycket bättre och mera avancerade språkanvändare. Mitt syfte är alltså att studera individuell variation både i gruppen med B-språk och i gruppen med A-språk med hänsyn till klass och kön.

Mitt syfte är också att undersöka hurdana språkinlärningsmetoder det förekommer på högstadiet. Är eleverna medvetna om sitt sätt att lära sig, och på vilket sätt tar de i verkligheten med sina egna inlärningssätt medan de studerar ett nytt språk? Jag vill veta om en elev får bättre resultat om hon eller han är medveten om sin egen förmåga eller svaghet. Jag reflekterar också över lärarens roll i den här situationen. På vilket sätt måste läraren beakta att alla elever lär sig på olika sätt?

I början av min undersökning koncentrerar jag mig på språkinlärning från sjuan till nian. Jag frågar mig på vilket sätt språket utvecklas under högstadiet? Sedan undersöker jag noggrannare de inlärningsmetoder som eleverna använder när de studerar och också deras insikter om sina egna inlärningssätt. Till slut gör jag en sammanfattning av alla resultat som jag har fått.

1.2 Material och metod

Först gör jag en kvantitativ undersökning av svensk språkinlärning på högstadiet, dvs. räknar ett procentuellt antal olika strukturer och utarbetar tabeller för att åskådliggöra fördelningen av olika språkstrukturer i mitt material. Det är fråga om en s.k. tvärgående undersökning (som på engelska kallas cross-sectional study), som man gör under en undersökningsgång och får försöksmaterial gällande olika utvecklingsnivåer. Jag är intresserad av hur ofta vissa språkliga företeelser förekommer i texter och hur många gånger vissa grammatiska konstruktioner förekommer i olika klasser. Jag vill se om jag kan identifiera språkliga framsteg i inläringen från sjuan till nian.

Som primärmaterial har jag 30 svenskuppsatser (*Vem är jag*) från klass sju, 14 uppsatser (*Mina semesterplaner*) från klass åtta, samt 20 uppsatser (*Mina semesterplaner*, *Min första kärlek*, *Mina framtidsplaner*) från klass nio. Uppsatserna är skrivna av finskspråkiga elever i Karleby. Karleby är en mellanstor (35 000 invånare), tvåspråkig kuststad i Österbotten i Finland. Eleverna var i åldern 13 till 16 då de skrev uppsatserna vårterminen 2005. Alla elever har haft samma svensklärare. Största delen av eleverna (81 elever), som var med i den här undersökningen, har svenska som B1-språk. Det betyder att de har börjat studera svenska i början av högstadiet. Som jämförelsegrupp har jag 17 elever som har läst lång svenska. Det vill säga att de har börjat studera svenska på lågstadiet och har svenska som A-språk. A-språksgruppen går i klass åtta och deras uppsatser handlar om *Tomas Ledin*. Utöver detta har jag läst många böcker om ämnet och jag har också granskat läroböckerna som eleverna använder på högstadienivå (Fritt fram 1–3) för att jag skulle ha lättare att förstå elevernas kunskapsnivå i svenska. Under uppsatsskrivningen behövde eleverna inte sträva efter något exakt antal ord och de fick inte heller använda några hjälpmedel, t.ex. ordböcker. Deras lärare hade inte korrigerat felen, utan jag fick uppsatserna genast efter skrivningen och fick själv gå igenom dem. Emellertid hade jag svårt att förstå vad eleverna försökte säga i sina texter och då och då hade jag svårt att tolka elevernas handstil.

Jag går igenom elevernas uppsatser och granskar elevernas språkförmåga och deras sätt att använda språket. Jag undersöker ordval, grammatiska drag (species, genus, numerus, ordföljd, tempusformer osv.), och språkliga former som eleverna använder i sina texter. Jag jämför dem med läroböckernas innehåll, och sedan jämför jag också B-språk med A-språk. Jag är också

intresserad av fel som förekommer i varje klass. Jag vill ta reda på hur mycket svenska finnarna kan efter de obligatoriska kurser som de har i grundskolan och om det finns stora skillnader i språkförmåga mellan flickor och pojkar. Det sägs ofta att flickor klarar sig bättre i språk och pojkar däremot bättre i matematik, men jag vill se om detta är relevant också i min undersökning. Vidare är det intressant att se om det finns skillnader i språkkompetens mellan dem som slutar läsa svenska efter de obligatoriska kurserna och dem som fortsätter lära sig svenska frivilligt i klass nio.

Utöver detta har jag gjort en kvalitativ undersökning med avseende på inlärningsmetoder. Min undersökning baserar sig på ett frågeformulär. Frågeformuläret innehåller sex frågor som handlar om inlärningsmetoder (bilaga 1). Med den här enkätundersökningen vill jag veta något om elevernas attityd till språkinläring och deras insikter om sina egna inlärningsmetoder. Jag har också gjort den här undersökningen i samma finska skola i Karleby. Eleverna var i åldern 13 till 16 då undersökningen genomfördes höstterminen 2006. Jag har 15 formulär från klass sju, 18 från klass åtta och 16 från klass nio. Frågeformuläret var på finska så eleverna använde sitt modersmål då de svarade. På så sätt hade de mera att säga och det var lättare för dem att berätta om sina tankar och attityder. Eleverna fick svara anonymt, men de var tvungna att uppge kön och klass. Även om jag undersöker mitt material både kvantitativt och kvalitativt i den här avhandlingen pro gradu anser jag att min analys dock mestadels är kvalitativ eftersom uppsatserna är individuella och resultaten beror på mitt material.

2 HÖGSTADIEELEVERNAS KUNSKAPER I SVENSKA

I det här kapitlet undersöker jag noggrannare elevernas kunskaper i svenska. Hur mycket utvecklas språket genom åren från sjuan till nian? Jag är också intresserad av läroböckernas innehåll och jag vill ta reda på hur en människa lär sig ett nytt språk på den allmänna nivån. Vad är typiskt för barnens språkinlärning och finns det några allmänna drag som förekommer hos alla individer? Finns det strategier i barns förstaspråkstilläggnan som ungdomar och vuxna kanske kan låna?

2.1 Bakgrundsinformation

Svenska språket har haft en viktig roll i det finska samhället under en lång tid. Finland var en del av Sverige och den västerländska kulturen kom till Finland huvudsakligen genom Sverige. Därigenom är svenska språket en del av finsk kultur och identitet. Ändå förhåller sig många finnar mycket negativt till svenskundervisning i skolorna; å ena sidan medger de att det är viktigt att kunna svenska och å andra sidan tycker de att svenska språket inte har något att göra med de stora världsspråken och att det därför inte är någon idé att lära sig svenska, eftersom de aldrig senare kommer att behöva det. (www.edu.vaasa.fi/vkk/ops.htm.)

I finska skolor är eleverna tvungna att läsa två främmande språk. Det ena börjar de med på lågstadiet och det andra på högstadiet. Finskspråkiga barn kan vanligen välja åtminstone mellan svenska och engelska.

Enligt ett stadsrådsbeslut av den 23 september 1993 minskade timantalet i B1-språk på högstadiet från 9 veckotimmar om året till 6 veckotimmar. Andelen A1-språk däremot ökade från 7 veckotimmar om året till 8. A1-språk är ett obligatoriskt språk som vanligen börjar i klass tre (engelska, svenska/finska, franska, tyska eller ryska). Om eleverna vill kan de börja ett frivilligt A2-språk i klass fyra. I klass sju börjar ett B1-språk som också är obligatoriskt (svenska, engelska). Om eleverna har börjat läsa både svenska och engelska redan på lågstadiet kan de fortsätta med dem på högstadiet som två långa språk och behöver inte börja ett B-språk till. (www.edu.vaasa.fi/vkk/ops.htm.) Huvudsakligen börjar eleverna studera

svenska som B1-språk. Läsåret 1998–1999 valde 85,8 procent av eleverna svenska som B1-språk.

Det kan konstateras att engelska har blivit populärare bland ungdomarna. Ungdomarna tycker att det är viktigare att kunna engelska än svenska och att de i framtiden behöver engelska mycket mera än svenska. (www.edu.fi/julkaisut/kimmo4.pdf.) Det kan också bero på den nuvarande ungdomskulturen som mera beundrar engelskan än svenskan. Man lånar direkt ord från engelska och tar in dem i vardagligt språkbruk. Nuförtiden tittar ungdomarna också mycket på tv där det kommer många engelskspråkiga serier och filmer så de hör också mera engelska på fritiden. Många lyssnar också mera på engelsk än på svensk musik.

2.2 Hur lär man sig ett nytt språk?

Att lära sig ett språk anses av många språkforskare åtminstone delvis vara en medfödd förmåga hos en människa. Att en människa lär sig ett språk beror på många omständigheter och det sker inte automatiskt, utan omgivningen och möjligheterna att använda språket och gesterna i kontakt med andra människor är nödvändigt. Ett barn härmar vuxna redan några dagar efter födseln. (Bee 1997:117–118.) Det skulle vara intressant att se om det finns en viss modell hur barn lär sig ett nytt språk. Jag tror dock att det beror mycket på språket som används hemma hos barnen, och senare de undervisningsmetoder som används i varje daghem och skola. Jag tycker att det skulle vara intressant att skärskåda några av metoderna för att se om de passar när man vill veta mer om andraspråksinläring. Oavsett språk verkar barnens språkutveckling följa samma stadier vid vissa åldrar och samma ordning i inläringen av olika strukturer och funktioner (Harding m.fl. 1994:19). Vanligen är det fråga om sättet att lära sig sitt modersmål (förstaspråksinläring), men jag vill veta om dessa teorier också liknar sättet att lära sig ett främmande språk (andraspråksinläring).

I allmänhet spelar språk en likadan roll för varje människa. Det beror inte på vilket språk man har som modersmål, utan man kan i viss mån lära sig ett främmande språk genom samma regler som man har lärt sig sitt modersmål. (Kaikkonen 2004:16.) Främmande språk påverkar också människans identitet och formar den. Språket styr till och med mycket av människans tänkande. Man kan med skäl konstatera att främmande språk också är en del av människans

identitet på samma sätt som modersmålet. (Kaikkonen 2004:28.) Det beror mycket på språket samt kulturen hur man ser eller skildrar sig själv.

Forskare har konstaterat att det finns en så kallad kritisk period i språkinläringen. Med en kritisk period menas att möjligheten till ett automatiskt tillägnande enbart utifrån språkligt inflöde verkar försvinna efter puberteten och att främmande språk därefter måste läras in genom undervisning och en stor och medveten ansträngning. Under en tidig period i livet har man en förhöjd känslighet för ett naturligt språkligt inflöde. Samma sak gäller andraspråksinläring då de flesta personer som påbörjar inläringen före en viss ålder kan uppnå en behärskning i andraspråket jämförbar med infödda talares. (Abrahamsson m.fl. 2004:223–224, 229, 234.) Forskarna har olika åsikter om när den kritiska perioden upphör. En säger att perioden upphör vid 13–16 års ålder medan en annan påstår att den upphör redan vid tre års ålder. Enligt de här åsikterna är det inte längre möjligt att nå en infödd nivå i språkinläringen om den påbörjas efter den här perioden. Efter den här perioden förflyttar man sig från språktillägnande till medveten språkinläring. (Haworth m.fl. 2006.) Om det kan befaras att den kritiska perioden upphör redan vid tre års ålder betonas de vuxnas betydelse för barnens språkinläring.

Andraspråksinläringen kan delas i två typer: informell och formell. Man talar om andraspråksinläring då ett andra språk lärs in först sedan ett språk blivit ordentligt etablerat. Det är fråga om en informell inläring om det sker helt på egen hand utan undervisning. Formell inläring sker med hjälp av undervisning. (Viberg 1987:10–11.) Förstaspråksinläring sker vanligen informellt när ett barn kommer i kontakt med olika människor och lär sig språket av dem. När barnet går i skolan börjar hon eller han lära sig språket också formellt och börjar också studera svenska eller engelska som andra eller främmande språk.

2.2.1 Inläringsteorier

Här vill jag lyfta fram några inläringsteorier. Som material har jag använt Gisela Håkanssons bok *Språkinläring hos barn* (1998) och mina egna erfarenheter. Jag går i genom behavioristisk inläringsteori samt konnektionism och vidare humanistisk, kognitiv och konstruktiv inläringsteori.

I den *behavioristiska inlärningsteorin* är det fråga om en enkel ”stimulus och responsmodell”. När barn inte vet ordet kan de hitta på något annat och peka på ett föremål och som följd av detta säger föräldrarna det riktiga ordet eller den korrekta formen. På detta sätt lär barnet sig mer och mer; lyckade utsagor förstärks och misslyckade eller felaktiga yttranden som inte förstås av föräldrarna försvinner. (Håkansson 1998:7.) Den här inlärningsteorin kan användas också i situationer där det är fråga om inlärning av ett främmande språk. Inlärningssättet varierar bara lite eftersom eleverna redan kan sitt modersmål och också kan läsa. Men idén är ändå densamma. Läraren säger vilken form som är den rätta och lyckade utsagor förstärks och misslyckade yttranden försvinner. Den behavioristiska teorin antar att människan är en passiv produkt av sin omgivning, en s.k. *tabula rasa* (en tom tavla). Alla handlingar är inlärd. Eleverna lär sig bäst om läraren använder både positiva och negativa förstärkningsmetoder och inte bara straffmetoder i sin undervisning. (Håkansson 1998:8.)

Den andra språkinlärningsteorin kallas *konnektionism* och undersöker t.ex. hur ord och ordformer lärs in. Det undersöker man med hjälp av datorstimuleringar av mänskligt beteende. Därmed får man en möjlighet att se samspelet mellan den språkgrupp som barnet hör till och det språk som barnet producerar, till exempel hur barnet får fram felaktiga böjningsändelser av verb. Konnektionismen kommer inte fram så tydligt när man lär sig ett främmande språk. På något sätt kan man kanske märka det när eleverna lär sig böjningsformer av starka verb. Eleverna kan glömma de oregelbundna böjningsformerna och bilda verbform enligt de svaga böjningsformerna, till exempel använda ordet *gådde* i stället för *gick*. (Håkansson 1998:9–10.)

Den tredje teorin kallas *humanistisk inlärningsteori*. Den här teorin säger att människan handlar aktivt och tar ansvar för sitt eget lärande. Människan har sin rättighet att välja vad hon vill lära sig. Människan vill förverkliga sig själv och bestämma själv över sina handlingar. Här kan man också nämna de *kognitiva* och *konstruktiva inlärningsteorierna* eftersom de är så nära de humanistiska. Alla betonar att människan är en aktiv kunskapssökare och -bearbetare. Barn söker aktivt nya möjligheter att utveckla sitt språk (Haworth m.fl. 2006). Piagets teori (se Bee, 1997:35–37) om kunskapsutveckling brukar betraktas som konstruktivistisk och det här perspektivet innebär att det är barnet själv som skapar och konstruerar förståelse, dvs. bildar kunskap. Läraren borde se alla elever som individer och ge dem individuell undervisning och värdering. Läraren borde vara ett slags hjälpare och

stödjare, hon eller han är inte den centralaste personen i klassrummet utan eleverna spelar huvudrollerna. (Håkansson 1998:12.) I språkundervisningen anser man med de här teorierna att eleverna får prata under lektionerna och använda sina svenska kunskaper, och att det borde vara mycket repetition och varierande undervisningsmetoder för att eleverna skall bli motiverade för ämnet. Det är särskilt viktigt att det prioriteras centrala och generaliserbara fakta i undervisningen samt att man försöker förbättra inlärarens språkliga observans i fråga om språkets former och strukturer (Puttonen 2005:15). Läraren borde också ge eleverna möjlighet att praktisera svenska i autentiska situationer.

En elev som använder en av dessa teorier studerar också mycket på egen hand och hittar på egna strategier som hjälper henne eller honom att komma ihåg nya ord och nya grammatiska konstitutioner. Eleven är också medveten om sina egna inlärningsstrategier samt sin styrka och svaghet, och på grund av det är det lättare att utveckla sina inlärningsätt och få bättre resultat. Man kan säga att människan inte bara är en skål som kan fyllas med ny information utan hon bearbetar och söker information själv så att lampan tänds först när hon har förstått nya strukturer. Ingen kan förstå något i hennes ställe, utan hon måste själv arbeta för det.

Jag pratade med några lärare på högstadiet och de ansåg att den konstruktiva inlärningsmetoden nuförtiden är den mest använda i finska skolor. Lärarna vill att eleverna tas med i undervisningen och inte bara sitter tysta och lyssnar när läraren föreläser inför klassen. Eleverna gör mycket själva och förstår saker och ting bättre när de får egna erfarenheter av ämnet. Till exempel har man numera mera muntliga övningar på svenska lektionerna än förr i tiden. Eleverna bör vara aktiva under lektionen, lärarna bör fråga mera frågor och eleverna bör hålla olika slags föredrag osv. Viktigt är att eleverna använder svenska under lektionerna så mycket som möjligt och också får information om finlandssvensk och svensk kultur. Förhoppningsvis blir eleverna motiverade att använda det svenska språket också på fritiden. Det är viktigt att man pratar om olika inlärningsstrategier för att eleverna skall kunna hitta sina egna strategier och utveckla dem. Det är viktigt att eleverna vet hur de lär sig eftersom de bara då kan utveckla sitt eget sätt att lära sig och använda strategier på ett effektivt sätt och med hjälp av dem få bättre resultat. Ibland är det svårt att känna sina egna strategier eftersom de kan vara både medvetna och omedvetna. Eleverna kan också använda både direkta och indirekta språkstrategier. Om en människa är medveten om sina inlärningsstrategier förhöjs också medvetenheten om den egna inläringen och inlärningsresultaten blir bättre. Alla som

försöker lära sig ett nytt språk använder någon inlärningsstrategi även om de inte ens är medvetna om den. (Kantelinen & Keränen 2004:4–5, 15.)

Finskans påverkan är inte så stark när man försöker lära sig svenska eftersom finska och svenska är så olika språk. Grammatiken varierar mycket och eleverna kan till exempel blanda ihop engelska och svenska strukturer eftersom engelska och svenska har många likadana strukturer. Det hjälper om läraren förstår sambandet mellan olika språk, eftersom det då kanske är lättare att förklara felet för en elev och få henne eller honom att förstå. Det är bra att ta fram likheterna mellan olika språk under lektionerna för att eleverna ska förstå nyttan av andra språk då de studerar svenska. Eleverna märker att andra språk t.ex. kan hjälpa dem att lära känna ett nytt ord.

Inlärningsstrategier undersöktes inte särskilt mycket före 70-talet även om de alltid har varit med i språkinläringen. Nuförtiden har de också en stark ställning i de nyaste läroplanerna för grundskolor och gymnasier. Det är språkundervisningens centralaste uppgift att undervisa hur eleverna kan använda olika inlärningsstrategier och hjälpa eleverna att tillägna sig dessa metoder. (Kantelinen & Keränen 2004:6.)

2.3 Språket i läroböckerna

I det här avsnittet presenterar jag de språkliga strukturer som jag granskar i mitt undersökningsmaterial. Jag har gått igenom de svenska läroböckerna *Fritt fram 1–3* (Ihalainen m.fl.) som används på högstadienivå. Jag går in på vad man behandlar i alla dessa böcker för att läsaren skall få någon sorts allmän uppfattning om innehållet. Jag är intresserad av vilka språkstrukturer eleverna lär sig på varje klassnivå. Jag tycker böckerna ser ganska trevliga ut, de innehåller mycket färger och bilder. Ämnena i styckena är varierande och jag kan tänka mig att de flesta av dem väcker diskussion mellan eleverna och läraren, och det är lätt att ha muntliga övningar om ämnen som handlar om ungdomarnas vardagsliv och andra allmänna teman. Kapitlen kunde ändå vara längre eftersom det skulle förbättra elevernas ordförråd. I varje textbok finns det också som bilaga en s.k. spellåda som innehåller olika slags spel som eleverna kan spela i skolan eller hemma med kamrater. Jag tror ändå inte att eleverna i verkligheten spelar spelen hemma med vännerna, men under lektionerna är olika spel mycket populära. De är ett roligt sätt att lära sig nya strukturer och ord eller grammatiska

konstruktioner. Det är alltid ett slags lättnad under lektionerna att spela och ha roligt. Nuförtiden innehåller arbetsboken också en cd-skiva som eleverna kan lyssna på hemma. Cd-skivan innehåller bland annat bokens stycken och uttalsanvisningar så det är lätt att öva för sig själv.

2.3.1 Fritt fram 1

Boken Fritt fram 1 innehåller två kurser och den är avsedd för årskurs sju. I den första kursen lär man sig de vanligaste hälsningsfraserna och hur man presenterar sig själv (personliga pronomen och frågeorden *vad*, *var* och *varifrån*). Man lär sig också att berätta om sig själv, t.ex. vad man tycker om (frågeorden *hur*, *när* och *vem*, siffror), vart man vill resa (obestämd form *en/ett*, pronomen *den/det*), hur man bor (obestämd och bestämd form av substantiv) och hur man ser ut (verbformerna *ha* och *vara*), och vad man gör på fritiden (presens, några prepositioner, frågesatser som börjar med verb). I den andra kursen lär man sig berätta om skolan och hobbyer, samt uträtta ärenden i cafeteria (hjälpverb, obestämd och bestämd form av plural). Man får ett omfattande ordförråd om sportgrejer. Man lär sig att berätta om djur och handla i kiosk och köpa biljetter (adjektiv, genitiv). Det förekommer också information och nya ord om musik, maträtter och matlagning, samt hur man t.ex. beställer på restaurang (ordföljd). Efter kursen kan man också berätta om resor och olika sätt att åka. Boken innehåller också information om Sveriges kultur och de andra nordiska länderna. (Fritt fram textbok 1, 1999.)

2.3.2 Fritt fram 2

Boken Fritt fram 2 är avsedd för årskurs åtta och innehåller två kurser. I avsnitt två pratas det t.ex. om kläder. Man lär sig fråga efter vägen och be preciseringar om olika ämnen. Som grammatiska strukturer lär man sig t.ex. personpronomenens objektform, imperfekt, ordningstal, tidsbestämningar samt adverb. I den andra kursen koncentreras det på hur man betar sig i nya situationer, träffar en ny människa och får en gäst. Man besöker turistinformationen och köper en tågbiljett. I kurs två undervisas det i komparation mellan adjektiv, om perfekt och pluskvamperfekt, verb + preposition, samordnande konjunktioner (*men*, *för*, *utan*, *eller*, *och*) och pronomenet *man*. (Fritt fram textbok 2, 2000.)

2.3.3 Fritt fram 3

Boken Fritt fram 3 används i nionde klass. Den första kursen handlar om olika kulturer, drömmar, miljöfrågor, stress och olika yrken. Jag anser att det är fråga om mycket viktiga och intressanta ämnen som säkert är aktuella för ungdomar i den ålder böckerna riktar sig till. Eleverna lär sig bisats, konditionalis och imperativ. I den sista kursen undervisas det infinitiv, mer prepositioner och reflexiva verb. I texterna fokuseras det på de nordiska länderna. (Fritt fram textbok 3, 2001.)

2.4 Krav enligt läroplanen

Läroplanen förnyades i början av 2004 på grund av elevernas behov och samhällets förändrade krav. Alla måste ta den nya läroplanen i bruk senast den 1 augusti 2006. Finlands grundlag, förordningar och läroplan ställer ett gemensamt krav på skolarbetet i Finland. Timantalet och skolämnena i allmänhet är definierade av statsrådet. (www.tampere.fi/koulutus/opetusuunnitelmat/perusopetus/inex.html.) Jag är intresserad av krav som handlar om svenska som B1-språk och som A1-språk. Jag vill veta vad eleverna borde kunna enligt läroplanen.

Syftet med undervisningen i svenska är i första hand att ge enspråkigt finska elever sådana kunskaper och färdigheter i landets minoritetsspråk att de nöjaktigt reder sig i tal och skrift i alldagliga språksituationer och vågar börja ta del av aktuella frågor och underhållning i massmedier även på svenska. Till studierna i ämnet hör också kännedom om svensk kultur och litteratur och grundläggande insikter i språkets byggnad, funktion och variation. Då internationella kontakter ökar behövs förmåga till kommunikation mellan människor som företräder olika folk och kulturer. Genom glädjen i att förstå och uttrycka sig på ett främmande språk stimuleras intresset för språkinläring och förståelsen av andra kulturer. Eleven bör inse att språk och kulturer är olika men ändå likvärdiga. Eleven lär sig ta ansvar och bete sig aktivt i språkinläringssituationer. Undervisningen skall utveckla och främja de inlärningsstrategier som är typiska för språkstudier. Eleven lär sig att språkinläringen förutsätter en långsiktig och omväxlande träning. (www.kokkola.fi/sivistystoimi/lplanindex.htm.)

Målet för B-svenska är att eleven når en grundnivå i muntlig och skriftlig svenska. Användningen av olika slags inlärningsmetoder betonas. I B-svenska betonas mest språkets muntliga sidor. Målet för A-svenska på högstadiet är att eleven får mer omfattande kunskaper i språkliga företeelser och har förutsättningar att klara sig i mer krävande sociala situationer. Antalet skriftliga uppgifter ökas och de betonas mera än de muntliga. Inlärningsstrategierna har också en stor roll i språkundervisningen. (www.tampere.fi/opetussuunnitelmat/perusopetus/index.html.) Krav och mål i både B- och A-språk liknar mycket varandra. Båda innehåller information om kulturskillnader och kulturbaserade värden. Man lär sig i båda grupperna mera om inlärningsstrategier och om möjligheterna att dra nytta av dem för att förbättra sina inlärningsätt och -resultat. På lågstadiet lär sig eleverna A-språket genom lek och funktionell undervisning och där betonas det mera muntliga färdigheter än skriftliga.

3 UNDERSÖKNINGSMATERIAL OCH RESULTAT

När jag gick genom alla de ovannämnda läroböckerna (Fritt fram 1–3) fick jag en god uppfattning om hur mycket svenska eleverna borde kunna. Efter nian borde eleverna faktiskt vara mycket kunniga.

I min undersökning vill jag ta reda på hur mycket eleverna utvecklar sig i svenskan genom högstadiet. Jag koncentrerar mig bara på elevernas uppsatser fast jag vet att många andra faktorer också påverkar deras språkkunskaper, t.ex. motivation och lärare. Jag vill inte heller göra något slags generaliseringar om ämnet, utan bara få en viss riktlinje i det hela.

Först vill jag veta om elevernas uppsatser blir längre när de lär sig mera ord och grammatiska konstruktioner. Jag undersöker också om de kan använda de språkliga strukturer som de borde kunna efter de obligatoriska kurserna. För att få veta det jämför jag läroböckerna och elevernas uppsatser sinsemellan. Jag kan inte undersöka alla grammatiska konstruktioner som de borde kunna men jag kommer att välja några som jag anser viktiga.

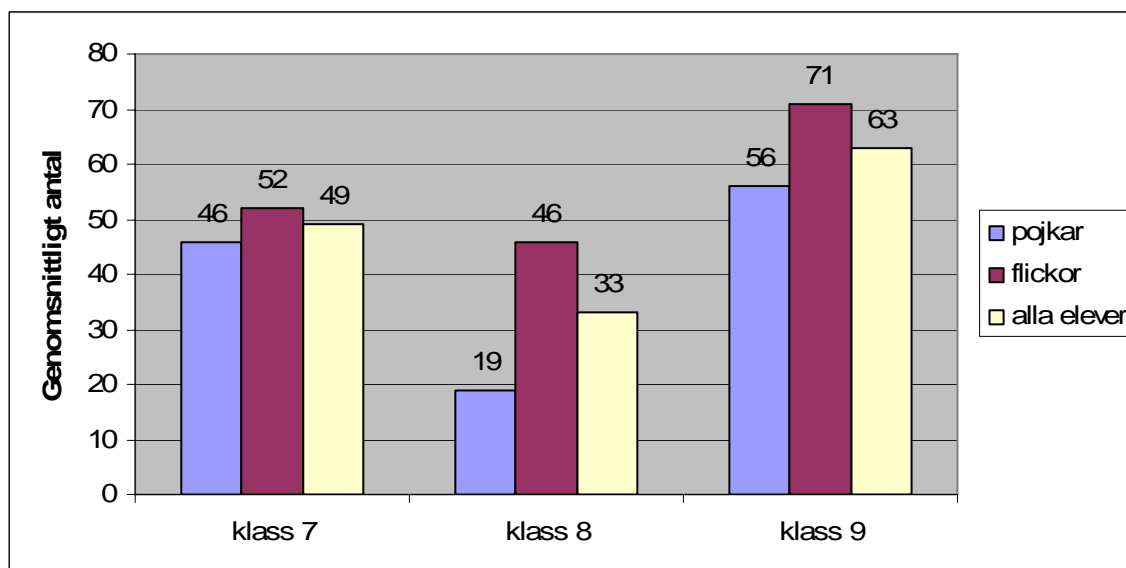
Till slut granskar jag svenskkunskaperna i klass åtta. Eleverna där har börjat studera svenska redan på lågstadiet, med svenska som A1-språk. Jag vill se om det är stora skillnader mellan dem och eleverna som har svenska som B1-språk.

3.1 Uppsatsernas längd

Om allt går som det skall, bör man kunna konstatera att eleverna i klass nio skriver längre uppsatser än eleverna i klass sju. Efter att eleverna har läst svenska några år har de ett större ordförråd och kan använda mer komplicerade strukturer. I de uppsatser som jag har granskat har eleverna inte haft något visst antal ord som mål, utan de har kunnat skriva en så kort eller lång text som de har velat. Enligt Laurén (1994:33, 62) kan man med hjälp av antalet ord per uppsats studera produktiviteten. Laurén ser antalet ord som ett naturligt och bra mått på elevens produktiva förmåga. Uppsatsernas längd är ett enkelt mått men också grovt, eftersom längden påverkas av en mängd olika faktorer, som skrivsituationen, den anslagna tiden för skrivuppgiften, den individuella motivationen och det rent tekniska språkkunnandet (t.ex.

årskurs sju som ännu inte har ett så omfattande ordförråd). Det har också kunnat påvisas (Lauren 1994:62) att uppsatsernas längd har samband med kön. Flickorna är vanligen ordrikare än pojkarna och de skriver längre texter. Också Larsson (1984:191) påpekar att antalet ord och antalet meningar i texten är ett uttryck för elevens produktiva effektivitet och belyser vissa sidor av elevens skaparförmåga, vilket i rätt hög grad har att göra med det textuella kunnandet. Det kan kallas för skrivförmåga och kan i ett utvecklingsperspektiv skildras just som en förskjutning från ett enklare mot ett komplexare skriftligt framförande. När det är fråga om en lågpresterande elev kan man visserligen räkna med att det inte bara beror på hennes eller hans kunnighet, utan också bristande vilja och motivation kan vara ett skäl till en bristfällig prestation. Larsson (1984:191) betonar att det ofta är svårt att skilja vilja från kunnande.

Tabell 1. Uppsatsernas längd på olika klassnivåer



Eleverna skriver faktiskt längre uppsatser i klass nio än i klass sju. Flickorna skriver lite längre uppsatser än pojkarna i alla årskurser. Flickornas uppsatser är ordrikare och de har större skaparförmåga än pojkarna. Man kan bara undra vad som har hänt i klass åtta, eftersom texterna är så korta. Kanske förklarar det ingenting eftersom mitt forskningsmaterial inte är så omfattande. Men enligt tabell 1 kan jag konstatera att eleverna är mest aktiva inom skrivandet av uppsatser i klass nio och då skriver de även de längsta texterna. Kanske var också ämnena då intressantast: "Min första kärlek", "Mina framtidsplaner" och "Mina semesterplaner". Att det finns många rubriker som eleverna kan välja emellan kan också ha inverkat på saken. Om eleverna har en möjlighet att välja är det mer meningsfullt att skriva. Då är det större chans att

hitta ett ämne som intresserar var och en och ett ämne som de har någonting vettigt att säga om.

De obligatoriska svenska lektionerna slutar efter klass åtta, så jag kan tänka mig att eleverna i klass nio är mer motiverade att läsa svenska eftersom de frivilligt har valt att fortsätta studera svenska.

3.2 Uppsatsernas grammatiska strukturer

Jag intresserar mig för hur bra eleverna kan använda grammatiska strukturer som de har lärt sig i skolan. Jag har undersökt uppsatserna noggrant och jämfört dem med läroböckerna. Vilka strukturer borde eleverna kunna i varje årskurs och hur mycket har deras uppsatser utvecklats under högstadiet? I varje uppsats har jag också granskat rättskrivningen. För tydlighetens skull har jag undersökt en klass åt gången och sedan jämfört klasserna sinsemellan. Efter det jämför jag resultaten med uppsatser skrivna av eleverna i klass åtta som har läst A-svenska.

3.3 Kunskaper i klass sju

Jag koncentrerar mig först på klass sju och går igenom deras uppsatser. Jag har 30 uppsatser med jämn könsfördelning. Uppsatsernas rubrik är "Vem är jag". Jag väljer att granska speciellt species, genus och numerus samt huvudsatsens ordföljd. Hur bra kan eleverna använda obestämd och bestämd form i sina texter och i hurdana sammanhang använder de den rätta formen? Jag är också intresserad av ordföljd och rättskrivning.

Först läser jag igenom uppsatserna mycket noggrant och försöker hitta alla de korrekta **speciesformerna** och också de felaktiga. Jag räknar alla korrekta respektive felaktiga former och efter det granskar jag i vilka sammanhang eleverna har lyckats använda de rätta formerna och vilka de har haft svårigheter med. Jag ger också exempel ur uppsatserna. Jag har inte korrigerat de ortografiska felen (rättskrivningsfel). Sammanlagt har jag hittat speciesformer 268 gånger i mitt forskningsmaterial (30 uppsatser).

Tabell 2. Antalet korrekta och felaktiga speciesformer

Species		Flickor (15 st.)	Pojkar (15 st.)
Korrekta former	233 (87 %)	123 (86 %)	110 (88 %)
Felaktiga former	35 (13 %)	20 (14 %)	15 (12 %)
Sammanlagt	268 (100 %)	143	125

Bara 13 procent av alla former som eleverna använder i sina texter är felaktiga. Av formerna som flickorna använder är 14 procent felaktiga och antalet fel som förekommer i pojkarnas uppsatser är 12 procent av alla former. Jag tycker att det ser mycket bra ut. Eleverna har förstått hur de bör använda de bestämda och obestämda formerna i sina skriftliga framställningar. I de flesta fallen har eleverna lyckats väl i att använda de korrekta formerna.

Species anger om referenten är unikt identifierbar (Andersson 1993:28). Det finns olika slags regler om hur man borde använda obestämd form (en pojke), naken form (pojke) eller bestämd form (pojken). Det kan bero på hurdant substantiv det är fråga om eller hur känt substantivet är för läsaren, om det är nämnt tidigare eller om det är allmänt känt. Det finns skillnader mellan räknebara (*en fågel, ett hus*) eller icke-räknebara (*mjölk, musik*) substantiv. Eleverna måste lära sig många regler för att lyckas. (Nikander & Jantunen 1979:19–29.) Räknebara substantiv kan även används generiskt, dvs. om hela den art substantivet betecknar. När substantivet används generiskt avser den bestämda formen arten som sådan men inte nödvändigtvis varje individ. Med icke-räknebara substantiv är det svårt att se någon klar betydelseskilnad mellan obestämd och bestämd form. (Hultman 2003:66–67.) Det är naturligt att svenskans species orsakar problem för finskspråkiga elever eftersom man inte i finskan behöver tänka på bestämdhet eller obestämdhet utan man kan använda samma form. Både *en flicka* och *flickan* översätts till finskan i formen *tyttö*.

Jag ger några autentiska exempel ur uppsatserna. Jag har markerat felaktiga satser med * och streckat under ord/ordet som står i fokus. Vid varje punkt har jag bara observerat ett visst fel och kommenterar inte de andra felen, t.ex. stavningsfel just då.

Den mest allmänna regeln är att det används obestämd form med substantiv som nämns för första gången och bestämd form om saken redan är nämnd tidigare. De flesta av eleverna har kommit ihåg den här regeln. Men det förekommer också några svårigheter. Jag tror att

skribenten möjligen har glömt regeln om saken som hon eller han skriver om har varit självklar för henne eller honom själv.

(1) Min favorit band är Konala Cartelli. Bandet kommer från Kokkola.

(2)* Jag har katten, hennes namn är Rolle.

Ibland har eleverna blandat ihop olika former fast man kan se att eleven har kommit ihåg någonting om regeln. Kanske har hon eller han inte kommit ihåg vilken form egentligen är bestämd eller obestämd, eller vilken betydelse artikeln *en* eller *ett* har.

(3)* Jag har en kanine. Kanine heter Uno.

Alla har kommit ihåg att man inte använder artikel med icke-räknebara ord, t.ex. med ordet *musik*. Det är också mycket bra att de flesta av eleverna har kommit ihåg att det inte används artikel med ord som handlar om yrke, religion, nationalitet osv.

(4) Min mamma är lärare och min pappa är sottare och min syster är cock.

(5) Min pappa är jurist och min mamma är sekreterare på pappas byrå.

Nästan ingen använder artikel med plurala former.

(6) Jag gillar musik och hästar.

Jag kan ändå hitta några som har haft svårigheter med den här strukturen.

(7) *Jag läser seriers och en böker.

Substantiven i svenskan har grammatiskt **genus**: utrum (n-ord) eller neutrum (t-ord). Genus är en inneboende egenskap i varje substantiv. Genus visar sig i böjningen och i formen av pronomen och adjektiv som är attribut (eller predikativ) till substantivet eller till pronomenet som syftar på substantivet. Flertalet av de svenska substantiven, ungefär tre fjärdedelar, är utrum. (Hultman 2003:48.) I finskan har man inte olika genus, vilket gör att genusbruket ofta kan visa sig vara problematiskt. I mitt material har alla ändå en god bild av ordens genus och eleverna har lyckats väl i genusbruket. Man märker att eleverna inte har använt ordböcker som hjälpmedel eftersom alla har ett ganska likadant ordförråd. Eleverna använder ord som har kommit fram i lärobokens kapitel. Ordförrådet är inte så stort eftersom jag kan hitta t.ex. ord som *hund*, *djur*, *rum*, *villa*, *bok*, *syster* osv. nästan i varje uppsats.

Det verkar som om eleverna har lämnat bort artikeln om de inte har någon aning om ordets genus eller så har de gissat ordets genus fast det är fråga om ett välkänt ord som har förekommit många gånger under kursen, t.ex. *en syster*, *en familj*, *ett hus* osv.

(8) Jag bor i en röd villa. Jag har ett eget rum.

(9)* Till min familj hör ett syster, ett lillabror, mamma och pappa.

Räknebara substantiv har normalt två **numerusformer**: singularis och pluralis. Pluralis betyder flertal och markeras oftast med böjningsmorfem (pluralsuffix). Substantiven indelas efter pluralsuffixens form i deklinationer (böjningsklasser för substantiv och adjektiv). I svenskan finns det deklinationer med inhemsk böjning (6 stycken). Till den sjätte deklinationen hör ord som saknar pluralsuffix (*studerande, läkare*). (Hultman 2003:56–57.) Ordens plurala former vållar lite problem hos några elever. Jag upptäcker att det svåraste är att hitta den rätta böjningsformen speciellt om orden har lite annorlunda pluralform t.ex. *bror – bröder, bok – böcker, syster – systrar*. Ändå har största delen av eleverna använt plurala former på rätt sätt. Det kan också bero på att användningen av singularis och pluralis är likadan i finskan och svenskan. Därför är det ingen överraskning att de finskspråkiga eleverna inte har större problem med det. I allmänhet har eleverna använt pluralform 93 gånger i sina uppsatser. 74 procent av formerna är helt korrekta men trots allt är 26 procent av formerna felaktiga. Pojkarna har mera svårigheter med ordens plurala former än flickorna.

(10) Jag har nio systrar och två kaniner.

(11)* Jag har 3 brodern och 4 system.

(12)* Jag har femhundra porslinhund.

I klass sju lär man sig **huvudsatsens ordföljd**, både rak och omvänd. Bisatsens ordföljd kommer först i kurs fem i klass nio. Det kan jag också se i uppsatserna. Det förekommer inga bisatser utan bara huvudsatser. Det förekommer nästan inga fel i ordföljden, inte i rak eller omvänd, så alla har lärt sig strukturen bra och kan använda den på ett felfritt sätt. Det förekommer inga stora skillnader mellan flickor och pojkar.

(12) Jag spelar football och handball.

(13) På somrarna skjuter jag.

Det är inte så överraskande, eftersom svenskans ordföljd i huvudsatsen inte skiljer sig så mycket från finskans system. Eleverna behöver inte komma ihåg några svåra regler utan de kan skriva på ett nästan likadant sätt som i finskan. Då och då orsakar nekningord lite problem, eleverna har svårigheter att sätta dem på rätt ställe. Omvänd ordföljd vållar ändå några problem fast eleverna inte använder den så ofta. Kanske är det svårt att minnas om verbet kommer före substantivet eftersom man i finskan egentligen kan säga och skriva hur man vill. Det finns inte så strikta regler som i svenskan. Man säger att det i finskan är fråga om en fri ordföljd. Det är svårt att ge strikta och exakta regler men satsens mening och

budskap kan förändras på grund av ordföljden. Vanligen har man en rak ordföljd i finskan. (Leino 1987:154–155.)

(14)* Jag inte läser mycket böcker.

(15)* På fritiden jag lyssnar på musik och läser böcker.

(16)* Jag inte spela ingenting.

Jag säger också något om **rättskrivningen**. Allmänt taget stavar eleverna korrekt. Till största delen är det lätt att förstå vad de menar. Tyvärr har några en så kladdig handstil att det ibland är svårt att tyda texten. Då och då kan jag se engelskans påverkan, t.ex. orden *family, familje, hunds, seriers, sister, swim, from, caten, my nam, smac* osv. Eleverna har använt bokstaven *w* många gånger trots att den inte används så ofta i svenskan och skrivit ord på samma sätt som de uttalar i engelskan (familje). I några fall kan jag se påverkningen av finska. Eleverna har skrivit på samma sätt som de uttalar orden, t.ex. *snell*, ('snäll'), *jillar*, ('gillar'), *monga*, ('många'), *buur*, ('bor'), *er*, ('är'), *best*, ('bäst'), *bänd*, ('band') osv.

Eleverna använder många gånger dubbel konsonant som är vanligt i finskan, t.ex. *tykker, bökker* m.m. Då är det fråga om interferens från ett annat språk, med andra ord handlar det om negativ interferens som försvårar inläringen och leder till fel. (Juurakko 1997:3.) Bokstaven *å* orsakar också lite problem. Det kan man förstå eftersom bokstaven inte används i finska språket; t.ex. ordet *också* har skrivits på många olika sätt, *åckså, åckso, ockso* osv. Överraskande är att några elever har blandat ihop verben *ha* och *vara*. Men det kan förstås om man jämför med vårt modersmål finska där vi kan använda samma verb i olika sammanhang, medan man i svenskan måste använda två olika verb beroende på situation och kontext.

(17) *Jag är två bror.

(18) *Den (katten) har svart och självisk.

Alla texter är skrivna i presens och eleverna har skrivit bra; det förekommer inte många konjugationsfel utan alla elever har kunnat böja verb på rätt sätt. Några gånger har skribenterna använt infinitivform om de inte har vetat den rätta böjningsändelsen.

I allmänhet kan eleverna i klass sju redan skriva ganska mycket och de kan använda många grammatiska strukturer i sina texter, och nästan alla har tillägnat sig strukturer som förekommer i Fritt fram 1. Eleverna kan helt bra använda grammatiska strukturer i en fri uppsatsskrivning. Det märks ändå att elevernas ordförråd ännu inte är så stort, eftersom satserna är mycket korta och de mest använder substantiv och verb, och mycket få adjektiv i

uppsatserna. De har inte tillräckligt med ord för att beskriva sina åsikter noggrannare, utan de berättar bara mest vem de är och vad de gör.

3.4 Kunskaper i klass åtta

I klass åtta och nio har jag ytterligare granskat de nya strukturer som eleverna bör kunna och jag har också granskat om de kan använda de tidigare inlärdade strukturerna på rätt sätt, t.ex. speciesformer som inlärs i klass sju. Först koncentrerar jag mig på att granska imperfekt-, perfekt- och pluskvamperfektformer och utöver dessa granskar jag personpronomenens objektform. Jag har 14 uppsatser från klass åtta, av sju flickor och sju pojkar. Uppsatserna heter "Mina semesterplaner".

Med hjälp av verbens tempusform och olika typer av tidsadverbial uttrycks det hur den funktion som satsen betecknar förhåller sig till den talandes eller skrivandes tid. Verb har två olika tempusformer: presens och preteritum (imperfekt). Med hjälp av temporal hjälpverben *ha*, *komma att* och *ska* bildas sammansatta tempus: perfektum, pluskvamperfektum och futurum. (Hultman 2003:262.) Man lär sig att imperfekt används när det är fråga om de förgångna händelser som redan har tagit slut. Det är fråga om en narrativ tempusform, dvs. en berättande tidsform: *Jag var helt galen i Abba på 70-talet*. Perfekt anger vanligen en händelse som har börjat i det förflutna men som ändå har förbindelse till nuet. Det kan också vara fråga om en slutbehandlad eller en återkommande handling: *Vi har sparat pengar hela året*. Pluskvamperfekt anger aktion som har hänt redan i det förflutna. Ofta använder man pluskvamperfekt tillsammans med imperfekt: *När Stina hade kommit hem, fick hon höra den stora nyheten*. (Fritt fram 2, 2000:22–24, 74–75.) Jag är intresserad av om eleverna kan använda dessa tidsformer i korrekta samband.

Jag har bara 14 uppsatser från klass åtta och de är mycket korta, speciellt pojkarnas uppsatser (se tabell 1 på sidan 19). Det är ganska svårt att jämföra de här uppsatserna med klass sju och nio, eftersom uppsatserna i sjuan och nian är längre och innehåller mycket mera grammatiska strukturer. Det förefaller också som om de här åttondeklassarna har glömt allting från klass sju. De har stora problem med konjugationerna och ordföljden. I sjuan kunde alla böja verb i presens utan större svårigheter, men så är det inte längre i klass åtta. Eleverna har använt

imperativform eller böjt verbet fel. Inte heller ordföljden vållade lika mycket problem i klass sju som den gör i klass åtta.

(19)* Jag köra snöskooter där det är jätte kul.

(20)* Jag åkar till Norge.

(21)* På sommaren jag köra motocross på lapland.

Min mening var att granska **imperfekt, perfekt och pluskvamperfekt** men det visar sig vara ganska svårt eftersom ingen använder pluskvamperfekt i sina uppsatser. Imperfekt förekommer bara 9 gånger, och bara i pojkarnas uppsatser, och perfekt förekommer 14 gånger, bara i flickornas uppsatser. De flesta har skrivit sina texter i presens. Eleverna har inte tillägnat sig de nya grammatiska strukturer som de har lärt sig i klass åtta, utan de har bara försökt använda de tidigare inlärdade formerna som de uppenbarligen till största delen har glömt. Eleverna har haft svårigheter i att veta vilken form de kan använda i olika situationer, så de har vanligen valt bara en form och använt den hela tiden.

Tabell 3. Användningen av olika tempusformer

	Presens	Imperfekt	Perfekt	Pluskvamperfekt
Flickor	31 (87 %)	–	14 (93 %)	–
Pojkar	24 (46 %)	9 (78 %)	–	–

Inom parentes har jag markerat hur många procent av de använda formerna som är korrekta. Här kan jag se en tydlig skillnad mellan flickor och pojkar (tabell 3), som inte är lika påfallande i årskurs sju. Här några exempel på formerna:

(22) Jag och min kompis var i Ruka på sportlovet.

(23)* Vi vara på sportlovet i Slalor i Kaustby och vi vara också simtt.

(24) Vi har bestämt att åka till Tammerfors med min kompis.

Jag hade förväntat mig att dessa uppsatser skulle vara bättre än uppsatserna i klass sju eftersom eleverna har läst svenska längre och språket bör vara mer bekant. Men jag kunde inte se någon förbättring utan åttondeklassarna gjorde mera fel än sjundeklassarna. Mest överraskande var att de gör fel i sådant som eleverna i sjuan hade lyckats med, t.ex. användningen av presens. I klass åtta kan jag däremot inte hitta särskilt många fel i species, genus och numerus, så de är åtminstone redan bekanta strukturer för eleverna. Jag lyckades inte heller upptäcka några numerus- eller genusfel. Eleverna har också vanligen använt de

rätta speciesformerna. Av alla de använda formerna är 7 procent felaktiga. Jag märker en liten skillnad mellan flickor och pojkar. 95 procent av formerna som flickorna använder är helt korrekta. På motsvarande sätt är pojkarnas andel korrekta former 81 procent.

Jag granskade också rak och omvänd **ordföljd** som eleverna lär sig i klass sju. Eleverna i sjunde klass använde inte omvänd ordföljd särskilt mycket, men lyckades bra med att använda rak ordföljd. I klass åtta använder eleverna huvudsakligen rak ordföljd och jag kan heller inte hitta några fel på den, så de är lika duktiga som sjunde klasserna. Omvänd ordföljd orsakar däremot problem nästan varje gång en elev försöker använda den.

(25)* På sommar vi tar en tåg och min best kompis vill komma med.

(26)* Där vi fiskar och åker slalom.

Det är inte någon avsevärd skillnad mellan könen.

I klass åtta lär eleverna sig också **personpronomens objektform**. Men den förekommer inte många gånger i deras uppsatser. Objektform förekommer bara i en uppsats och skribenten har både misslyckats och lyckats.

(27)* Jag har inte sett hon för två år.

(28) Min kompis lånar mig.

I allmänhet förekommer det inte så många **ortografiska fel** som i klass sju. Kanske har eleverna blivit vana vid svenska skrivregler och förstått att skriven text skiljer sig från uttalet. Engelskans påverkan är inte längre så stark, utan eleverna har lärt sig att skriva på ett sätt som är mer typiskt för svenskan.

Man måste komma ihåg att eleverna nuförtiden inte har svenska i varje period så det är förståeligt att de glömmer bort grammatiska strukturer och ord som de har lärt sig tidigare, och de behöver mycket repetition i början av kursen. Jag kan således inte konstatera att sjunde klasserna har varit bättre än åttonde klasserna eftersom jag inte har tillräckligt med information om de här eleverna och deras situation eller antalet svenska lektioner i varje period. Det finns så många orsaker som kan påverka, t.ex. läraren, sinnessämningen, motivationen osv. Det är också fråga om de sista obligatoriska svenska kurserna, så kanske en del av eleverna inte längre är särskilt motiverade för uppsatsskrivningen. På grund av detta är det svårt att dra några slutsatser. Det kan konstateras att elevernas ordförråd inte är större än på klass sju. Det verkar att åttonde klasserna inte kan använda ett lika varierande språk som

sjundeklassarna. Mestadels använder de bara substantiv och verb, och det finns heller inte många adjektiv med i texterna. I åttonde klassen kan jag se större skillnader mellan flickor och pojkar än i sjunde klassen. Flickorna lyckas använda språkets strukturer bättre, både tidigare och senare inlärd former, och de skriver också längre texter.

3.5 Kunskaper i klass nio

Jag har 20 uppsatser från klass nio med jämn könsfördelning. Den största skillnaden jämförd med andra klasser är att nian har tre olika rubriker att välja mellan: ”Mina semesterplaner”, ”Min första kärlek” och ”Mina framtidsplaner”. Det är mer intressant och meningsfullt att läsa igenom de här uppsatserna eftersom de inte är så likadana. Det märks också att eleverna har ett större ordförråd. Jag granskar samma strukturer som har förekommit redan i klass sju och åtta, men först koncentrerar jag mig på bisatsens ordförråd som eleverna lär sig i klass nio.

Med bisats menas en sats som ingår som satsdel i en större sats. Bisatsen kan också kallas för underordnad sats, medan den större sats där bisatsen ingår kallas för överordnad sats. Den överordnade satsen kan vara en självständig sats, en huvudsats, men den kan också vara en bisats, som i sin tur samtidigt är underordnad sats till en annan större, överordnad sats. En bisats i en huvudsats är en bisats av första graden. En bisats inne i en förstagradsbisats är en bisats av andra graden. (Andersson 1993:118.) De bisatser som eleverna i klass nio använder mest är s.k. förstagradsbisatser. En bisats framstår inte ensam utan hör vanligen ihop med en huvudsats. Bisatser kan vara satser som börjar med underordnade konjunktioner, indirekta frågesatser eller relativsatser. I bisatsen har man rak ordföljd och nekningord kommer före predikativet. (Nikander & Jantunen 1979:190.) De flesta bisatserna inleds med subjunktion och har ordföljden subjekt + (sats)adverbial + finit verb + infinit verb + resten av satsen (*eftersom vi kanske måste flytta bort*).

Eleverna i klass nio använder **bisatser** mycket och det är roligt att läsa deras texter eftersom de redan bättre än eleverna i klass sju och åtta kan uttrycka sina känslor och åsikter. De har ett större ordförråd så det är lättare för dem att uttrycka sina åsikter. Bisatsens ordföljd och omvänd ordföljd i huvudsatsen orsakar alltid problem, eftersom det är ganska svårt för de flesta att komma ihåg alla regler. Det har ändå gått ganska bra, men det svåraste har kanske varit att placera de rörliga bestämningarna på rätt ställe.

(29) Jag var 10 år gammal, när jag först blev kär i en pojke.

(30) Jag tror att han inte tyckte mig.

(31)* ... eftersom jag är inte bra i den.

Eleverna kommer också väl ihåg att bisatsens ordföljd inte förekommer tillsammans med de samordnade konjunktionerna *men* och *för* (Andersson 1993:119). I de flesta fall har de använt rätt ordföljd.

(32) Jag var så ung, men han var också.

(33) ... men min bästa vän var också kär i honom...

(34)* Men en första kärlek alltid är i min hjärta.

Jag iakttar också **omvänd ordföljd i huvudsatser** som eleverna bör kunna efter redan andra kursen i klass sju. Det orsakar ändå problem, även om jag tror att eleverna kan regeln men glömmer när den bör användas. Vid uppsatsskrivningen tänker man mera på innehållet och vad man vill säga och glömmer lätt grammatiska strukturer. Eller ibland kan det vara svårt att tillämpa sina kunskaper i praktiken. Ändå har de flesta av eleverna kunnat använda dem på rätt sätt.

(35) Senare hade jag några pojkvänner.

(36) Likväl har jag tänk att göra något med medicin.

(37)* Efter högstadiet jag ska gå till gymnasium.

Sammanlagt använder eleverna bisatser 41 gånger, och omvänd ordföljd i huvudsatsen förekommer 34 gånger. I allmänhet tycker jag att eleverna för det mesta har klarat det. Mer än hälften av gångerna då eleverna har använt bisatser eller huvudsatser med omvänd ordföljd har de använt den korrekta formen. Det finns inga stora skillnader mellan könen. Pojkarna har lyckats lite bättre med bisatser medan flickorna har bättre klarat huvudsatser med omvänd ordföljd.

Tabell 4. Antalet bisatser och huvudsatser med omvänd ordföljd (inom parentes procenttalet korrekta former)

	Sammanlagt	Flickor	Pojkar
bisats	41 (68 %)	28 (68 %)	17 (72 %)
huvudsats med omvänd ordföljd	34 (65 %)	13 (69 %)	17 (47 %)

Jag är också intresserad av **personpronomenens objektform** som eleverna redan lär sig i klass åtta. Men bara en skribent i klass åtta har använt formen så därför vill jag se om formen används oftare i uppsatserna skrivna av niondeklassarna. Personpronomenens objektform förekommer många gånger och i de flesta fallen har skribenten kunnat använda den rätta formen. Jag märker också att bara flickorna har använt personpronomenens objektform. Den förekommer inte en enda gång i pojkarnas uppsatser. Ibland har eleverna blandat ihop personpronomenens subjektform med objektform. Men allt i allt har flickorna lyckats ganska bra, 75 procent av alla de använda formerna är korrekta. Personpronomenens objektform förekommer sammanlagt 32 gånger i uppsatserna.

(38) Nu är jag ihop med honom.

(39) ... och han var cirka 10 centimeter kortare än mig.

(40)* Jag se han varge dag och sedan bli vi bra vänner.

Några gånger har eleverna också skrivit orden *mig* och *dig* på talspråkligt sätt *mej* och *dej* som ger ett mycket vardagligt intryck i skrivna text.

Jag intresserar mig också för användningen av **imperfekt, perfekt, pluskvamperfekt och futurum**. Ingen elev har använt pluskvamperfekt i sin uppsats men däremot hittar jag många imperfektformer och också perfekt- och futurumformer. Eleverna har klarat olika tempusformer, 92 procent av imperfektformerna är korrekta, och det förekommer inga fel i perfekt- och futurumformerna. Jag märker att flickorna mest har använt imperfekt och pojkarna futurum. Jag kan konstatera att rubriken påverkar eftersom största delen av flickorna (8/10) har skrivit om "Min första kärlek" och också största delen av pojkarna (7/10) har skrivit om "Mina framtidsplaner". Händelserna i flickornas berättelser sker vanligen i det förflutna och pojkarnas händelser sker i framtiden. Pojkarna berättar mera om sina drömmar och planer. Andra elever (5/20) har skrivit om sina semesterplaner.

I fråga om **species, genus och numerus** måste jag säga att eleverna har kunnat dem väl. Det förekommer inte många fel här. Några ord vållar ändå problem. Eleverna har haft svårigheter med genus på ett mycket bekant ord *år*, som de har lärt sig redan i början av klass sju. Samma sak har hänt med många elever.

(41) En år sedan blev en pojke kär i mig.

(42) ... och stanna där för en år.

Eleverna har bara glömt vilket genus det är fråga om.

Det är intressant att läsa uppsatserna skrivna av eleverna i klass nio. Eleverna har ett större ordförråd jämfört med klass sju och åtta. I klass nio förekommer det inte så många ortografiska fel som i klass sju. Man kan som lärare förvänta sig redan ganska mycket av eleverna i klass nio. Eleverna skriver en mycket levande text. Det beror kanske på att eleverna har använt mycket adjektiv och redan kan uttrycka sina åsikter. Jag hade väntat mig ett framsteg jämfört med klass sju och åtta men jag inser att det är fråga om ett ännu större kliv än jag tänkt mig. Eleverna har utvecklat sig som språkanvändare och deras uppsatser innehåller mer varierande strukturer och ett mer avancerat och omväxlande språk.

3.6 A-språksgruppen

Som jämförelsegrupp har jag en grupp elever som har svenska som A1-språk. Eleverna var 13 till 14 år gamla och gick på klass åtta då de skrev uppsatserna vårterminen 2005. Eleverna hade börjat läsa svenska på klass tre, dvs. år 2000. Jag har 17 uppsatser med rubriken ”Tomas Ledin”. I gruppen ingår sju flickor och tio pojkar.

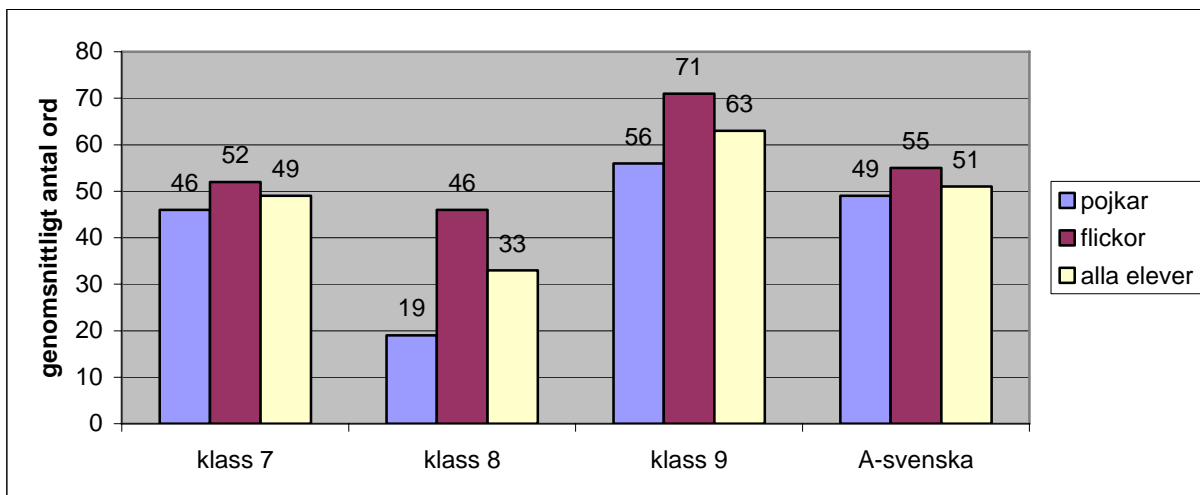
Jag är intresserad av skillnader mellan B1- och A1-språk. Finns det en betydande differens i språkkunnighet mellan de här två grupperna? Eleverna i jämförelsegruppen har haft samma lärare på högstadiet som alla andra grupper som jag har undersökt, men en annan lärare på lågstadiet. Jag granskar samma grammatiska strukturer som har kommit fram hos eleverna med B-svenska. Jag förväntar mig att eleverna i A-språksgruppen har samma eller bättre språkliga kunskaper än niondeklassarna med svenska som B1-språk och att de kan använda ett mer avancerat och omväxlande språk.

3.6.1 Uppsatsernas längd

Det kan tänkas att eleverna som har A-svenska skriver längre uppsatser än eleverna med B-svenska. När jag läser igenom A-språksgruppens uppsatser känns de ganska långa och eleverna har använt ett relativt mångsidigt språk och deras ordförråd känns rätt omfattande. Alla uppsatser är ändå ganska likadana. Alla elever berättar nästan samma saker om Tomas Ledin, men det kan bero på att eleverna har läst samma stycke i läroboken och därför har alla likadana kunskaper i ämnet. Annars tror jag inte så många elever skulle ha vetat vem Tomas Ledin egentligen är. Han hör till en annan generation än eleverna som går på högstadiet år

2005. Det kan märkas också på att alla har skrivit nästan samma saker och ingen har mer detaljerad information utan bara fakta som finns i läroboken. Flickorna skriver en smula längre uppsatser än pojkarna men skillnaden är inte så stor.

Tabell 5. Uppsatsernas längd, jämförelse mellan B1- och A1-språk



Om man jämför siffrorna, märker man att niondeklassarna skriver de längsta texterna, och i varje klass, oberoende av B- eller A-svenska, skriver flickorna längre texter än pojkarna. Längden beror mycket på rubriken och innehållet, eleverna skriver mera om de har mycket att säga om ämnet och om de tycker det intresserar dem. Därför är det bra att ha många rubriker att välja emellan.

3.6.2 Species, genus och numerus

Då jag läser igenom uppsatserna noggrannare och granskar species-, genus- och numerusformerna som förekommer i dem kan jag inte se stora skillnader mellan dem och de tidigare undersökta uppsatserna. Av de använda speciesformerna är 91 procent korrekta; där förekommer inte många fel. Eleverna har en god uppfattning om när de skall använda bestämd eller obestämd form. De kommer ihåg att det t.ex. inte används artikel med ord som handlar om yrke, men om ordet har någon bestämning eller relativsats kommer efter predikativ måste de ha artikel. Ingen använder artikel med plurala ord.

(43) Thomas Ledin är sångare.

(44) Tomas Ledin är en bra sjungare.

Ordet *många* orsakar ganska många problem. Några elever har svårigheter att komma ihåg vilken form som kommer efter ordet *många*; skall det vara obestämd/bestämd eller singularis/pluralis form.

(45)* Han spelar bollspelarna många gång i veckan.

(46)* Jag tycker av många sina cd-skivorna.

I allmänhet klara eleverna väl ordens genus och numerus. Men nivån är inte avsevärt bättre än hos eleverna som har B-svenska. Den plurala formen av ordet *hobby* orsakar några fel. Ordets böjningsformer är inte så bekanta.

(47)* ..många hobby, många hobbys, många hobbis..

3.6.3 Tempusformer

Min avsikt var att undersöka på vilket sätt eleverna använder olika tempusformer i skriftliga framställningar, eftersom de bör kunna använda alla former. Men tyvärr är alla uppsatser huvudsakligen skrivna i presens. Alla kan ändå använda presensformerna på korrekt sätt, vilket heller inte är någon överraskning eftersom presensformerna lärs in redan på lågstadiet.

Jag kan ändå märka några skillnader. Eleverna i A-språksgruppen har många gånger använt konditionala satser, som inte förekommer en enda gång i uppsatser skrivna av eleverna med B-svenska trots att de lär sig strukturen på klass nio.

(48) Om han vann i lotto skulle han skaffa ett stort hus vid havstrandet.

Innehållsmässigt är A-språksgruppens uppsatser inte så bra som jag hade förväntat mig, då alla texter är så likadana. Till exempel har uppsatser skrivna av niondeklassarna mera att säga och är meningsfullare att läsa. Där är det mer variation mellan uppsatserna och det är lättare att se skillnader mellan olika skribenter. Men eleverna i klass nio hade större möjlighet att skriva om vad de ville och fick använda sin fantasi, tack vare många rubriker som de kunde välja emellan. Därför är det ganska svårt att jämföra de olika gruppernas uppsatser sinsemellan.

Uppsatserna skrivna av eleverna i A-språksgruppen innehåller inte så många fel, men innehållsmässigt är de sämre och enformigare jämfört med B-språksgrupperna. Alla uppsatser är likadana och det förefaller som om eleverna bara försöker komma ihåg satser ur läroboken.

De försöker inte skriva och skapa sin egen text utan bara minnas satserna utantill. Jag kan inte se något unikt i de här uppsatserna. Alla har använt nästan samma substantiv och adjektiv i sina texter.

3.6.4 Ordföljd och rättskrivning

I fråga om ordföljden lär sig eleverna huvudsatsens raka och omvända ordföljd i klass sju och bisatsens ordföljd i klass nio. Eleverna i A-språksgruppen använder bisats ganska mycket och några gånger också huvudsats med omvänd ordföljd, men ordföljden orsakar nästan varje gång problem. Det förekommer inga skillnader mellan flickor och pojkar, utan båda grupperna använder strukturerna nästan lika många gånger och klarar också lika väl.

Tabell 6. Antalet bisatser och huvudsatser med omvänd ordföljd, jämförelse mellan B1- och A1-språk (inom parentes har jag angett procentantalet för de korrekta formerna)

	klass nio	grupp A-svenska	flickor (A-språk)	pojkar (A-språk)
bisats	41 (68 %)	36 (75 %)	16 (75 %)	20 (75 %)
huvudsats med omvänd ordföljd	34 (65 %)	9 (67 %)	5 (60 %)	4 (75 %)

Det är inte stora skillnader i kunskaperna mellan flickor och pojkar som har A-svenska. Pojkarna har lyckats lite bättre i användningen av huvudsats med omvänd ordföljd. Av de använda formerna har de 75 procent rätt. Rakt tvärtom är det i B-språksgruppen. Flickorna i nionde klass är mycket bättre i användningen av huvudsats med omvänd ordföljd (69 %, se tabell 4 s. 30). Men i allmänhet har både flickor och pojkar i A-språksgruppen använt formen så sällan att skillnaden inte berättar särskilt mycket. Här kommer några exempel på bisats och huvudsats med omvänd ordföljd:

(49)* Han tycker att resa om har han pengar

(50)* På fritiden han är med sina kompisar.

Eleverna med B- och A-svenska har använt bisatser nästan lika många gånger och klarat det också sänär på samma sätt. Eleverna med B-svenska har fler felaktiga former även om skillnaden inte är synnerligen stor.

Sedan några ord om rättskrivningen: uppsatserna innehåller ganska många små fel. Det är svårt att säga om det är fråga om slarvfel eller okunnighet. Texterna är ändå lättlästa och i de flesta fall har jag lätt att förstå vad skribenten vill säga. Det är svårt att säga något om elevernas ordförråd, eftersom texterna liknar varandra så mycket. Många elever har blandat samman orden *ny* och *nu*.

(51) Tomas Ledin är född 1952 så han är ny 53 år.

Några elever har också blandat ihop formerna *han* och *hon* men kanske är det bara fråga om ett slarvfel. Många har skrivit ordet *dem* på ett vardagligt sätt, *dom*. Dessutom förekommer det många ord som eleverna har blandat med engelska eller haft svårigheter med fråga om stavningen. De här orden förekommer flera gånger:

(52)* sports, hobbi, altso, travella, sjungvoice, beach, bålspels, läver..

3.7 Sammanfattning av elevernas svenskkunskaper

Uppsatserna skrivna av eleverna i klass sju innehåller redan ganska många grammatiska strukturer och deras ordförråd är också ganska stort fast de bara har haft två kurser i svenska. Eleverna har en klar bild av när de bör använda obestämd eller bestämd form, och 78 procent av speciesformerna som har använts i texterna är korrekta. Det är inte heller stora skillnader mellan flickor och pojkar, utan de har skrivit lika bra.

Det är förstaeligt om eleverna i klass sju till en viss del har blandat ihop olika former, eftersom svenskan ännu är ett mycket nytt språk för dem. Det märks också i rättskrivningen. Eleverna har haft lite problem med skrivandet. Man kan se påverkan av engelska och finska. Också den en smula främmande bokstaven *å* orsakar kanske förundran bland eleverna eftersom de inte är vana vid bokstaven.

Eleverna i klass sju har inte stora svårigheter med genus. Alla har använt ett ganska likadant ordförråd. Nästan alla ord är redan bekanta från läroboken och därför är det lätt att komma ihåg ordens genus. 74 procent av de plurala former som eleverna använder är också korrekta. Det förekommer inga bisatser i elevernas uppsatser i klass sju, utan de använder bara huvudsatsens ordföljd, både rak och omvänd. Det är nästan inga fel i användningen av huvudsats med rak eller omvänd ordföljd.

Språket är inte särskilt varierande eftersom eleverna i klass sju mestadels bara använder substantiv och verb. Satserna är ganska korta och okomplicerade, det finns inte många adjektiv eller prepositionsuttryck i texterna. Eleverna har inte ett tillräckligt stort ordförråd för att kunna uttrycka sina åsikter.

Jag kan inte se någon stor skillnad mellan uppsatserna skrivna av eleverna i klass sju och åtta. Deras kunskapsnivåer står nära varandra. Övrigt är att eleverna i klass åtta har så stora problem med presens, speciellt pojkarna. De kan inte böja verb på rätt sätt. Det är lite konstigt eftersom sådana problem inte förekommer i klass sju. Bara 46 procent av presensformerna som pojkarna i klass åtta använder är korrekta, och jämfört med flickornas är antalet också lågt. 78 procent av presensformerna som flickorna använder är korrekta. I klass åtta förekommer det mera skillnader mellan könen än i andra klasser. Däremot har åttondeklassarna lyckats använda species-, genus- och numerusformer mycket väl. De gör inte heller så många ortografiska fel som sjundeklassarna gör. Svenska språkets skrivregler har antagligen blivit mer bekanta för eleverna i klass åtta. Åttondeklassarna har större problem med omvänd ordföljd än sjundeklassarna. De har ändå lyckats väl med huvudsatsens raka ordföljd.

I klass nio kan jag se ett större framsteg i jämförelse med klass sju och åtta. Eleverna har ett större ordförråd och kan använda mer komplicerade strukturer. Det är förståeligt eftersom eleverna nu i klass nio lär sig bisats, *att*-sats och fler prepositionsuttryck osv. Eleverna har tillägnat sig nya strukturer som förekommer i läroboken och kan använda dem i en fri uppsatsskrivning.

I skrivningarna har eleverna i klass nio lyckats ganska väl i att använda bisats. De har konstruerat bisatser ganska många gånger, och 68 procent av formerna är korrekta. Procentantalet korrekta former i användningen av huvudsats med omvänd ordföljd är nästan lika högt (65 %). Det skulle t.o.m. ha kunnat vara högre, eftersom konstruktionen redan är bekant från klass sju. Eleverna har använt personpronomenens objektform många gånger i sina framställningar och de flesta av formerna är korrekta. Flickorna har använt formen oftare än pojkarna. Det finns inte heller särskilt många fel i species-, genus- och numerusformerna.

Eleverna i klass nio har kunnat använda olika tempusformer, och 92 procent av imperfektformerna är korrekta. Det finns inte heller några fel i perfekt- och futurumformerna.

Uppsatsens rubrik påverkar mycket vilken tempusform som har använts. Skillnaderna mellan könen är inte stora. Flickorna lyckas lite bättre ibland men pojkarna har mera korrekta former, t.ex. av bisatser.

Det var intressant att försöka upptäcka skillnader mellan elever som har läst B- eller A-språk. Nivån skiljer sig ändå inte utan uppsatserna i båda grupperna liknar ganska mycket varandra. Jag hade utgått från att eleverna med A-svenska skulle ha mycket bättre kunskaper i svenska, att de skulle behärska språket bättre och använda mångsidigare strukturer, eftersom de har börjat läsa svenska redan på lågstadiet. De gör ändå ganska likadana fel som B-språksgrupperna och använder inte mer komplicerade strukturer. Den enda strukturen som bara förekommer i A-språksgruppens uppsatser är konditional sats. B-språksgruppen i klass nio har också förutsättningar att använda formen men ingen har gjort det.

Eleverna i A-språksgruppen har lyckats väl med speciesformerna. 91 procent av formerna är korrekta och eleverna har inte heller några stora svårigheter med genus eller numerus. De använder bisatser många gånger; 75 procent av formerna är korrekta. Huvudsats med omvänd ordföljd orsakar däremot mera problem i A-språksgruppen än i klass nio. Skillnaderna mellan könen är inte märkbara. Det är också svårt att se individuella skillnader mellan eleverna eftersom alla använder nästan samma substantiv och adjektiv. Alla elever i A-språksgruppen har samma kunskaper i ämnet.

Om man granskar uppsatsernas längd och elevernas produktivitet märker man att på klass nio skriver eleverna de längsta texterna (genomsnittligt antal ord är 63). Eleverna i klass nio och i A-språksgruppen skriver lika bra, och det är inte stora skillnader i de språkliga strukturer som använts. I mitt material skriver åttondeklassarna de kortaste texterna (genomsnittligt antal ord är 33). I varje klass är flickorna ordrikare än pojkarna och på så sätt har de en större produktiv språkförmåga.

Min hypotes var att när eleverna har läst språket en längre tid skulle också uppsatserna bli längre och eleverna skulle använda mer komplicerade strukturer och ha ett utökat ordförråd för varje klass. Det stämmer i och med att A-språksgruppen skiljer sig från de andra på grund av en bättre och mångsidigare språkförmåga. Men enligt min undersökning och mitt material är det eleverna i klass nio (B-språksgruppen) som skriver de längsta texterna och har de mest komplicerade strukturerna och det största ordförrådet jämfört med de andra B-

språksgrupperna. A-språksgruppen skiljer sig inte så mycket från nionde klass utan är på nästan samma språkliga nivå.

De flesta av eleverna kan i sina skriftliga framställningar använda de grammatiska strukturer som förekommer i läroböckerna. Utöver detta har eleverna vanligen lyckats koppla ihop de tidigare inlärd formerna med de nya grammatiska strukturer som lärs i varje klass. Till den delen visar sig min hypotes vara riktig.

Det är inte stora skillnader mellan klass sju och åtta. Eftersom jag också intresserat mig för skillnader mellan könen och dem som slutar svenska efter klass åtta och dem som fortsätter att studera svenska i klass nio har jag kunnat konstatera följande: I klass åtta är eleverna inte särskilt motiverade att studera svenska. De skriver de kortaste texterna och har mest svårigheter med grammatiska strukturer. Jag antar att några av dem har tänkt sluta med svenska efter klass åtta. Jag ser inte likadana motivationsbrister i klass sju eller nio.

Det är omöjligt att dra några definitiva slutsatser eller generaliseringar eftersom mitt material är begränsat. Varje klass och grupp i skolan kan vara olika, så jag bör ha mer information om hela situationen och språkkunskaperna innan jag kan konstatera något om hela gruppen. Det bör göras en longitudinell undersökning om ämnet; samma elever bör studeras under hela högstadiet för att ge mer definitiva slutledningar.

I varje B-språksgrupp lyckas flickorna lite bättre än pojkarna i att använda flera korrekta former och vara mera produktiva. Det är inte några märkbara skillnader mellan könen inom A-språksgruppen. Jag ser fler skillnader mellan könen inom B-språksgrupperna. Skillnaderna blir kanske jämnare mellan könen när eleverna läser språken en längre tid. Nu blir det intressant att gå vidare i undersökningen och studera hurdana inlärningsmetoder eleverna använder i olika klasser och se om det har något slags samband med deras resultat.

4 INLÄRNINGSMETODER

Det är stora skillnader i människors sätt att lära sig. En uppgift som är helt klar för en kan vålla stora problem för en annan. Ingen lär sig på exakt samma sätt. Man måste vara medveten om att samma mål kan nås på många olika sätt och på olika vägar. Det finns inte bara en väg som är den rätta. För sig själv kan man utveckla det bästa sättet att lära sig om man studerar sig själv och observerar sin styrka och svaghet. När man är medveten om sina inlärningsmetoder har man också en möjlighet att utveckla dem i en bättre riktning. Ibland kan det vara svårt att hitta sina egna inlärningsstrategier eftersom de kan vara både medvetna och omedvetna. Därför är det viktigt att göra en människa uppmärksam på sina personliga inlärningsmetoder redan i ett tidigt skede av livet för att hennes inlärningsmetoder skall bli effektiva och mer djupinriktade (se s. 43). (Jensen 1994:5.)

4.1 Forskningshistorik

Även om man länge har vetat att inläringen alltid förutsätter något slags inlärningsstrategi har strategierna undersökts noggrannare först från och med 1970-talet. Undersökningarna har tilltagit för att man har börjat förstå inlärningsmetodernas stora vikt. Nuförtiden har inlärningsmetoderna en stark ställning i de nyaste läroplanerna, både i grundskolor och i gymnasier. Språkundervisningens centralaste uppgift i skolan är att öka kunskaperna i inlärningsmetoder och hjälpa eleverna att utveckla sina egna strategier. (Kantelin & Keränen 2004:6.) Fram till 50- och 60-talet var en behavioristisk trend det centralaste forskningssättet i fråga om inläringen. På 1970-talet blev de kognitiva processerna det centralaste i forskningen. Forskningens tyngdpunkt förändrades från yttre beteende till människans inre faktorer dvs. inlärningsprocesser, inlärningsstrategier, utveckling av kognitiva processer osv. (Tynjälä 1999:21.)

Viberg (1987:6) konstaterar att man i början av 70-talet började studera inlärare longitudinellt, dvs. att man följer ett antal inlärare under en längre tid och testar dem med jämna intervall, t.ex. en gång i månaden. Man gör bandade intervjuer på det språk som de håller på att lära in. Kataja (2004:123–124) skriver att andraspråksinläring mycket beror på individens motivation och intresse.

På 60-talet började man inse att ord lärs bäst om de undervisas som en del av en visuell helhet (en del av en sats) i stället för att undervisas som fristående ord (betydelselösa ordlistor) (Kristiansen 1994:5). Därför är det viktigt att koppla ihop ord med någon innehållsrikare kontext för på så sätt skapar man informationsstrukturer som är lättare att återkalla i minnet.

4.2 Kategorisering av inlärningsstrategier

Här går jag igenom olika inlärningsstrategier för att lättare kunna tyda elevernas svar i enkätundersökningen. Inlärningsstrategierna kan delas in på många olika sätt. I det här avsnittet granskar jag direkta och indirekta strategier, samt yt- och djupinriktade strategier.

Det finns många olika sätt att lära sig nya saker. Många forskare har betonat att inläraren måste ha motivation och intresse för ämnet. Det är svårt att lära sig företeelser som inte alls intresserar. Inläringen får inte kännas som ett tvång utan som en lust att få nya erfarenheter och kunskaper. Man får inte kvarstå i de tidigare inlärd vanorna och tankebanorna. (Kjellin 2002:31.) Kjellin (2002:31) konstaterar att den som har ett klart uttalat mål och vet att det går att nå det målet blir också mer motiverad att arbeta för det.

Andraspråksinläringen kan delas åtminstone i två huvudkategorier som stödjer inläringen och studierna: de direkta och indirekta strategierna. Grundskolan och gymnasiet i Finland har som mål att fostra eleverna till individer som tar ansvar för sin egen inläring och sina studier. Eleverna bör lära sig att lära sig. Det är viktigt på grund av antalet lärotimmar i skolan. Timmarna räcker inte till för att eleverna skall nå den nivå som krävs enligt läroplanen. (Kantelin & Keränen 2004:4.) Skolan kan erbjuda en så mångsidigt inlärningsomgivning som möjligt för eleverna, men ända fram till att tala språket flytande kan eleven bara hitta själv (Jaakkola1994:52).

Inlärningsstrategiernas spektrum är mycket omfattande. Inläraren måste vara färdig att utveckla sina inlärningsmetoder för att nå bättre resultat. Samma metoder passar inte i alla sammanhang. (Kantelin & Keränen 2004:4–5.)

Språkforskare har märkt att inlärarna alltid använder något slags strategi medan de lär sig ett främmande språk. Den mest eftersträlvade situationen är när språkinläraren känner till många

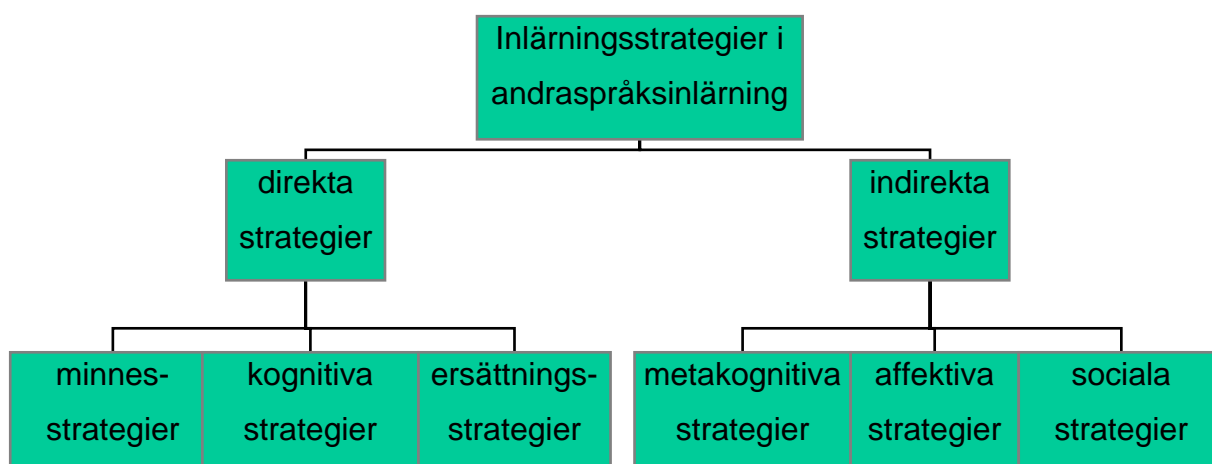
olika inlärningsmetoder och möjligheterna att förbättra sina kunskaper och resultat används medvetet. (Kantelinén & Keränen 2004:4–5.) Enligt den europeiska referensramen (2003:28–29) kan en inlärningsstrategi vara ett hur som helst utformat och målinriktat handlingsätt som en individ har valt för att fullgöra en uppgift. Inlärningsstrategierna underlättar inlärares arbete och hon eller han kan utnyttja och tillämpa dem i olika skeden av inlärningsprocessen.

I skolan bör man undervisa kunskaper som har betydelse för eleverna. Det bör finnas ett samspel mellan läraren, eleven och inlärningsstoffet. Alla måste förstå varandra. Det är viktigt för läraren att se elevens krav och behov, men eleven bör också förstå läraren i att hon eller han måste bete sig inom ett visst verksamhetsfält och allting är inte möjligt inom det. Inlärningsstoffet och läroplanen begränsar både lärarens och elevens önsknings- eller aktionsmöjligheter. (Jensen 1994:7.)

4.2.1 Direkta och indirekta inlärningsstrategier

Det finns många olika sätt att dela in inlärningsstrategierna. Jag granskar noggrannare ett indelningssätt som Kantelinén & Keränen använder i sin bok *Annatko nälkäiselle kalan vai opetatko hänet onkimaan*. Deras indelningssätt tillämpar Oxfordmodellen (1990). I Oxfordmodellen indelas inlärningsstrategierna i direkta och indirekta strategier, och båda klasserna har tre underklasser. Kantelinén & Keränen (2004:14–24) betonar att dessa klasser inte utesluter varandra utan de går in i och kompletterar varandra. Det är inte meningen att en språkinlärare skall använda alla metoder utan hon eller han borde kunna välja bland dem som passar bäst. Det är ändå viktigt att vara medveten om alla.

Tabell 7. Kategorisering av inlärningsstrategier



De direkta strategierna kräver mental bearbetning av språkstoffet. När en elev använder en av de direkta strategierna har hon eller han nära kontakt med språkets strukturer. De direkta strategierna passar bra t.ex. i skolmiljö.

- *Minnesstrategierna* hjälper bevara eller återställa information i minnet. Eleven kan till exempel skapa samband mellan olika språkstrukturer (associering, gruppering, kontextbindning), dra nytta av föreställningar och ljudsystem (mind-map, nyckelord) och repetera djupgående.
- *De kognitiva strategierna* hjälper eleven i att förstå och producera ett nytt språk. Det kan ske med hjälp av övningar (upprepning, inlärnning av språkets form med hjälp av lyssnande och prat), analyser (dra slutsatser, deduktivt tänkande, översättning, transferens) och det är också viktigt att förstå språkets form och struktur (göra anteckningar, sammanfattningar eller understrykningar). Eleverna lär sig bättre om de förstår skillnaderna mellan olika grammatiska strukturer och varför vissa former används i en given situation.
- *Ersättningsstrategierna* underlättar språkbruket även om det skulle finnas stora brister i språkkunskaper. Eleven kan gissa sig till innehållet och betydelsen med hjälp av språkets form, t.ex. ordföljd, prefix eller suffix i skriven text, kontext eller ledtrådar från andra språk. Eleven kan komma över sina svårigheter med ett nytt språk på följande sätt: fråga om hjälp, använda modersmålet (kodbyte), välja ett visst samtalsämne eller använda gester och miner osv. (Kantelinen & Keränen 2004:16–20.)

De indirekta strategierna stöder språkinlärningen men de har inte en direkt kontakt med språkstoffet. De här strategierna spelar ändå en viktig roll i varje språkinläringssituation och de fungerar tillsammans med de direkta strategierna.

- *De metakognitiva strategierna* hjälper eleven att reglera sitt eget inlärande, kontrollera sitt kognitiva beteende och dirigera sina inlärningsprocesser. Eleven kan göra det med hjälp av centralisering av inlärningen (brainstorming), planering och inordning (sätta upp mål, söka träningsituationer för att få använda det inlärd språket) och värdering av inlärningen (självvärdering och -observation).
- *De affektiva strategierna* hjälper inläraren att justera sina känslor, attityder, sin motivation och sin självbild. Eleven bör minska sin ångest (avspänningsövningar, suggestopedi), uppmuntra sig själv (belöna sig själv, ta vissa risker) och vara medveten om sina egna känslor (inlärningsdagbok, känna igen sina känslor och prata om dem).
- *De sociala strategierna* betonar betydelsen av umgänget. Det är viktigt att ställa frågor och be om preciseringar, samarbeta med andra inlärare och utveckla sin förmåga till empati. (Kantelinen & Keränen 2004:21–24.)

Den bästa situationen är när en inlärare är medveten om sina strategier och har målsättningar som hon eller han strävar efter. Ett sådant optimalt tillstånd effektiverar inlärningen, förbättrar inlärningsresultaten och främjar inlärarens autonomi och självinstruktion. Det förbättrar inlärarens självförtroende; inlärningsmotivationen blir bättre och inläraren börjar ta mer ansvar för sin egen inläring. (Kantelinen & Keränen 2004:25.)

4.2.2 Yt- och djupinriktad inläring

Skolans yttre ramar, klassrummets samtalsregler och kompisgruppens betydelse kan påverka valet av inlärningsstrategi. Viktigt är också vilken pedagogik läraren väljer och hurdan hennes eller hans människo- och kunskapssyn är, eftersom den är starkt med i att skapa den miljö där inlärningen ska ske. Målet för all undervisning är att eleven ska lära sig så mycket som möjligt enligt de uppställda kurskraven.

Man kan dela inlärningen i två olika kategorier, den ytinriktade och den djupinriktade inlärningskategorin. Den ytinriktade inlärningen kännetecknas av detaljerade och fragmentariska informationsbitar, där inläraren koncentrerar sig på materialets yttre

egenskaper och försöker lägga information på minnet på samma sätt som den förekommer i texten. Detta kallas ett atomistiskt utformningssätt. Den djupinriktade inläringen däremot betonar helheten och försöker förstå sambandet mellan de olika informationsbitarna och är ett så kallat holistiskt utformningssätt. Med hjälp av den djupinriktade inläringen kan man nå de bästa och mest önskade resultaten. Viktigast är att skapa stora helheter i stället för små informationsgrupper som senare är svåra att koppla ihop med de mer omfattande enheterna. (Jensen 1994:6.)

Skolan påverkar starkt elevens val av inlärningsstrategier. I grundskolan belönas faktainläring och memorering. Språkproven är oftast utformade med frågor av typen: nämn den rätta formen, fyll i ordet som saknas osv. Den här typen av prov ställer inga höga krav på sammanhang eller tidigare inlärd saker och information, utan betonar just ytkunskaper. (Jensen 1994:9.) Det valda inlärnings sättet påverkar betydligt inlärningsresultatet, hur man lär sig och hur man senare kan återkalla inlärd saker i minnet. Eleven kan t.ex. lära sig nya ord i läroboken utantill och lyckas väl med uppgifter som förutsätter att fylla i satser med luckor. Då är det fråga om ytlig inläring. Eleven har inte kopplat ihop de nya orden med någonting utan kommer ihåg dem bara med hjälp av ordets yttre form. Inläringens mål är att lära sig utantill. (Jensen 1994:9.)

För att lyckas bättre i att återkalla information i minnet är det viktigt att bearbeta och tillämpa sina kunskaper och koppla ihop ny information med de gamla minnesstrukturerna, dvs. skapa minnesscheman. Det är fråga om djupinläring när inläraren måste använda nya strukturer i en spontan och omväxlande omgivning. När inläraren formar egna satser i ett muntligt eller skriftligt sammanhang kan hon eller han dra nytta av de tidigare inlärd strukturerna och samtidigt utveckla dem vidare. (Kristiansen 1994:4–5.)

Enligt Jensen (1994:9–10) bör skolan lära för livet och inte bara för proven. Stress och även rädsla som skolan, lärarna eller föräldrarna kan tillföra eleven kan ge inläringen en riktning mot ytlig inläring. Det är då fråga om yttre motivation och eleven saknar intresse för uppgiften som borde läras in. En kvalitativ utformning av inlärningsmetodik och prov främjar elevens möjlighet till mer djupinriktad inläring.

Man kan vidare dela de yt- och djupinriktade inlärningsstrategierna i fyra underkategorier, dvs. en oinriktad, repetitionsinriktad, meningsinriktad och praktikinriktad inläring. De

oinriktade och repetitionsinriktade strategierna tillhör den ytrinriktade strategin. En människa som är en oinriktad inlärare har ofta svårigheter med att hitta den viktigaste och centralaste informationen i materialet, utan tycker att all information är lika viktig. Hon försöker minnas allting och har svårt att bilda helheter. Hon kan inte se sambandet mellan det inlärdaste stoffet och praktiken och har det därför besvärligt att motivera sig själv. Hon har svårigheter med att värdera sitt eget inlärande och det behövs mycket hjälp av lärare eller studiekamrater för att lyckas med studierna. (Tynjälä 1999:114–118.)

En repetitionsriktad inlärare använder mycket tid på att lära sig de centralaste uppgifterna i materialet. Hennes eller hans mål är att lyckas i provet och vanligen lyckas hon eller han ganska bra i provet om läraren frågar frågor direkt ur läroboken. Denna slags inlärare har svårigheter med att tillämpa sina kunskaper i situationer utanför inläringssituationen. Efter provet glömmer inläraren snabbt allt som hon eller han har lärt sig, eftersom hon eller han inte har skapat ett samband mellan de tidigare och senare inlärdaste sakerna eller försökt tillämpa kunskaperna i praktiken. (Tynjälä 1999:118–120.)

Om inläraren använder menings- eller praktikinriktade inlärningsmetoder har hon eller han möjlighet att nå en mer djupgående kunskapsnivå. En meningsinriktad inlärare utformar helheter av det inlärdaste materialet, och skapar också egna åsikter om ämnet och förhåller sig kritiskt till ny information. Inläraren som är praktikinriktad anser att information som hon eller han kan tillämpa i praktiken är det viktigaste. Den här inläraren tänker på sina egna erfarenheter och försöker koppla ihop dem med det inlärdaste stoffet. Ibland har de meningsinriktade och praktikinriktade inlärarna svårigheter med sin entusiasm för ämnet, eftersom de försöker hitta mer och mer information om ämnet som intresserar och är så ivriga i studierna att uppgifterna inte blir färdiga i tid. (Tynjälä 1999:121–123.)

4.3 Annorlunda inläringssätt

Hela undervisningssituationen är ett mycket komplicerat fenomen. Den innehåller fyra olika faktorer: lärare, elev, läroplan och omgivning. Ingen av dem utesluter varandra och läraren måste vara uppmärksam på att alla dessa faktorer är med i inläringssituationen. (Leitola 1993a:9.)

Lärarens plikt är att forma en arbetsordning, hon eller han måste bestämma vad som tas upp under lektionerna och i vilken ordning det kommer fram. Det är viktigt att komma ihåg att för att eleverna ska lära sig något förutsätter det alltid att de har en grund för detta. Vill läraren t.ex. lära eleverna svenska måste hon eller han först utveckla en förståelse hos dem för språkets idé, eller få dem att fundera över varför de lär sig främmande språk eller hur en människa egentligen lär sig ett språk. (Dovenborg m.fl. 1987:33) Läroplanen vägleder och också begränsar lärarens arbete och undervisning. Den formas av information och kunskaper samt värden, som har utformats genom tidigare undervisningserfarenheter, som har ansetts vara värda att undervisa. Läraren gör sig bekant med undervisningsmaterialet och invals-kriterierna av inlärande information. Bakgrunden varifrån inläringserfarenheterna kommer kallas omgivningen. Den innehåller olika påverkningsfaktorer, t.ex. skolbyggnad, elevantal, läroböcker, klasskompisar, gruppdynamik osv. Tänkande, kännande och aktion bildar med de ovannämnda faktorerna en betydande del av inläringserfarenheterna. Alla dessa sju faktorer (lärare, elev, läroplan, omgivning, tänkande, kännande och aktion) är alltid med i varje inläringssituation. (Novak 1995:9–10.)

Interaktionen mellan läraren och eleven är ett av de viktigaste fenomen som påverkar hur eleven förstår lärostoffet och hur det blir kvar i minnet (Leitola 1993a:10).

Man kan dela inläringmetoder i tre underkategorier: visuellt, auditivt, och kinestetiskt inläringssätt. För att det skulle vara lättast att tillägna sig den nya och svåra informationen borde inläringaren i början få undervisningen genom sin starkaste inläringsskanal. Det är mycket viktigt att undervisningen ger rum för elevernas olika utgångspunkter och tankebanor. (Jaakkola 1994:50–51.)

En visuell inläringare anser att hennes eller hans viktigaste inläringsskanal är synsinnet. Ögonkontakt med informationskällan är viktig och en visuell inläringare tittar för att lära sig. Vanligen lär en visuell inläringare sig bra genom att skriva upp ord och satser eller genom att göra anteckningar. En visuell inläringare behöver en direkt ögonkontakt med läraren och med svarta tavlan. (Leitola 1993b:22.)

För en auditiv inläringare är hörselsinnet den viktigaste inläringsskanalen. Typiskt för en auditiv inläringare är att hon eller han gärna lyssnar på långa berättelser men trots allt tycker hon eller han mest om att prata. Ögonkontakten är inte så viktig utan hon eller han lär sig utan att titta.

Vanligen lär sig en auditiv inlärare genom att läsa högt för sig själv och genom att prata främmande språk. (Leitola 1993b:22.)

Det viktigaste sinnet för en kinestetisk inlärare är känselsinnet och hon eller han lär sig bäst genom att vara i gång på något sätt. Att fungera är viktigare än pratet. För en kinestetisk inlärare är det viktigt att hon eller han kan röra sig under lektionen, t.ex. att gå upp och skriva satser på tavlan och inte bara sitta stilla på sin plats. En kinestetisk inlärare tycker vanligen om uppgifter där hon eller han kan göra något annat än bara sitta. (Leitola 1993b:22.)

Om inläraren är medveten om sitt eget inlärningsätt växer också inlärarens självförtroende. Det är en lättnad att förstå varför hon eller han inte lär sig någonting lika lätt som andra eller varför någonting förorsakar svårigheter. Det hjälper när inläraren förstår att problemet inte beror på en själv utan kanske på yttre omständigheter som t.ex. ett "felaktigt" undervisningsätt eller inlärningsomgivningen. I pedagogiska situationer har det visat sig att de uppfattningar som eleverna har om vad inläring är har betydelse för hur de går till väga i en inläringssituation (Dovenborg m.fl. 1987:31).

4.4 Lärarens roll

Lärarens roll för elevernas inläring är omfattande. För att läraren skall kunna skapa en meningsfull inläring och planera en förnuftig lektion behöver hon eller han veta hur eleverna uppfattar och tillägnar sig kunskap. Utan denna insikt finns det en risk att läraren talar förbi eleverna. (Jensen 1994:4.) Läraren är ansvarig för sina elever: lärarens uppgift är att erbjuda goda möjligheter för inläringen och också ge stöd åt eleverna. Samtidigt har eleverna ansvar för sin egen inläring: de har ansvar för att använda de inlärningsmöjligheter som läraren erbjuder. (Harjanne 1994:36.)

Det påverkar mycket eleverna hur läraren beter sig i klassen. Eleverna utformar en bild av en lärare som kan bli kvar genom hela deras liv. Alla har haft lärarna som de minns med varma känslor och lärarna som fortfarande orsakar kallsvett och illamående. Om några kan man kanske bara komma ihåg öknamnet eller elevernas hånfulla skratt.

Jag läste en intressant undersökning (Kalaja m.fl. 2005) där vuxna studenter erinrade sig gamla minnen om sina högstadielärare. Man kunde urskilja sex olika lärarmetaforer ur deras berättelser. Metaforerna var påverkade av språklärares undervisningsstilar och personligheter. De här faktorerna påverkade också elevernas attityder till det inlärd ämnet.

Lärarmetaforerna ser ut så här:

- *En motiverad lärare* är en lärare som lägger märke till eleverna som individer. Det är en behaglig inlärningsatmosfär i klassrummet. Lärarens personlighet kommer fram i positiv bemärkelse och hon eller han uppmuntrar eleverna, och har ändå ordningen i klassen under kontroll.
- *En tråkig lärare* är en lärare som har bristfälliga undervisningsfärdigheter. Undervisningen är tråkig och frustrerande, och lärarens metoder går alltid i samma spår.
- *En fabrikant* är en lärare som lyder läroplanen exakt och håller sig till saken.
- *En retad lärare* är en lärare som vanligen är inkompetent och inte har auktoritet. Eleverna beskrev en sådan lärare som en lipsill eller en martyr.
- *En häxa* är en lärare som är alltför sträng, elak och inkonsekvent. Eleverna antingen hatar eller är rädd för henne eller honom. På grund av en sådan lärare kan eleverna börja hata hela ämnet.
- *En halvgud* är en lärare som är beundrad och respekterad. En sådan lärare är lärarkårens pärla.

Så här får lärarna många slags identiteter och öknamn utanför klassrummet på grund av sitt beteende i klassrummet. (Kalaja m.fl. 2005:301–303.) Jag kan också känna igen de här lärarmetaforerna från min egen skoltid och jag tror att de flesta av dem fortfarande existerar, också i dagens skola.

5 ENKÄTUNDERSÖKNING

Jag intresserar mig för hurdana inlärningsmetoder eleverna använder när de pluggar svenska och hurdana attityder de har till språkinläringen eller hurdana resultat de har fått. Jag vill också se om eleverna använder mer avancerade inlärningsmetoder när de blir äldre och hur väl de är medvetna om sina egna inlärningsätt. Jag är också intresserad av skillnader mellan könen och mellan olika klasser.

Innan jag genomförde en undersökning bland eleverna ville jag veta om ämnet inlärningsmetoder var bekant för eleverna. Ordet *inlärningsstrategi* var åtminstone bekant för alla elever. De hade hört talas om den tidigare, vilket jag också hade tänkt mig, eftersom det hör till läroplanen att öka elevernas kunskaper i inlärningsstrategierna. Därför är det också intressant att se om eleverna har förstått vad begreppet egentligen innehåller eller betyder, och hur bra de har svarat på frågorna i min enkät som handlar om deras sätt att lära sig. Jag vill se om eleverna har tänkt på fenomenet noggrannare och om de kan berätta om sina metoder, eller om de inte har någon klar uppfattning om sina egna inlärningsätt.

Liksom min undersökning av elevuppsatser i svenska har jag också gjort den här enkätundersökningen i samma finska skola i Karleby under höstterminen 2006. 49 elever från sjuan till nian svarade på frågorna, 22 av eleverna var flickor och 27 var pojkar. En mer exakt indelning kan man se i tabell 8. Frågeformuläret (se bilaga 1) var på finska så att eleverna hade bättre möjligheter att tala om sina åsikter och attityder.

Tabell 8. Elevernas ålder och kön

	klass 7	klass 8	klass 9
flickor	8	10	4
pojkar	7	8	12

Frågeformuläret innehåller sex frågor. Eleverna fick svara anonymt så det var lättare för dem att skriva sina åsikter. Jag genomgår alla frågor en åt gången och försöker tolka deras innehåll och efter det gör jag en sammanfattning av resultaten som jag har fått. Jag försöker dela inlärningsmetoderna enligt Oxfordmodellen. Jag är intresserad av om jag kan hitta olika

lärarmetaforer i mitt material. Det intresserar mig också hurdan lärare egentligen är en bra språklärare. Det är intressant att se hurdana förväntningar eleverna har på sin lärare.

5.1 Öppna frågor

Det finns sex frågor i frågeformuläret (bilaga 1). Jag undersöker en klass och en fråga på en gång för att det är lättare att se skillnader mellan individer och mellan olika klasser på varje punkt. Om det inte visar sig skillnader mellan olika klasser granskar jag bara skillnader mellan könen. För klarhetens skull gör jag också tabeller över elevernas svar och ger några exempel. Några frågor handlar om samma fenomen så jag granskar dem samtidigt (t.ex. frågorna 1 och 3).

Jag hade ganska många öppna frågor i frågeformuläret så eleverna kunde berätta mera om sina egna åsikter. Jag var lite nervös för hur mycket eleverna skulle orka svara på alla frågor, men lyckligtvis fick jag ganska mångordiga och varierande svar. Frågorna handlar om inlärningsmetoder som eleverna använder när de t.ex. pluggar till prov (fråga 1, 3). Jag ville veta hur de förhåller sig till språkinläringen i allmänhet och om de anser den vara viktig och nyttig (fråga 2). Frågorna handlar också om elevernas lärarbild (fråga 5), vad för lärare som är en bra språklärare och vad slags arbetssätt eleverna tycker om att använda i klassen (fråga 4). Jag granskar hurdana resultat de har fått med hjälp av sina inlärningsstrategier (fråga 6). Jag delar in elevernas inlärningsstrategier i klasser enligt Oxfordmodellen. Det är bra att komma ihåg att dessa inlärningsklasser inte utesluter varandra utan kompletterar varandra. Därför kan det hända att några exempel tillhör fler än en kategori.

5.1.1 Elevernas inlärningsmetoder jämfört med deras resultat

I det här avsnittet granskar jag noggrannare följande frågor: 1. *Beskriv noggrant hur du studerar svenska?*, 3. *På vilket sätt lär du dig främmande språk (svenska) som bäst?*, 6. *Har du fått goda resultat med hjälp av dina inlärningsstrategier? Hurdana?*

Först och främst är jag intresserad av de direkta strategier som eleverna använder. De här strategierna förutsätter en mental behandling av språkstoffen och fungerar bra i skolmiljö. Jag vill också forska i om de indirekta strategierna finns med i elevernas svar. Jag klassificerar

härnäst några inlärningsmetoder som eleverna i varje klass anser sig ha använt mest. I tabell 9 klargörs skillnaderna mellan eleverna. Punkterna i tabell 9 är sådana som jag tror att alla använder någon gång, men här får jag se vilka metoder eleverna själva anser fungera bäst. Varje elev har nämnt mer än bara en metod.

Tabell 9. Elevernas inlärningsmetoder i varje klass och vilka inlärningsmetoder de anser vara viktiga för sitt inlärande (inom parentes anges hur många procent av flickorna eller pojkarna i varje grupp har använt en viss strategi)

	pojkar			flickor		
	kl. 7	kl. 8	kl. 9	kl. 7	kl. 8	kl. 9
A. Man läser svenska (bokens kapitel, satser, grammatik)	6 (86%)	6 (75%)	6 (50%)	6 (75%)	8 (80%)	4 (100%)
B. Man läser svenska (andra texter)	1 (14%)	0	1 (8%)	1 (13%)	0	2 (50%)
C. Man lyssnar på svenska (lärarens föreläsning, hörförståelse, i skolan)	3 (43%)	5 (63%)	8 (67%)	3 (38%)	5 (50%)	3 (75%)
D. Man lyssnar på svenska (musik, tv-serier, filmer, på fritiden)	1 (14%)	2 (25%)	6 (50%)	3 (38%)	3 (30%)	2 (50%)
E. Man talar svenska (talövningar i klassen)	2 (29%)	3 (38%)	3 (25%)	1 (13%)	4 (40%)	2 (50%)
F. Man talar svenska (på fritiden, med vänner eller med föräldrar, osv.)	1 (14%)	2 (25%)	1 (8%)	3 (38%)	4 (40%)	2 (50%)
G. Man skriver svenska (uppsatser, övningar i skolan)	3 (43%)	3 (38%)	2 (17%)	2 (25%)	5 (50%)	0
H. Man skriver svenska (egna satser, egna berättelser, på fritiden)	0	3 (38%)	2 (17%)	4 (50%)	1 (10%)	0
I. Man betar sig aktivt i klassen (deltagande)	3 (43%)	2 (25%)	5 (42%)	2 (25%)	3 (30%)	2 (50%)
J. Man betar sig aktivt hemma	3	8	7	7	10	1

(hemuppgifter, man pluggar för provet)	(48%)	(100%)	(59%)	(86%)	(100%)	(25%)
K. Man läser ord/satser högt (uttalet)	0	3 (38%)	1 (8%)	6 (75%)	1 (10%)	0
L. Man övar sig på ordlistor ur läroboken	3 (43%)	2 (25%)	5 (42%)	6 (75%)	5 (50%)	2 (50%)
M. Man ställer ihop ord i en ny kontext	0	3 (38%)	2 (17%)	5 (63%)	1 (10%)	0
N. Man skriver upp ord eller satser i häftet	0	2 (25%)	1 (8%)	3 (38%)	1 (10%)	2 (50%)
O. Man pluggar bara på grund av provet (man vill ha bra vitsord)	3 (43%)	5 (63%)	4 (33%)	5 (63%)	1 (10%)	1 (25%)
P. Man ser språkets praktiska fördelar (användningsmöjligheter)	1 (14%)	3 (38%)	3 (25%)	4 (50%)	3 (30%)	2 (50%)
Q. Man har fått bra resultat i proven	1 (14%)	6 (75%)	8 (67%)	6 (75%)	10 (100%)	0
R. Man har inte fått synliga resultat (vitsord, pratsituationer)	6 (86%)	2 (25%)	4 (33%)	2 (25%)	0	2 (50%)
S. Man har fått praktiska resultat (kan prata, har klarat sig utomlands osv.)	1 (14%)	2 (25%)	3 (25%)	4 (50%)	7 (70%)	2 (50%)

5.1.1.1 Inlärningsmetoder i klass sju

I fråga om klass sju kan jag konstatera att eleverna använder det ytrinriktade inlärnings sättet ganska mycket. 43 procent av pojkarna och 75 procent av flickorna (kolumn L) i klass sju lär sig enkelspråkiga ordlistor, dvs. ord som de inte kopplar ihop med någonting. Många försöker lära sig ord utantill utan att koppla ihop dem med en större kontext. De försöker koncentrera sig på materialets yttre egenskaper och lägga dem på minnet på samma sätt som de har läst informationen. 63 procent (kolumn M) av flickorna ställer ändå ord i en ny kontext och

försöker lära sig genom att skriva egna satser eller berättelser (50 %, kolumn H). Åtminstone några av dem kan skapa mer djupgående informationsstrukturer.

Det är förstås viktigt att lära sig också enkelspråkiga ordlistor eftersom eleverna ännu inte har ett så stort ordförråd i klass sju. Varje nytt ord är betydelsefullt för deras språkförmåga. Eleverna bör trots allt komma ihåg att de inte bara läser för (ord)proven utan försöker lära sig språket i en större omfattning. Då är det bra om eleverna kan återkalla i minnet de tidigare inlärdade orden. Det sker också lättare om eleverna har format större minnesstrukturer och inte bara försöker komma ihåg enstaka ord.

Eleverna i klass sju kan klara sig ganska väl i proven fast de bara använder de ytinriktade inlärningsmetoderna, eftersom uppgifterna i provet många gånger är tagna direkt från text- eller arbetsboken. Eleverna behöver inte tillämpa sina kunskaper för att lyckas. Eleverna använder ofta det repetitionsinriktade inlärnings sättet och då kan det vara svårt att tillämpa kunskaper i nya situationer. Skolan bör syfta mer till den meningsinriktade inläringen för att eleverna skall nå en flytande språkförmåga. Eleverna bör utforma helheter av det inlärdade materialet.

Den mest använda strategin (86 %) bland pojkarna och också bland flickorna (75 %) är att läsa igenom bokens stycken och lära sig grammatiska strukturer ur arbetsboken (kolumn A). Några berättar att de läser igenom styckena så många gånger att de utan svårigheter kommer ihåg dem, och då kan de också dra nytta av dessa satser t.ex. i uppsatsskrivningen. 80 procent av alla elever (86 % av pojkarna, 75 % av flickorna) läser bara texter som förekommer i läroboken. De anser inte att det är viktigt att läsa fler eller annorlunda texter, t.ex. svenska serietidningar eller noveller.

Ingen av pojkarna skapar egna texter eller grammatiska regler (kolumn H) för att lära sig språket bättre, och de försöker inte sätta ihop ord i ny kontext. Flickorna talar oftare svenska också utanför skolmiljön (38 %, kolumn F). De berättar att de många gånger pratar svenska med vännerna eller med föräldrarna och det känns bra att förstå främmande språk i vanliga samtalssituationer eftersom de då märker att de till och med har lärt sig någonting. Många anser att hon eller han lär sig bäst genom att prata. Flickorna har förstått att det är nyttigt att lära sig främmande språk, inte bara på grund av skolan utan också på grund av de praktiska resultaten som de får. Ändå betonar de flesta av eleverna vitsordets betydelse. 43 procent av

pojkar och 63 procent av flickorna (kolumn O) anser att det viktigaste kriteriet för språkinläringen är de betyg eller vitsord som de får. Jag hoppas att eleverna när de blir äldre börjar inse att den viktigaste är hur bra de klarar sig på främmande språk i olika autentiska situationer. På högstadiet ser eleverna inte språkinläringen genom en så kallad holistisk och helhetsbetonad uppfattning utan inläringen är mycket kortsynt.

75 procent av flickorna (kolumn K) läser ord och satser högt för sig själv och berättar att det är lättare att tillägna sig nya ord om de läser högt och samtidigt lär de sig uttalet. Då är det också fråga om ett auditivt inläringssätt.

Flickornas inlärningsmetoder i klass sju är mångsidigare och mer varierande än pojkarnas. Ungdomarna anser (kolumn I) att det inte är så viktigt att bete sig aktivt i klassen, eftersom de lär sig bra om de bara gör läxor och lyssnar på lärarens föreläsning. Det är inte så många som t.ex. räcker upp handen frivilligt på lektionerna. Flickorna gör hemläxor oftare (86 %) men pojkarna är aktivare (43 %) på lektionerna.

I detta fall märker man att flickorna har varit flitigare att göra läxor och plugga för prov (kolumn J). De har också fått bättre resultat i proven (75 %) och de har märkt att deras inlärningsmetoder har fungerat. 86 procent av pojkarna (kolumn R) berättar att de inte har fått några synliga resultat, dvs. att de inte har lyckats i proven eller kunnat använda språket i praktiska och autentiska språksituationer. Några pojkar berättar till och med att de vet att om de hade en större motivation och vilja att lära sig skulle också resultatet vara mycket bättre. Men det är bara så svårt att motivera sig att läsa svenska.

Minnesstrategierna förekommer många gånger i elevernas berättelser; flickorna t.ex. bildar egna satser. De kopplar ihop nya ord med de gamla informationsstrukturerna och inläringserfarenheterna. De sätter nya ord i en ny kontext med de tidigare kända företeelserna. Djupgåenderepeteringen hör också till minnesstrategierna och den förekommer i många sammanhang där eleverna berättar på vilket sätt de pluggar till prov. Eleverna läser igenom provmaterialet många gånger med ett visst mellanrum. Till de kognitiva strategierna hör bland annat upprepning, dvs. att man läser efter ett ljudband. Det är också en vanlig undervisningsmetod under språklektionerna. Några lyssnar hemma på en cd-skiva som innehåller lärobokens kapitel och uttalsanvisningar. De tittar på utländska serier på tv eller

lyssnar på svensk musik. Eleverna skriver ord och satser i häftet och praktiserar språket i autentiska situationer. Många gör också anteckningar under lärarens föreläsningar.

Några elever använder ersättningsmetoder; de ber om hjälp av vännerna eller föräldrarna om de inte förstår något nytt ord eller innehållet i en ny text. Även olika slags indirekta inlärningsstrategier förekommer bland elevernas inlärningsmetoder, t.ex. användningen av de metakognitiva och sociala strategierna. Vanligen fungerar inte enbart de indirekta strategierna utan nästan alltid tillsammans med de direkta strategierna. Eleverna försöker medvetet hitta autentiska språksituationer där de kan använda språket. Många har svenskspråkiga vänner, eller är med i ett finlandssvenskt idrottslag eller har varit utomlands och kunnat använda och förstå språket. Till de sociala strategierna hör att eleverna tillsammans med sina vänner försöker lära sig olika språkstrukturer eller grammatiska konstruktioner och de ber om hjälp av någon och försöker inte klara sig ensamma.

5.1.1.2 Inlärningsmetoder i klass åtta

Eleverna i klass åtta berättar att de lär sig bäst genom att läsa bokens kapitel eller uppgifter och att lära sig nya grammatiska strukturer (kolumn A) och genom att göra läxor och läsa för prov (kolumn J). Ingen av eleverna läser några andra texter (kolumn B) än texterna i läroboken. De koncentrerar sig på att lyssna på lektionerna och att göra föreläsninganteckningar (kolumn C). De flesta säger att de lär sig svenska bäst om de bara lyssnar på läraren och gör hemläxor. Bara 25 procent av pojkarna och 30 procent av flickorna betar sig aktivt i klassen (kolumn I). Några lyssnar också på svensk musik eller tittar på svenskspråkiga tv-serier på fritiden. Några flickor berättar att de märker att de har lärt sig svenska eftersom de inte alltid behöver läsa textning när de tittar på svenskspråkiga tv-serier och de kan förstå vad svenskspråkiga människor säger. I Karleby kan man titta på nästan alla Sveriges tv-kanaler med många svenskspråkiga program och utländska serier med svensk text.

I kolumn F kan man se att flickorna (40 %) talar mera svenska på fritiden än pojkarna (25 %) och nästan alla flickor berättar att de har fått praktiska resultat (kolumn S). De har kunnat använda språket i autentiska situationer och prata med vännerna eller klara sig utomlands. En pojke berättar att han använder mycket svenska på fritiden på grund av utbytesstudenter som

de har hemma. Han är lycklig att han kan prata med dem och använda deras modersmål. En annan pojke har släktingar i Sverige så han pratar med dem. Pojkarna pratar inte svenska med vännerna på samma sätt som flickorna som använder främmande språk bara för nöjes skull.

50 procent av flickorna anser att de lär sig bra genom att skriva uppsatser i skolan (kolumn G) eftersom de då kan använda sitt ordförråd i större utsträckning. Många säger att det är lätt att skriva på grund av ett stort ordförråd. Det är roligare att skriva berättelser än bara enstaka satser. Många har kanske ett bra ordförråd på grund av inlärd ordlistor, utländska tv-serier och svensk musik. Tack vare det breda ordförrådet kan de också koppla ihop ord med en ny kontext och samtidigt skapar de mer djupinriktade inlärningsstrukturer (meningsinriktad inläring). I klass sju skriver flickorna hellre egna satser än berättelser och till följd av detta utformar de också mer djupgående informationsstrukturer.

I klass åtta har eleverna redan ett större ordförråd och därför skriver de hellre uppsatser än bara fristående satser. Det är vettigare att skapa egna satser i ett större sammanhang. I klass åtta lär sig eleverna samordnande konjunktioner (*men, för, utan, eller, och*) och med dem är det också lättare att skriva längre och mer meningsfulla texter.

Eleverna i klass sju förhåller sig positivare till svenskinläringen än eleverna i klass åtta. De verkar mer motiverade att studera svenska. Kanske är det på grund av ett nytt ämne. De har inte ännu studerat svenska så länge och det känns fortfarande intressant och alla språkstrukturer är ännu ganska lätta. Kanske har några elever i klass åtta redan bestämt att de inte kommer att fortsätta att läsa svenska i klass nio, så det är fråga om deras sista svenskurs och därför är det svårt att motivera sig själv. Många berättar även att de inte kommer att behöva svenska mer i livet utan bara i skolan och de anser att engelska är mycket viktigare (oinriktad inläringssätt).

63 procent av pojkarna läser svenska bara på grund av proven (kolumn O). De har inte märkt några praktiska fördelar utanför skolan. Ändå har majoriteten fått bra resultat i proven (kolumn Q) fast det förefaller som om intresse och motivation är svagare än i klass sju. 70 procent av flickorna har fått praktiska resultat och märkt att det är nyttigt att kunna svenska (kolumn S). De har lyckats använda språket i autentiska språksituationer. Flickorna har fått lite bättre och mångsidigare resultat än pojkarna. Pojkarna i klass åtta använder mångsidigare strategier än pojkarna i klass sju och de har också uppnått bättre resultat. Flickorna i klass sju

använder mångsidigare strategier än flickorna i klass åtta och de har också en positivare attityd till det svenska språket. Men flickorna i klass åtta använder ändå mer djupinriktade strategier (praktikinriktad och meningsriktad inläring) i stället för ytinriktade jämfört med klass sju. De ytinriktade strategierna förekommer ändå ganska ofta också i klass åtta (oinriktad och repetitionsinriktad inläring).

Eleverna använder minnestrategier när de skriver uppsatser och skapar sina egna satser. De placerar inlärd ord i en ny kontext. Också då de pratar svenska med någon använder de minnestrategier eftersom de hela tiden skapar sitt eget språk och sätter in ord och satser i en ny omgivning. Det är viktigt att man kan prata ett språk som en annan kan förstå, detta språk behöver inte vara helt felfritt utan det viktigaste är att man blir förstådd.

Alla elever använder kognitiva strategier när de övar svenska språkstrukturer för proven och repeterar de tidigare inlärd sakerna eller praktiserade strukturer i autentiska språksituationer. Jag kan också se några affektiva strategier när eleverna berättar att det inte är någon idé att lära sig svenska. De är medvetna om sina negativa känslor och uppfattar att de saknar motivation. Jag märker också positiva känslor när eleverna har fått goda resultat eller klarat sig med hjälp av sin svenskkänedom i en ny och autentisk situation. Åttondeklassarna använder samma typer av sociala och metakognitiva strategier som sjunde klassarna.

5.1.1.3 Inlärningsmetoder i klass nio

Klass nio skiljer sig från andra klasser på grund av könsfördelningen. Det finns bara fyra flickor i gruppen i förhållande till tolv pojkar. Alla flickor anser att de lär sig bra genom att läsa styckena i boken och göra uppgifter och öva sig på andra strukturer (kolumn A). 50 procent av flickorna läser också andra texter (kolumn B) och inte bara texterna i läroboken. Flickorna läser nya texter och försöker förstå innehållet genom att översätta texterna till finska. Som hjälpmedel använder de ordböcker. 67 procent av pojkarna och 75 procent av flickorna anser att det är viktigt att lyssna och koncentrera sig på lektionerna (kolumn C). Några berättar att det räcker att lyssna noggrant på lektionerna eftersom de då inte behöver öva samma saker hemma, utan de kan dem redan. Hälften av flickorna och pojkarna lyssnar också på svensk musik och tittar på utländska tv-serier (kolumn D). Pojkarna tycker att de kan lära sig mycket genom att lyssna på musik. Bara 8 procent av pojkarna men 50 procent av

flickorna pratar svenska på fritiden. Några pratar med vännerna och en berättar att han behöver svenska i sin hobby.

En stor skillnad jämfört med alla andra grupper är att ingen av flickorna tycker att de lär sig genom att skriva satser eller texter (kolumnerna G och H). De säger att det räcker om de gör uppgifter i arbetsboken och läser texter. 17 procent av pojkarna skriver däremot egna texter och berättelser och en har också en brevvän. Denne pojke berättar att han lär sig mycket genom att skriva brev på svenska och genom att läsa brevvännens svar. Eleverna betar sig ganska aktivt på lektionerna (kolumn I) men pojkarna är aktivare att göra hemuppgifter och läsa för prov (kolumn J). Bara en flicka berättar att hon läser för prov eller alltid gör hemläxor. Ganska många läser igenom ordlistor och flickorna skriver också lite oftare ord i häftet (kolumnerna L och N). Bara några få kopplar ihop ord med en ny kontext eller ett nytt sammanhang med hjälp av en skriven text eller ett samtal. I klass nio skapar eleverna således ytinriktade informationsstrukturer oftare än djupinriktade, och inlärningsmetoderna är inte så varierande och mångsidiga som i klass sju och åtta.

Pojkarna använder mångsidigare inlärningsmetoder och har också fått bättre resultat än flickorna. 67 procent av pojkarna är nöjda med sina vitsord men ganska få har fått praktiska resultat (kolumnerna Q och S). Pojkarna tycker att de inte kan prata och inte ens har haft möjlighet att praktisera sina muntliga kunskaper i äkta språksituationer. Några berättar också att de saknar intresse eller motivation och därför får de inte bättre resultat. En pojke berättar t.ex. att han alltid pratar den ena hälften av lektionen och sover den andra hälften. En annan pojke säger att språket inte intresserar honom, utan hans mål är bara att få ett någorlunda vitsord på slutbetyget. Ingen av flickorna har fått bra vitsord i proven (kolumn Q). Några flickor berättar att de inte har nått sina målsättningar med hjälp av sina inlärningsmetoder. Förhoppningsvis funderar de här flickorna på orsaker som skulle kunna påverka misslyckandena och fortsätter inte bara på samma sätt. Det är viktigt att förändra sina inlärningsmetoder om man märker att de inte fungerar.

Eleverna i klass nio använder mer ytinriktade inlärningsmetoder i stället för djupinriktade. Bara få bearbetar språkets strukturer och ord (kolumn M). Mestadels av eleverna försöker bara lära sig saker utantill (kolumn A); då är det fråga om en repetitionsinriktad inläring. Många berättar att de läser igenom informationen så många gånger att den är lätt att komma

ihåg. De försöker inte tillämpa sina kunskaper i praktiken genom att skriva egna satser eller berättelser eller att prata.

I klass nio förekommer samma direkta och indirekta strategier som i andra klasser. Kanske kan jag nämna översättningen som förekommer bara i klass nio. Några elever berättar att de använder ordbok som hjälpmedel när de läser nya texter. De här metoderna tillhör de kognitiva strategierna. Självvärderingen och självobservationen ingår i de metakognitiva strategierna. Några berättar att de har svårigheter t.ex. att förstå vad läraren förklarar, även om de skulle lyssna hur noggrant som helst. Det är fråga om att inläraren själv inser hurdana svårigheter hon eller han har att lära sig och då är det också lättare att ingripa i saken.

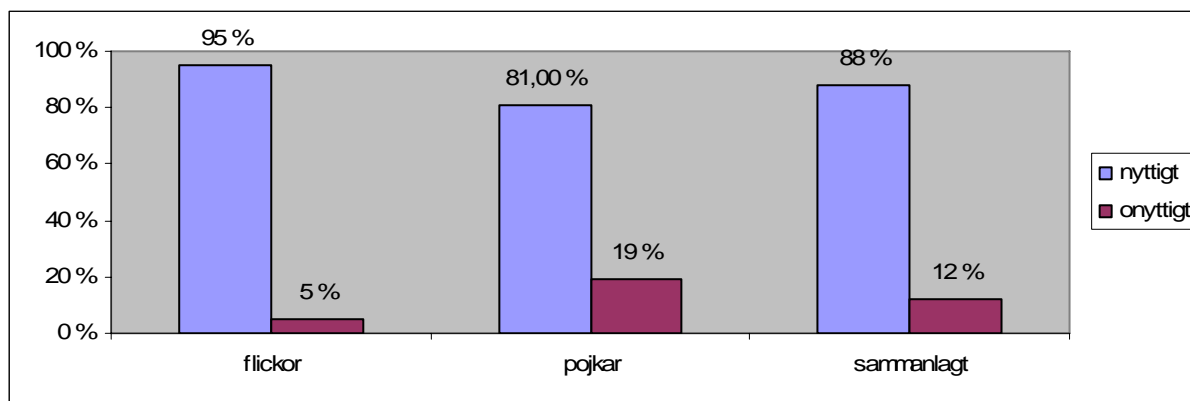
5.1.2 Elevernas attityd till svenska

I det här avsnittet koncentrerar jag mig på fråga 2, *"Hurdana upplevelser har du av inläringen av svenska?"*, *"Anser du den nyttig eller onyttig?, Varför?"*. Jag intresserar mig för hur eleverna förhåller sig till inläringen av svenska. Jag vill veta hurdana erfarenheter de har av språket och om de har positiva, negativa eller neutrala attityder till svenskan. För att ha motivation och intresse att lära sig ett språk måste inläraren ha en positiv attityd till språket. Inställningar och attityder tycks spela en viktig roll i inläringen av främmande språk. Elevers attityder till främmande språk påverkas av den allmänna attityden som föräldrar och vänner har. En typ av attityder som påverkar språkinläringen är attityderna gentemot den grupp som talar målspråket och ofta hävdas det att de här attityderna är de viktigaste. (Viberg 1989:102.) Elevernas attityd till den kultur och det folk vars språk eleven studerar är starkt korrelerad till framgången i studierna och det har konstaterats att den här inställningen även är viktigare än undervisningsmetoden (Malmberg 1971:48).

I allmänhet har nästan alla elever (88 %) mycket positiva attityder till det svenska språket. Några anser dock att enbart engelska är till nytta eftersom det är ett s.k. allmänspråk som behövs i varje land. Alla kan engelska och eleverna behöver engelskan på dator och Internet. Eleverna tycker att de inte gör något med svenska, som inte behövs utanför skolan. Det är onödigt att lära sig svenska (12 %). Några säger att det är viktigt att kunna svenska men det bara är så svårt att lära sig språket eller att det i allmänhet är tråkigt och tungt att studera språk. Största delen av eleverna (88 %) anser ändå att det är mycket viktigt att också kunna

svenska, eftersom kunskaper i svenska hjälper en att få en arbetsplats och behövs i arbetslivet. Eleverna tycker att det speciellt i Finland är bra att kunna svenska eftersom Finland är ett tvåspråkigt land. Nästan alla har positiva uppfattningar i fråga om inläringen av svenska och i allmänhet är också attityderna mycket positiva eller neutrala. Många säger att det är roligt att studera olika språk och språklektionerna är helt okej.

Tabell 10. Uppfattningar som eleverna har om språkinläring – nyttigt eller onyttigt?



Det är intressant att se att eleverna förhåller sig så positivt till inläringen av svenska (88 %). Det är viktigt också därför att attityderna till språket och inläringen i hög grad påverkar inlärningsresultatet. Redan i klass sju är eleverna mycket medvetna om att de kanske kommer att behöva svenska i framtiden och i arbetslivet. Eftersom jag så många gånger har hört talas om tvångssvenska blev jag kanske lite överraskad över det positiva resultatet. Jag hade föreställt mig att flera elever anser att bara inläringen av engelska är viktigt och ingen behöver svenska. Det är fler pojkar än flickor som anser svenska vara ett onyttigt skolämne. De flesta som anser svenskan onyttig är i klass åtta.

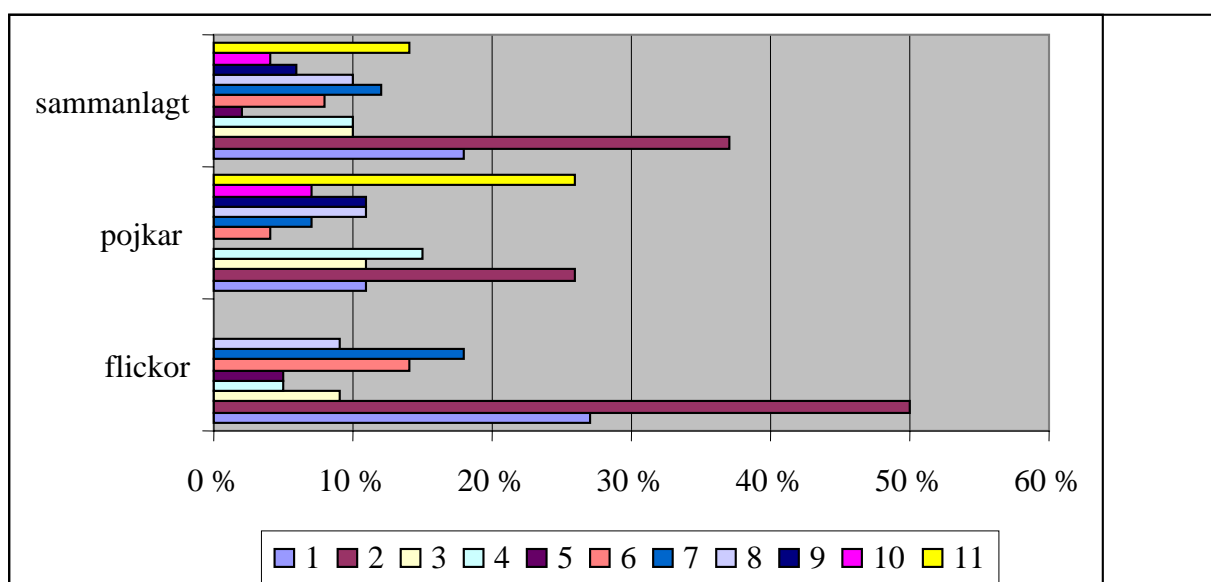
5.1.3 De mest omtyckta arbetssätten på språklektionerna

Jag är intresserad av arbetssätt som används på språklektioner. Det finns många olika undervisningsmetoder och jag vill ta reda på vilket är det mest omtyckta arbetssättet. På vilket sätt lär sig eleverna bäst? Läraren kan tala eller föreläsa inför klassen och sedan göra eleverna uppgifter i arbetsboken och granskar dem tillsammans med läraren. Eleverna kan göra grupparbeten eller muntliga övningar i par. Eleverna kan spela olika slags spel, ha uppvisningar eller spela sketcher. De kan skriva uppsatser, ha en besökare i klassen eller lära

sig med hjälp av Internet. De kan öva hörförståelse i klassen eller i språklaboratoriet osv. Det finns massor av olika sätt att undervisa. Det viktigaste är att läraren använder mångsidiga undervisningsmetoder och försöker ta hänsyn till elevernas olika inlärningssätt. Den konstruktiva inlärningsmetod som tar hänsyn till elevernas eget ansvar för inläringen är allt vanligare i finska skolor.

Fråga 4 i min enkät var *På vilket sätt tycker du om att jobba på språklektioner och varför*. I tabell 11 åskådliggör jag arbetssätt som eleverna föredrar att använda på lektionerna. Alla arbetssätt som de har nämnt är överraskande vanliga. Jag hade förväntat mig några ovanliga undervisningsmetoder men många elever tycker att de lär sig bäst när läraren föreläser (18 %) inför klassen, eller när de gör uppgifter i arbetsboken (37 %).

Tabell 11. De mest omtyckta arbetssätten på språklektionerna



1. lärarens föreläsning inför klassen
2. lärobokens uppgifter (individuellt arbete)
3. hörförståelse (i klassen, i språklaboratoriet)
4. läsförståelse (muntlig eller individuell)
5. olika slags spel
6. uppsatsskrivning
7. muntliga övningar
8. par- eller grupparbete
9. dataklass, Internet, filmer
10. uppgifter utanför läroboken

11. inget intresse, allt går av

Skillnaderna mellan de olika klasserna är inte stora. 50 procent av flickorna anser att det mest funktionella undervisningssättet är att göra uppgifter som ingår i läroboken. Också fjärdedelen (26 %) av pojkarna anser att det är det bästa sättet att lära sig i klassen. Flickorna tycker också om muntliga övningar (18 %) och om lärarens föreläsning (27 %). Pojkarna tycker mera om läsförståelse (15 %) än om muntliga övningar (7 %). 26 procent av pojkarna säger att allt går av eftersom de inte alls är intresserade av inläringen. Några elever säger att lärarens föreläsning är det bästa sättet eftersom de då inte behöver göra någonting utan bara sitta och lyssna. Det är oväntat få (8 %), som är intresserade av spel, dataklassundervisning eller Internet. De flesta av eleverna tycker om individuellt arbete (37 %) i olika former och föredrar inte par- eller grupparbete (10 %), vilket jag hade föreställt mig vara populärt. Jag tänkte mig att eleverna då kan prata med varandra och inte bara behöver sitta stilla och lyssna.

Alla de här arbetssätten var vanliga redan då jag på 1990-talet gick på högstadiet, så preferenserna av undervisningsmetoderna har inte förändrats så mycket. Eleverna har kanske inte tillräckligt mycket information om och erfarenheter av olika slags undervisningsmetoder på språklektionerna. Eller kanske kan jag dra den slutsatsen att de äldsta och vanligaste undervisningssätten också är de bästa.

5.1.4 Hurdan är en bra språklärare?

Läraren kan i hög grad påverka de attityder som eleverna har till vissa skolämnen. Lärarens personlighet och undervisningsmetoder har en stor betydelse. I fråga 5 försöker jag få veta hurdan en god språklärare är och vilka karaktärsdrag eller vilken inlärningspedagogik eleverna anser vara viktiga.

Den dialogiska eller dialektiska pedagogiken används i skolan i Karleby, dvs. att läraren inte står i centrum hela tiden utan eleverna får fungera själva och läraren hjälper till om det behövs. Läraren skaffar fram lärostoffet, men det är på elevernas eget ansvar att lära sig stoffet med hjälp av lärarens föreläsningar och praktiska övningar. Läraren tycker inte att hon eller han bara kan fylla eleverna med information, utan eleverna måste förstå informationen själv. (Maltén 1981:87.)

Nästan alla betonar vikten av personliga drag hos läraren. Läraren borde inte bara undervisa mekaniskt utan det är viktigt att hon eller han tycker om sitt arbete, eftersom eleverna lätt kan se om läraren inte trivs inför klassen eller inte är intresserad av elevernas inläring. Många betonar att läraren måste vara glad, avslappnad, tålig och saklig. Hon eller han måste behandla alla elever rättvist och vara medveten om inläringssvårigheterna t.ex. läs- och skrivsvårigheter och också om elevernas olika inläringssätt. Det är viktigt att gå tillräckligt långsamt framåt men ändå ta med dem som vill gå snabbare framåt, dvs. ge extraövningar till de snabba och extraundervisning till dem som har svårigheter. Alla säger att läraren måste ha tålamod och orka förklara t.ex. grammatiska strukturer många gånger.

Även om eleverna föredrar en avslappnad och humoristisk lärare, tycker de ändå att läraren måste vara tillräckligt hård och hålla disciplin i klassen. Eleverna anser också att det är viktigt att läraren är varierande i sina undervisningsmetoder och att alla lektioner inte är likadana. Det är viktigt att ge eleverna tid att själva fatta saker och ting utan att läraren genast säger det rätta svaret eller den korrekta formen. Om eleverna inte får tid att tänka i lugn och ro kan det hända att de aldrig lär sig. Läraren måste vara sådan att eleverna vågar be om hjälp och få goda råd och uppmuntran av. Eleverna tycker också att läraren i högre grad borde använda målspråket under lektionerna och ha omfattande kunskaper i läroämnet. Eleverna måste märka att läraren är kompetent och kunnig. Många betonar att läraren inte får ge för mycket läxor och hon eller han måste förstå eleverna om de t.ex. inte har hunnit göra läxorna. Men det är ändå viktigt att läraren kräver mycket av eleverna. Läraren får inte skrika till sina elever eftersom hon eller han då lätt förlorar sin auktoritet.

Eleverna har ganska många krav på en bra lärare, men de låter inte så svåra att förverkliga. Enligt eleverna behöver läraren inte vara någon onaturlig maskin som vet allting om allting och aldrig misstar sig eller som bara håller roliga lektioner. Några elever skriver t.o.m. att läraren också är en människa och behöver inte vara perfekt.

Nuförtiden är elevernas kunskapsskillnader många gånger otroligt stora i en och samma grupp, så det är mycket svårt att hitta den gyllene medelväg som passar alla. Jag tror att lärarna ibland känner sig kraftlösa inför alla problem som de dagligen ser i skolan eller hos ungdomarna. Ibland kan det vara svårt att koppla ihop elevernas behov och skolans krav med lärarens förväntningar.

I form av lärarmetaforer kan jag konstatera att eleverna vill ha en lärare som påminner om en motiverad lärare eller till och med en halvgud (se s. 47–48).

5.2 Sammanfattning av elevernas inlärningsmetoder

Innan man kan värdera andras sätt att lära sig måste man vara medveten om sina egna inlärningsätt och -metoder. Även om eleven har det största ansvaret för sin egen inläring är det ändå ytterst viktigt att läraren tar hänsyn till olika inlärningsätt och kan förbättra elevernas resultat och öka elevernas intresse för ämnet.

Redan i uppsatsskrivning (kapitel 3) märkte jag att eleverna lär sig satserna utantill och använder dem i fri uppsatsskrivning. Samma fenomen förekommer också i samband med inlärningsmetoder. Största delen av eleverna i varje klass lär sig ordlistor och även bokens kapitel utantill. Inläringen utantill är en mycket vanlig inlärningsmetod på högstadiet. Jag kan också dra den slutsatsen att metoden måste fungera bra på högstadiet eftersom så många använder den. Det räcker med att ha ytinriktad information om olika ämnen för att få goda vitsord i proven. Eleverna behöver inte sträva efter mer djupinriktad inläring.

Det skulle vara bra att utveckla undervisningen och elevernas inlärningsmetoder i en mer djupinriktad riktning. Lärarna borde ändra på uppgiftsmodellerna och använda mera uppgifter som kräver elaborering eller associering. Eleverna använder sådana metoder som fungerar i proven och under lektionerna så det kan sägas att läraren och läroplanen kanske ändå har det största ansvaret för lärandet, eftersom det beror på dem hurdana uppgifter eleverna får. Olika kunskapsregister borde betonas mera och kräva mera bearbetning och tillämpning av språket för att eleverna skulle nå en mer djupgående informationsnivå.

Lyckligtvis kan jag också hitta många djupinriktade inlärningsmetoder bland elevernas svar. Många kopplar ihop ord eller mindre enheter med större helheter, tillämpar informationen i praktiken och pratar svenska på fritiden. Det förekommer inte så stora skillnader mellan könen eller mellan olika klasser. Eleverna i klass sju använder de mångsidigaste och mest varierande metoderna. Eleverna i klass åtta använder flera djupinriktade inlärningsmetoder medan deras motivation däremot är sämre än i klass sju eller nio. Eleverna i klass nio

använder inte så mångsidiga eller djupinriktade metoder som eleverna i andra klasser. Mellan klass sju och åtta visar det sig vara en kvalitativ skillnad, för de längre hunna eleverna har lärt sig att bättre och mer använda djupinriktade metoder. De har ersatt mängden med kvaliteten.

Eleverna använder i varje årskurs mycket mångsidiga inlärningsmetoder. Jag kan tänka mig att eleverna i framtiden, t.ex. i gymnasiet, behöver fler djupinriktade informationsstrukturer. Då utvecklas också deras inlärningsmetoder i en mer djupgående inriktning. Man kan hoppas att inlärningsmetoderna utvecklas på grund av tilltagande krav och förväntningar som eleverna kommer att möta i framtiden.

Eleverna använder många slags minnesstrategier och kognitiva strategier och också ersättningsstrategierna är med i deras inlärningsmetoder. Jag kan även se de indirekta strategierna. Eleverna använder egentligen alla: de metakognitiva, de sociala och även de affektiva strategierna förekommer i deras berättelser.

Några elever (12 %) anser att det är lite oklart varför de studerar svenska i skolan eftersom de inte behöver den någonstans. Därför är det viktigt att läraren berättar om sin undervisningsfilosofi och klargör de möjligheter som språkkunskaperna kan erbjuda i framtiden (fortbildning, arbetsliv). De flesta av eleverna (88 %) tycker emellertid att det är nyttigt att studera svenska.

Jag har också försökt pejla fram de mest omtyckta arbetssätten på språklektionerna. Jag utgick från att eleverna skulle svara att de tycker om grupparbete, spel, att jobba på datasal eller något annat som inte är så vanligt under språklektionerna. Men överraskande var att de flesta av eleverna anser att de vanligaste undervisningsmetoderna är de bästa. Eleverna lär sig bäst när de gör uppgifter ur arbetsboken (37 %), när läraren föreläser inför klassen (18 %) eller när de har muntliga övningar (12 %). Det förekommer vissa skillnader mellan flickor och pojkar, men i allmänhet tycker de flesta av eleverna mest om de individuella arbetssätten. 26 procent av pojkarna säger att alla undervisningsmetoder är lika bra eller lika dåliga. De säger att de inte alls är intresserade av att lära sig svenska. Antalet (26 %) är ganska högt eftersom pojkarna i ett tidigare skede (tabell 10) i lägre grad, bara 19 procent, ansåg det vara onödigt att studera svenska.

Vad är elevernas förväntningar på sin lärare? Det viktigaste är att språklektionerna alltid är lite annorlunda och att det används varierande undervisningsmetoder. Eleverna vill ha en rask och kunnig lärare som inte skriker och som kan hålla disciplin i klassen. Det är också viktigt att läraren kan förklara allting bra och klart. Läraren måste ha tålmod och behandla alla elever rättvist. Läraren måste också ha kunskaper i inlärningssvårigheter och olika inlärningsstilar. Det är viktigt att läraren inte ger för mycket läxor men han skall ändå kräva mycket av eleverna.

Eleverna använder mycket de ytinriktade inlärningsmetoderna men jag hoppas att den djupinriktade inläringen blir vanligare när elevernas krav och målsättningar blir större. Jag inser att alla elever inte är helt medvetna om sina egna inlärningsätt eller -metoder och därför är det mycket viktigt att ge mer information om olika slags inlärningsmetoder i skolan. Då skulle eleverna ha fler möjligheter att utveckla eller förbättra sina egna inlärningsmetoder.

Det är intressant att se att det verkligen finns så olika inlärare i varje klass. Det måste betonas att lärarens roll är ytterst viktig för elevernas inläring, att läraren erbjuder eleverna olika slags uppgifter eller undervisar på ett sådant sätt att varje elev kan lära sig genom sin starkaste inlärningskanal. Det skulle vara en god idé att dela eleverna i grupper på basis av deras inlärningsätt och inte enligt deras kunskapsnivå.

6 DISKUSSION OCH SAMMANFATTNING

I min undersökning har mitt syfte varit att ta reda på hur språket utvecklas genom åren på högstadiet. Kan eleverna tillämpa sina inlärdade grammatiska strukturer i fri uppsatsskrivning? Är det några skillnader mellan B- och A-språksgrupperna och mellan könen? Hurdana inlärningsmetoder använder eleverna när de studerar främmande språk och kan man se utvecklingen hos dem genom åren?

Elevernas ordförråd är ganska stort i varje klass. Jag kan inte se stora skillnader i språkkunskaperna mellan klass sju och åtta. Först i klass nio blir eleverna mer kunniga och kan använda mer komplicerade strukturer. Det är en stor skillnad jämfört med de lägre klasserna. Eleverna är mest produktiva och använder mest avancerade strukturer i klass nio. Eleverna lyckas använda nästan alla former som har förekommit tidigare och gör inte heller så många fel. De kan bearbeta information som har behandlats under lektionerna och kan tillämpa den i praktiken. I klass åtta märker jag en liten motivationsbrist bland eleverna. De skriver de kortaste texterna och har mest svårigheter i användningen av de tidigare inlärdade grammatiska strukturerna. Det kan ses en skillnad mellan elever som slutar läsa svenska efter klass åtta och elever som fortsätter att läsa svenska i klass nio.

Jag hade utgått från att jag skulle se stora skillnader mellan B- och A-språksgrupperna, att A-språksgruppens språkkunskaper skulle vara mer omfattande och strukturerna skulle vara mer avancerade. Men jag kan inte påvisa stora skillnader mellan A-språksgruppen och niondeklassarna som har läst B-svenska.

Det har varit mycket intressant att studera elevernas språkförmåga på högstadiet. Det är positivt att märka att eleverna kan tillämpa sina språkkunskaper i fri uppsatsskrivning och kan använda de grammatiska strukturer som har genomgått på språklektionerna. Det är svårt att dra några allmänna slutsatser enligt de här resultaten. Det skulle kräva en mera djupgående och omfattande undersökning och bättre kännedom om eleverna. Men inom de ramar som min avhandling möjliggör har jag ändå kunnat få fram vissa resultat i fråga om elevernas språkförmåga på högstadiet. Eleverna är kunniga och lyckas väl i att använda svenska språkets former i sina egna texter. Finskspråkiga ungdomar kan redan ganska mycket svenska efter högstadiet.

Redan i klass sju är elevernas inlärningsmetoder mycket varierande och mångsidiga. Eleverna använder ofta ytinriktade inlärningsmetoder, t.ex. när de lär sig ord eller satser utantill. Eleverna utformar också många djupinriktade informationsstrukturer på högstadiet. I uppsatsskrivningen bearbetar och tillämpar eleverna sina informationsstrukturer så att de passar i olika situationer, t.ex. när de formar egna satser eller berättelser. I uppsatsskrivningen har många elever ett mycket stort ordförråd, så det fungerar bra i praktiken att lära sig ord eller satser utantill.

Min hypotes var att inlärningsmetoderna skulle utvecklas i en mångsidigare och mer djupinriktad riktning genom åren. Tyvärr sker det inte i min undersökning, utan eleverna i varje klass använder genomgående mycket likartade inlärningsmetoder. I klass åtta använder eleverna flera djupinriktade metoder även om deras metoder annars inte är så mångsidiga som elevernas i klass sju. Eleverna i klass åtta ersätter mängden med kvaliteten. Överlag använder alla ändå mycket varierande metoder, från sjuan till nian.

Det förefaller som om eleverna kommer att förändra sina inlärningsmetoder i framtiden till följd av tilltagande krav och målsättningar, eftersom de redan nu har ett så brett urval av inlärningsmetoder att välja emellan.

Lärarens sociala kunskaper är mycket väsentliga, eftersom det är viktigt att komma överens med olika slags människor och personligheter. Läraren behöver inte vara en allvetande robot utan eleverna förväntar sig att läraren är en behaglig person som också kan bjuda på sin personlighet. Det är viktigt att känna sina elever eftersom det då också är lättare att förstå dem. Läraren skall fostra och bistå ungdomarna till en bra framtid. Samtidigt skall läraren sprida information om olika inlärningsmetoder för att eleverna skall få kunskap för livet i allmänhet och så att de kan förbättra sina inlärningsmetoder och med hjälp av det nå bättre inlärningsresultat senare i livet.

Det har varit mycket intressant att göra den här undersökningen. För mig är det viktigt att känna till inlärningsmetoder på grund av att jag som lärare kan dra nytta av dem och också planera goda och nya undervisningsmetoder. Jag har lärt mig mycket tack vare den här undersökningen och mitt intresse för inlärningsmetoder har märkbart ökat. Med hjälp av kännedomen om olika inlärningsmetoder kan jag som lärare också underlätta inlärningssvårigheter och kunskapskillnader i klassen.

LITTERATUR

Primärmaterial

30 uppsatser skrivna av elever i klass sju (*Vem är jag*)

14 uppsatser skrivna av elever i klass åtta (*Mina semesterplaner*)

20 uppsatser skrivna av elever i klass nio (*Mina semesterplaner, Min första kärlek, Mina framtidsplaner*)

17 uppsatser skrivna av elever i klass åtta med svenska som A-språk (*Tomas Ledin*)

49 frågeformulär om inlärningsmetoder

Källor

Abrahamsson, Niclas & Hyltenstam, Kenneth (2004), Mognadsbegränsningar och den kritiska perioden för andraspråkinläring. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (2004), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. S. 221–258. Studentlitteratur, Lund.

Andersson, Erik (1993), *Grammatik från grunden*. Hallgren & Fallgren Studieförlag AB, Uppsala.

Bee, Helen (1997), *Lifespan development*. Addison-Wesley Educational Publishers Inc.

Dovenborg, Elisabet, Pramling, Ingrid & Qvarsell, Birgitta (1987), *Inläring och utveckling. Barnet, förskolan och skolan*. Utbildningsförlaget, Svenskt Tryck Stockholm 1989.

Eurooppalainen viitekehys (2003), Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. I: Kohonen, Viljo (2005), *Eurooppalainen kielisalkku Suomessa: tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia*. S. 327–346. Helsinki, WSOY.

Fritt fram, se Ihalainen m.fl.

Harding, Edith & Riley, Philip (1994), *Den tvåspråkiga familjen. En handbok i tvåspråkighet*. Uppsala, förlaget Påfågeln.

Harjanne, Pirjo (1994), Oppimisenäkemyksestä sovelluksiin peruskoulun yläasteella ja lukiossa. I: Pohjola, Kalevi (1994), *Näkökohtia kielenopetukseen*. S. 35–45. Opetushallitus.

Haworth, Penny, Cullen, Joy, Simmons, Heather, Chimanski, Liz, McGarva, Pam & Woodhead, Eileen (2006), The role of acquisition and learning in young children's bilingual development: a sociocultural interpretation. I: *The international journal of bilingual education and bilingualism*. Vol 9, No3.

Hultman, Tor G. (2003), *Svenska Akademiens språklära*. Svenska Akademien, Stockholm 2003.

Håkansson, Gisella (1998), *Språkinläring hos barn*. Studentlitteratur, Lund.

Ihalainen, Karin, Isoaho, Jyrki, Julkunen, Pirkko, Suontila, Kaisa & Tiainen, Leena (1999), *Fritt fram, textbok 1*. Helsinki, Otava.

Ihalainen, Karin, Isoaho, Jyrki, Kolu, Ulla, Tiainen, Leena & Törmänen Minna (2000), *Fritt fram, textbok 2*. Helsinki, Otava.

Ihalainen, Karin, Tiainen, Leena & Törmänen Minna (2001), *Fritt fram, textbok 3*. Helsinki, Otava.

Jaakkola, Hanna (1994), Kielioppi ja kielenopetus. I: Pohjala, Kalevi (1994), *Näkökohtia kielenopetukseen*. S. 46–54. Opetushallitus, Hakapaino Oy, Helsinki.

Jensen, Tommy (1994), *Inläringen hos gymnasieelever*. Institutionen för pedagogik och specialmetodik. Lärarhögskolan, Särtryck och småtryck, Malmö.

Juurakko, Taina (1997), *Ruotsin kielen prepositioiden osaamisesta ja opettamisesta*. Jyväskylä, Jyväskylän yliopisto.

Kaikkonen, Pauli (2004), *Kielenopetus kielikasvatuksena: nuoren vieraan kielen opettajan kehityspolun*. Jyväskylä, Jyväskylän yliopisto.

Kaikkonen, Pauli (2005), Kielikasvatus koulun vieraan kielen opetuksen kehyksenä. I: Kohonen, Viljo (2005), *Eurooppalainen kielisalkku Suomessa: tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia*. S. 45–58. Helsinki, WSOY.

Kalaja, Paula (2004), ”So maybe Freddie (Mercury) and his band mates really are to blame”: Explaining success (or failure) in learning EFL. Departement of languages / English, University of Jyväskylä, Finland. I: Mäkinen, Kaarina, Kaikkonen, Pauli & Kohonen, Viljo (2004), *Future perspectives in foreign language education*. S.123–132. Oulu university press.

Kalaja, Paula, Dufva, Hannele & Alanen, Riikka (2005), Käsitukset kielenoppimisesta oppijan ja opettajan työvälteenä. I: Kohonen, Viljo (2005), *Eurooppalainen kielisalkku Suomessa: tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia*. S. 295–314. Helsinki, WSOY.

Kantelinen, Ritva & Keränen, Sanna (2004), *Annatko nälkäiselle kalan vai opetatko hänet onkimaan? Oppimisstrategiat vieraan kielen opiskelun työkaluina peruskoulussa ja lukiossa*. Joensuu, Joensuun yliopisto.

Kjellin, Olle (2002), *Uttalet, språket och hjärnan. Teori och metodik för språkundervisningen*. Hallgren & Fallgren Studieförlag AB, Uppsala.

Kristiansen, Irene (1994), Elaborointiteorian ja skeemateorian sovellus vieraskielen harjoitteluun ja testaukseen (1). I: *Tempus* 2/1994. S. 5-11.

Larsson, Kent (1984), *Skrivförmåga. Studier i svenskt elevspråk*. Liber förlag, Malmö.

Laurén, Ulla (1994), *Tvåspråkiga och enspråkiga skolelevers skriftliga produktion, performans och kreativitet*. Vasa Universitet, Acta Wasaensia.

Leino, Pirkko (1987), *Hyvää Suomea*. Otavan kirjapaino Oy, Keuruu 2001.

Leitola, Kaisa (1993a), Lisää kielitaitoa NLP (1). I: *Tempus* 8/1993, s. 10–11.

Leitola, Kaisa (1993b), Lisää kielitaitoa NLP (2). I: *Tempus* 9/199, s. 22–24.

Lindberg, Inger (2004), *Samtal och interaktion – ett andraspråksperspektiv. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (2004), Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle. S. 461–499. Studentlitteratur, Lund.*

Malmberg, Bertil (1971), *Språkinläring. En orientering och ett debattinlägg.* Aldus/Bonniers, Lund.

Maltén, Arne (1981), *Vad är kunskap?* Malmö, Gleerups.

Nikander, Marja-Leena, & Jantunen, Aili (1979), *Ruotsin kielioppi*, Otavan kirjapaino Oy, Keuruu.

Novak, Joseph D. (1995), *Opi Oppimaan.* Gaudeamus, Helsinki.

Puttonen, Eveliina (2005), *Tvåspråkighet hos sverigefinska barn och ungdomar: en felanalys av elevuppsatser samt en enkät om språkanvändningsmönster.* Avhandling pro gradu, yliopistopaino, Tammerfors universitet.

Tynjälä, Päivi (1999), *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita.* Kirjayhtymä Oy, Tampere.

Viberg, Åke (1987), *Vägen till ett nytt språk: andraspråksinläring i ett utvecklingsperspektiv.* Bokförlaget Natur och Kultur, Stockholm.

Internet källor

www.edu.fi/julkaisut/kimmo4.pdf (12.1.2007)

www.edu.vaasa.fi/vkk/ops.htm (20.12.2006)

www.kokkola.fi/sivistystoimi/lplanindex.html (20.5.2007)

www.tampere.fi/koulutus/opetussuunnitelmat/perusopetus/index.html (27.1.2007)

BILAGA

Bilaga 1

Kyselylomake

Oppimisstrategiat – tie kielen hallintaan?

Vastaa kysymyksiin mahdollisimman monipuolisesti ja rehellisesti

sukupuoli _____

vuosiluokka _____

1. Kuvaile mahdollisimman tarkasti, kuinka opiskelet ruotsia?

2. Millaisia kokemuksia sinulla on ruotsin kielen opiskelusta? Koetko kielenopiskelun hyödylliseksi/ hyödyttömäksi? Miksi?

3. Miten opit kieltä parhaiten? (esim. miten omaksut parhaiten uuden asian, miten luet kokeeseen yms.)

4. Mikä tunneilla käytettävä työskentelymenetelmä on sinulle mieluisin? Miksi?

5. Millainen on hyvä kielen opettaja?

6. Oletko päässyt hyviin tuloksiin käyttämilläsi oppimistavoilla? Millaisia tuloksia olet saanut ja kuinka ne näkyvät?

Jos sinulla on vielä jotain lisättävää aiheeseen tai haluat kommentoida kysymyksiä. Ole hyvä.

Kiitos paljon vastauksistasi

Bilaga 2

Elevenkät

Inlärningsstrategier – vägen till språkbehärskning?

Var snäll och besvara frågorna så mångsidigt och ärligt som du bara kan.

Kön _____

Klass _____

1. Beskriv noggrant hur du studerar svenska?

2. Hurdana upplevelser har du av inläringen av svenska? Anser du den nyttig eller onyttig? Varför?

3. På vilket sätt lär du dig främmande språk (svenska) som bäst? (t.ex. vilka metoder använder du när du pluggar till prov, lär dig en ny grammatikregel eller gör läxor)

4. På vilket sätt tycker du om att jobba på språklektioner och varför?

5. Hurdan är en bra språklärare?

6. Har du fått goda resultat med hjälp av dina inlärningsstrategier? Hurdana?

Om du har något annat att säga om ämnet eller vill kommentera frågorna. Var så god.

Tack så mycket för ditt svar