

ORDINLÄRNINGSSTRATEGIER HOS GYMNASISTER OCH SVENSKSTUDERANDE

Pro gradu-avhandling i nordisk
filologi vid Jyväskylä universitet
Våren 2001

Katariina Honkavaara
Tuija Natunen

Humanistiska fakulteten	Institutionen för nordiska språk
Författare Honkavaara Katariina, Natunen Tuija	
Titel Ordinlärningsstrategier hos gymnasister och svenskstuderande	
Ämne nordisk filologi	Typ av avhandling pro gradu
Avhandlingen färdig Våren 2001	Antalet sidor 78+3
<p>Sammandrag</p> <p>Syftet med denna undersökning var att redogöra för hurdana ordinlärningsstrategier gymnasister och svenskstuderande utnyttjar när de lär sig ord. Vi ville veta om det finns skillnader i strategianvändning mellan nivå-, köns- och betygsgrupperna. Som grund för ordinlärningsstrategier användes Oxfords indelning av strategier. Vi tog också reda på hurdana ord försökspersonerna upplever som svåra eller lätta och hur medvetna de är om sitt aktiva och passiva ordförråd. Ytterligare ville vi redogöra för lärarnas åsikter om ordinläring, undervisning och ordinlärningsstrategier.</p> <p>Materialet bestod av enkätsvar från 51 försökspersoner. Den ena gruppen bestod av en grupp gymnasister i årskurs 1 i Voionmaa gymnasium och den andra gruppen av svenskstuderande i årskurs 1 vid Jyväskylä universitet. Informanterna svarade på en enkät som bestod av 30 påståenden med färdiga svarsalternativ. Huvudsakligen analyserades svaren med hjälp av kvantitativa metoder. Lärarna intervjuades och intervjuerna bandades. Intervjuszvaren behandlades kvalitativt.</p> <p>I teoridelen behandlades inläring: konstruktivism, kommunikativ kompetens och minne. Ytterligare granskades begreppet ord och dess olika aspekter samt ordinlärningsstrategier.</p> <p>Enligt vår undersökning föredrog de båda försöksgrupperna kognitiva strategier framför minnesstrategier. Det kom fram att informanterna använde mest den traditionella ordinlärningsstrategin. Gymnasistflickorna gynnade mera kognitiva strategier än pojkarna. Betyget påverkade strategianvändningen varken hos de begåvade eller de svaga gymnasisterna. Gymnasisterna ansåg att korta ord är lätta men svenskstuderandena var inte eniga om saken. De båda nivågrupperna ansåg att abstrakta och långa ord inte är svåra. I fråga om aktiv och passiv ordförståelse tycktes alla försökspersoner vara medvetna om sitt ordförråd. Lärarna visade sig vara medvetna om ordinlärningsstrategier även om största delen av dem saknade information om dem. Några lärare undervisar i ordinlärningsstrategier medan andra utnyttjar dem inte alls.</p>	
Uppslagsord inläring, begreppet ord, ordinlärningsstrategier	
Bibliotek/Förvaringsplats Aallon kirjasto	
Övriga uppgifter	

INNEHÅLL

1 INLEDNING

1.1 Syfte	5
1.2 Material och metoder	7

2 SPRÅKINLÄRNING

2.1 Om konstruktivism	10
2.2 Om minne	11
2.3 Om kommunikativ kompetens	12

3 ORDFÖRRÅD OCH ORDINLÄRNING

3.1 Om lexikon, lexikologi och lexikografi	14
3.2 Begreppet ord	15
3.3 Olika typer av lexikala kunskap	17
3.4 Mentalt lexikon	18
3.5 Det aktiva, passiva och potentiella ordförrådet	19
3.6 Svåra ord	20

4 ORDINLÄRNINGSTRATEGIER

4.1 Definitioner av inlärningsstrategier	21
4.2 Oxfords indelning av inlärningsstrategier	22
4.3 Minnesstrategier i ordinläring	24
4.3.1 Skapande av mentala förbindelser	24
4.3.1.1 Gruppering av ord	24
4.3.1.2 Associering av ord	26
4.3.2 Tillämpning av föreställningar	27
4.3.2.1 Semantisk karta	27
4.3.2.2 Nyckelords- och locimetoder	28
4.4 Kognitiva strategier i ordinläringen	29
4.4.1 Om olika typer i denna undersökning	29
4.4.2 Övningsstrategier: upprepning	30
4.4.3 Analyserings- och resoneringsstrategier	31
4.4.3.1 Deduktion och analys av uttryck	31

4.4.3.2 Kontrastiv analys	32
4.4.3.3 Transfer	33
5 MINNESSTRATEGIER OCH KOGNITIVA STRATEGIER HOS GYMNASISTER OCH UNIVERSITETSSTUDERANDE	34
5.1 Sammanlagda medelvärden efter nivå	34
5.2 Sammanlagda medelvärden efter kön	36
5.3 Minnesstrategier	37
5.3.1 Associering	38
5.3.2 Gruppering	40
5.3.3 Visuell inläring	41
5.3.4 Nyckelords- och locimetoder	43
5.3.5 Sammanfattning av minnesstrategier	44
5.4 Kognitiva strategier	46
5.4.1 Upprepning	46
5.4.2 Deduktion och analys av uttryck	48
5.4.3 Kontrastiv analys	50
5.4.4 Transfer	51
5.4.5 Sammanfattning av kognitiva strategier	52
5.5 Lätta och svåra ord	54
5.6 Aktivt och passivt ordförråd	57
5.7 Strategier och kön	58
5.7.1 Minnesstrategier	58
5.7.2 Kognitiva strategier	60
5.7.3 Svåra ord och ordförståelse	62
5.8 Strategier och betyg	63
6 LÄRARNAS ÅSIKTER OM ORDINLÄRNING	65
7 SAMMANFATTNING	70
LITTERATUR	75
BILAGOR	79

INLEDNING

1.1 Syfte

Lexikon är en viktig del av språkkunskapen som hör nära ihop med andra områden liksom grammatik, semantik, morfologi och fonologi. Språkinläraren behöver goda lexikala kunskaper för att kunna kommunicera, skriva egna meningar och förstå uttryck. Under studietiden måste inlärarna lära sig ett stort antal ord för att behärska dessa användningsområden. Efter många års studier i svenska och andra språk kan det förutsättas att inlärarna har tillägnat sig individuella ordinlärningsstrategier. Inlärningsstrategierna tycks vara mycket viktiga i språkinläringen eftersom de är ett medel för aktivt och självstyrt deltagande. Ordinlärningsstrategierna effektiviserar minnet och underlättar inläringen. Lämpliga språkinlärningsstrategier resulterar i bättre kunskaper och större självförtroende. Nuförtiden antar man att inläraren själv är aktiv och att lärarens roll är att hjälpa och stödja i inlärningsprocessen. För att inläraren ska hitta de rätta inlärningsstrategierna behöver han lärarens stöd och information om strategierna.

I denna pro gradu-avhandling ska vi ta reda på hurdana ordinlärningsstrategier inlärare använder när de studerar ord. Vi är intresserade av hur man kan hjälpa inlärare att lära sig ord. Vi ska koncentrera oss på de två direkta inlärningsstrategierna: minnesstrategierna och de kognitiva strategierna, eftersom ordinläringen utgör en central del av inläringen av det främmande språket. Vår indelning av ordinlärningsstrategier baserar sig på Oxfords klassificering.

För att reda ut hur språkinlärare lär sig ordlistor har vi valt två minnesstrategigrupper: skapande av mentala förbindelser och tillämpning av mentala föreställningar. Den första strategigruppen, skapandet av psykiska förbindelser, innehåller gruppering och associering av ord samt användning av kontext i ordinläringen. Till strategigruppen tillämpning av mentala föreställningar hör skapande av semantiska kartor, användning av nyckelord och avvikande från Oxfords indelning också locimetod som ofta räknas till mentala föreställningar. De kognitiva strategierna kan enligt Oxford delas upp i fyra underkategorier. Vi ska närmare betrakta två av dem, nämligen övning och analysering och resonering. Analyserings- och

resoneringsstrategierna har fyra underkategorier som har med ordinlärningen att göra: deduktion, analysering av uttryck, kontrastiv analys och transfer. Vi ska inte betrakta kompensationsstrategier eller indirekta strategier för vi är intresserade av hurdana visuella och verbala sätt inlärare använder när de lär sig ord. Vi undersöker också lärarnas tankar om ordinlärning, ordinlärningsstrategier och undervisning.

Det primära syftet med vår undersökning är att ta reda på gymnasisternas och svenskstuderandenas användning av minnesstrategier och kognitiva strategier. Man kan förvänta sig att det finns skillnader mellan studerande- och gymnasistgruppens strategianvändning. Vi antar att gymnasisterna utnyttjar mera minnesstrategier än kognitiva strategier i sin ordinlärning. Studerandena i sin tur förväntas använda mera kognitiva strategier. Beträffande kognitiva strategier antar vi också att modersmålet underlättar lärandet av svenska ord hos de båda informantgrupperna. Som hypotes ställer vi ytterligare att betyget påverkar strategianvändningen på gymnasistnivån. Utöver inlärningsstrategierna kommer vi att undersöka hurdana ord informantgrupperna upplever som svåra eller lätta. Långa och abstrakta ord antas orsaka problem hos de båda informantgrupperna. Vi ska också redogöra för när inlärare anser sig kunna ett ord aktivt eller passivt. De begåvade gymnasisterna förväntas vara mera medvetna om sin aktiva och passiva ordförståelse än de svagare gymnasisterna. I fråga om lärarna antar vi att språklärare har kännedom om ordinlärningsstrategier och att de lär ut dem för inlärare.

Det första kapitlet i teoridelen handlar om språkinlärning: om konstruktivism, minne och kommunikativ kompetens. I det andra kapitlet studerar vi ordförråd och ordinlärning. Vi redogör för lexikon, lexikologi och lexikografi samt begreppet ord. Vi ska kort presentera olika typer av lexikala kunskaper, mentalt lexikon och aktivt, passivt och potentiellt ordförråd. Vi tar också reda på hurdana ord inlärare upplever som svåra att lära sig. Kapitlen tre och fyra handlar om ordinlärningsstrategier. Först presenterar vi Oxfords modell av inlärningsstrategier och sedan koncentrerar vi oss på de inlärningsstrategier som kommer att behandlas i analysdelen.

I analysdelen granskar vi först sammanlagda medelvärden efter nivå och kön. Sedan behandlar vi minnesstrategier hos de båda nivågrupperna. Därefter presenterar vi resultaten

om kognitiva strategier, lätta och svåra ord samt aktivt och passivt ordförråd. Sedan granskar vi strategierna efter variablerna kön och betyg. Till slut redogör vi för lärarnas åsikter om ordinlärning.

1.2 Material och metoder

I den föreliggande undersökningen används både kvantitativa och kvalitativa metoder. Det kvantitativa undersökningsmaterialet består av svaren på ett standardiserat frågeformulär. Enkäten har 30 positiva påståenden som handlar om minnesstrategier (påståendena 1-12), kognitiva strategier (påståendena 13-23) och svåra och lätta ord (påståendena 24-28) samt aktiv och passiv ordförståelse (påståendena 29 och 30). I enkäten finns det fyra svarsalternativ, två positiva och två negativa av vilka nummer ett är det mest negativa och nummer fyra det mest positiva. Skalan i enkäten är följande: *1. Påståendet stämmer aldrig, 2. Påståendet stämmer vanligtvis inte, 3. Påståendet stämmer vanligtvis, 4. Påståendet stämmer alltid.* Till skillnad från Likerts skala som har fem svarsalternativ har vi uteslutit det neutrala svarsalternativet Jag vet inte. I analysen har vi lämnat bort påstående fyra Jag försöker komma ihåg sådana ord som påminner om svenska ord i uttalet eftersom det inte direkt hör till strategigruppen associering, utan till strategin representation av ljud som vi inte kommer att granska.

Informanterna fyllde i enkäten i början av december 2000. Samplet består av 51 försökspersoner. De två grupper som svarade på enkäten består av 26 gymnasister i årskurs 1 i Voionmaa gymnasium i Jyväskylä och 25 svenskstuderande i årskurs 1 vid Jyväskylä universitet. De båda informantgrupperna har fyllt i samma blankett (bilaga 1). Informantgrupperna hade 15-20 minuter tid på sig att fylla i enkäten. På gymnasistnivån finns det 15 flickor och 11 pojkar. Betyget i svenska varierar mellan 6 och 9. En informant har betyg 6, fem har betyg 7 och betygen 8 och 9 finns båda tio stycken. Vi har delat gymnasistnivån in i två grupper efter betyg: de som har betyget 6 eller 7 hör till svaga inlärare. De begåvade gymnasisterna har betyget 8 eller 9. På studerandenivån finns det bara en pojke, annars är försökspersonerna flickor.

Vi anser att variablerna kön och betyg påverkar undersökningen på gymnasistnivån. Beträffande variabeln kön ska vi undersöka om den påverkar strategianvändning, lätta och svåra ord samt aktiv och passiv ordförståelse hos gymnasisterna. I fråga om variabeln betyg ska vi granska dess påverkan på strategianvändning och på aktiv och passiv ordförståelse. Dessa variabler beaktas inte på studerandenivån eftersom informantgruppen har bara en manlig representant. Variabeln betyg beaktas inte heller vid studerandegruppen eftersom studerandena har studerat svenska så länge. Studerandena antas ytterligare ha så bra kunskaper i svenska att det inte kan finnas stora skillnader i deras språkfärdigheter.

Strukturerade temaintervjuer (bilaga 2) av två universitetslärare och två gymnasielärare ger den kvalitativa aspekten åt undersökningen. Intervjuerna gjordes i december 2000 och i februari 2001. Varje intervju tog ungefär 20 minuter. Med hjälp av intervjuerna får vi med lärarnas synpunkter på ordinläring, undervisning och ordinlärningsstrategier. Lärarnas åsikter och tankar presenteras anonymt.

I den här undersökningen är enkäten det primära mätinstrumentet. Enkätens validitet baserar sig på information av tidigare undersökningar som har gjorts inom strategiforskningen. Anvisningarna i början av enkäten är klara och entydiga så att det ska vara lätt och snabbt för informanterna att svara på påståendena. Testsituationen kontrollerades och informerades om på det sättet att vi själva delade ut frågeformulären till försökspersonerna i klassrummet, berättade om undersökningens syfte och svarade på frågorna. När det gäller formulering av hela enkäten har vi fäst uppmärksamhet vid dess klarhet och enkelhet. Påståendena är grupperade kring ett visst tema, meningar är korta och lättförståeliga.

Inlärarnas svar behandlades med datorn och då räknades de aritmetiska medelvärdena samt korrelationer och signifikanser. Medelvärdena räknades med hjälp av programmen Excel och SPSS. Vi har bestämt oss att medelvärdesnivån 2,8 är positiv. Om medelvärdet är lägre än det är påståendet negativt: det stämmer alltså inte enligt informanterna. Korrelationer och signifikanser räknades med statistiskprogrammet SPSS. Korrelation uttrycker i hur hög grad variablerna samvarierar. Korrelationskoefficientens teckendel anger typ av samband och den kan vara positiv (+) eller negativ (-). Korrelationskoefficientens sifferdel anger styrkan i sambandet och den kan variera mellan 0 och 1. Nollvärdet betyder att det inte finns samband

mellan variablerna och värdet 1 betyder att sambandet är fullständigt. Ju högre siffervärdet är, desto starkare är samvariation. Definitivt kan man inte svara på frågan vad som är ett strakt och vad som är ett svagt samband. Det måste avgöras från fall till fall med hänsyn till det ifrågavarande problemet. Sambandet är alltid ett siffersamband som ibland visar på ett orsakssamband. Det finns tre möjligheter att förklara sambandet: X kan orsaka Y (orsakssamband), Y orsakar X (orsakssamband) och en eller flera variabler orsakar X eller Y (enbart siffersamband). (Befring 1992, 117-118; Rudberg 1993, 63; Byström 1994, 173.)

T-testet används för att testa om de möjliga medelvärdeskillnaderna mellan två grupper beror på en slump eller inte. Detta statistiska behandlingssätt avser att minimera de felaktiga slutsatserna. Då talar man om testets signifikansnivå som baserar sig på att man beräknar felrisken. Vi ska använda följande signifikansnivåer: risknivå på 5 % ($p > 0,05$), dvs. skillnaden är nästan signifikant, risknivå på 1 % ($p > 0,01$), dvs. skillnaden är signifikant och risknivå på 0,1 % ($p > 0,001$), dvs. skillnaden är mycket signifikant. Om p-värdet är högre än 0,05 är skillnaden statistiskt ej signifikant (es). (Erätuuili, Leino & Yli-Luoma 1994, 73-74.)

2 SPRÅKINLÄRNING

2.1 Om konstruktivism

Enligt den konstruktivistiska inlärningsuppfattningen är inläringen inlärarens aktiva kognitiva verksamhet. Inlärarens tolkar sina iakttagelser och ny information utifrån sina tidigare kunskaper och erfarenheter. Han konstruerar hela tiden sin bild av världen och dess företeelser. Med hjälp av inre reglering strävar inlärarens efter att skapa ordning i en annars obestämd och outformad erfarenhetsström. Möjligheter att skapa ordning beror på individens tidigare konstruktioner eftersom de nya iakttagelserna och informationen alltid tolkas utifrån tidigare konstruktioner och föreställningar. (Tynjälä 1999, 38, 41.)

Läraren har en stor roll i inlärningsprocessen. Tidigare var läraren en auktoritet som gav färdig information åt eleverna. Nuförtiden bör hon stödja och leda inlärarens för att han blir mera självstyrd och tar ansvaret för sin egen inläring. Det här betyder att eleven ska själv leta efter information och vara aktiv i inlärningsprocessen. För att kunna stödja inlärarens bör läraren vara medveten om hans tidigare kunskaper och ta hänsyn till individuella skillnader. På det här sättet kan läraren komma närmare inlärarens upplevelsevärld.

Konstruktivismens centrala begrepp är *assimilation*, *ackomodation* och *schema*. Med *assimilation* eller sammansmältning menas en kognitiv mekanism där nya sinnesdata införlivas med det existerande schemat för att kunna bete sig på ett nytt sätt. *Ackomodation* eller anpassning sker i sådana situationer där iakttagelser och erfarenheter inte passar in i tidigare scheman utan nya typer av sinnesintryck framtvingar en utveckling av nya eller modifierade scheman. Ackomodationen är en mycket viktig del av inläring för den förändrar våra världsbilder och sätt att tänka. (Linell 1984, 84; Tynjälä 1999, 42-43.)

Ett schema är en abstrakt och hierarkiskt organiserad enhet i sinnet som innehåller information om kunskaper och färdigheter. Den information som man ska lära sig organiserar sig runt den kunskap som aktiveras ur långtidsminnet. De nya kunskaper som kan förenas med de tidigare schemana blir kvar i minnet medan andra teman blir utslagna. Tidigare kunskaper avgör alltså hur mycket och vad inlärarens kan lära sig. Ju bättre kunskapen passar

in i det tidigare schemat, desto bättre lär man sig och minns den. Om kunskapen passar dåligt in i schemat är också inlärningsresultatet dåligt. För lösa element finns det inte rum i informationsstrukturer. (Kristiansen 1998, 25-27.)

2.2 Om minne

Med minne avses de psykologiska och biologiska mekanismerna som svarar för inkodning, lagring och framlockning av information (Nilsson 1994, 345). Minnet är viktigt i tillägnandet av språkliga kunskaper. Förståelsen av talat och skrivet språk och språkproduktion i tal och skrift beror på förmågan att känna igen information och återkalla den ur minnet. (Thompson 1987, 43.) För att bättre förstå vad som händer i människans hjärna när hon lär sig ord ska vi i det följande redogöra för de viktigaste minnestyperna och minnesfunktionerna.

I den psykologiska litteraturen talar man ofta om tre sorters minne: *sensoriskt minne*, *korttidsminne* eller *arbetsminne* och *långtidsminne*. Yttre signaler lagras först i ett sensoriskt minne som är specifikt för olika sinnesmodaliteter som syn och hörsel. Under en mycket kort tidsperiod finns det en stor mängd information i det sensoriska minnet som stöder den vidare tolkningen. Korttidsminnet står mycket nära begreppet medvetenhet eftersom vi är medvetna om det hela tiden. Det består av information som just har kodats in eller plockats fram ur det allmänna informationslagret. I korttidsminnet sker den aktiva bearbetningen, t.ex. tolkning av ett yttrande eller läsning av ord. Utrymmet i korttidsminnet är mycket begränsat. Om inte någon form av upprepning utnyttjas, är också varaktigheten begränsad till högst 30 sekunder. Normalt går det att hålla ungefär sju element i korttidsminnet. Exempelvis är det lätt att omedelbart upprepa ett telefonnummer på sju siffror, eftersom siffrorna är lättare att komma ihåg än bokstäverna. (Ellegård 1982, 100, 102; Bourne 1986, 13; Viberg 1987, 22-23.)

För att vi ska kunna minnas någonting på lång sikt måste informationen kodas in i *långtidsminnet*. Det är det permanenta och inaktiva lagret ur vilket information plockas fram vid behov. Ett exempel på långtidsminnet är vårt minne av vad begreppet *katt* innebär. Hela vårt ordförråd, mentala lexikon, hör alltså hit. Långtidsminnet kan ackommodera en stor

mängd av ny information, men det kräver ett hårt arbete. Långtidsminnet kan anses bestå av åtminstone två delsystem: *episodiskt* och *semantiskt minne*. Det episodiska minnet innehåller minnen av personliga händelser, t.ex. minnet av den första skoldagen eller av en resa. I det semantiska minnet har vi generella faktakunskaper, liksom kännedom om olika historiska årtal. Inlärarens tidigare erfarenheter och personliga associationer underlättar alltså inläringen och förstärker minnet. Också överföring av information till långtidsminnet blir lättare. (Ellegård 1982, 100; Gairns & Redman 1986, 87; Viberg 1987, 22- 23.)

För att förstå hur minnet fungerar måste man även beakta hur informationen kodas in, lagras i och plockas fram ur minnet. Genom att fästa uppmärksamhet på materialets mening och innebörd är det lättare att lära in ett nytt material. Enligt en undersökning kunde försökspersonerna minnas ord ungefär tre gånger bättre, om de fått besvara frågor om ordets betydelse än om ordets fysiska form (Viberg 1987, 23). Vid inkodning är det viktigt att man hittar på personliga ledtrådar, eftersom det är just innebörden man minns först. Man bör också ta hänsyn till att alla inlärare inte kodar in ord på samma sätt utan man väljer olika vägar som passar på ens egen inlärningsstil. Man vet ännu inte så mycket om själva lagringen av information i minnet. Nuförtiden antar man att informationen inte lagras som enskilda enheter i minnet, utan att den lagras på ett fördelat sätt i neuron och synapser i hjärnan. För att framplockning av information skulle vara felfri, krävs det effektiva ledtrådar, som ska kodas in samtidigt med lagringen av ny information. (Nilsson 1994, 34; Tornberg 1997, 96, 100.)

2.3 Om kommunikativ kompetens

Termen *kommunikativ kompetens* skapades av Hymes (1972, 280-282). Han ville utvidga Chomskys begrepp kompetens som han ansåg som begränsat. Han tyckte att kommunikation sker mellan människor och innehåller inte bara språkliga utan också sociala och funktionella delar. (Linnarud 1993, 67.) Kommunikativ kompetens kan definieras som talarens förmåga att använda språket kommunikativt (Cook 1991, 10). Canale och Swain (1980, 28-30) och Canale (1983, 6) nämner fyra delkomponenter i den kommunikativa kompetensen: 1) *grammatisk kompetens*, 2) *diskurskompetens*, 3) *sociolingvistisk kompetens* och 4)

strategikompetens. Det betyder att den kommunikativa kompetensen består av fyra olika färdigheter, kompetensen är alltså en förmåga att använda dessa färdigheter.

De två första delarna i den kommunikativa kompetensen, grammatisk kompetens och diskurskompetens, hänvisar till det språkliga systemet. *Den grammatiska kompetensen* innehåller språkets regler om morfologi, semantik, syntax, fonologi och lexikon. När man känner dessa företeelser i språket kan man manipulera dem för att bilda ord och meningar. (Savignon 1983, 37.) Enligt Canale och Swain (1980, 30) är syftet med den grammatiska kompetensen att ge inlärare kunskap om hur man kan definiera och uttrycka ett ord språkligt korrekt. Med *diskurskompetensen* menar man kunskapen att sätta ihop meningar för att bilda en sammanhängande text. Det är fråga om förhållanden mellan meningar i språket, inte inom meningen. En aspekt av diskurskompetensen är att kunna skapa kohesion, alltså att kunna binda ihop olika delar av framställningen med markörer som adverb och konjunktioner. En annan aspekt är koherens, förmågan att arrangera sina tankar i en logisk följd och att presentera innehållet på ett effektivt sätt. (Viberg 1987, 141; Linnarud 1993, 67.)

Sociolingvistisk kompetens och strategikompetens har med språkets funktion att göra. Med *den sociolingvistiska kompetensen* menas kunskap att anpassa språket efter situationen med beaktande av ämnet, syftet med kommunikationen och ens relation till den man talar med (Viberg 1987, 141). Savignon (1983, 37) anser att den sociolingvistiska kompetensen kräver att man förstår språkets sociala regler. Kompetensen är tecken på den vidd som tyder på hur man producerar och förstår orden lämpligt i olika sociolingvistiska kontexter. Lämpligheten av ord pekar på lämpligheten av mening och form. Med lämpligheten av mening menar man i vilken utsträckning vissa kommunikativa funktioner som befallning, klagande och inbjudan samt attityder som artighet och formalitet är lagom i en given situation. Till exempel skulle det på en restaurang vara ett olämpligt uppförande för servitör om han skulle befalla en kund att beställa någon portion på en meny oavsett hur befallningen är uttryckt grammatiskt. Lämpligheten av form tyder på vidden i vilken en mening som innehåller kommunikativa funktioner, attityder och idéer, framförs i en verbal eller icke-verbal form som är lämplig i en sociolingvistisk kontext. Om servitören till exempel tar emot kundens beställning och använder talspråk eller slang bryter han mot formell lämplighet. (Canale 1983, 7.)

Den fjärde delkomponenten i den kommunikativa kompetensen är *strategikompetens*. Strategikompetensen är inlärarens förmåga att reparera misslyckanden i kommunikation och klara sig med bristande kunskap och upprätthålla kommunikation. Det finns två typer av kommunikationsstrategier: sådana strategier som primärt anknyter till den grammatiska kompetensen och sådana som anknyter till den sociolingvistiska kompetensen. Exempel på den förstnämnda strategin är de medel med vilka talaren klarar av fall där han inte behärskar eller inte kan komma ihåg någon grammatisk form. Exempel på den sistnämnda strategin är hur man tilltalar någon okänd person. (Canale och Swain 1980, 30, 31.)

3 ORDFÖRRÅD OCH ORDINLÄRNING

3.1 Om lexikon, lexikologi och lexikografi

I lingvistik brukar man ofta kalla ordförrådet för lexikon (Karlsson 1998, 186). Enligt svenska ordbok (1990, 558, 702) är ett lexikon en förteckning över ett språks viktigaste ord och ordförklaringar. Ett ordförråd definieras som en sammanfattning av alla ord som behärskas av en viss person eller en sammanfattning av alla ord som finns i ett visst språk. Lexikonets huvudkategorier utgörs av ordklasser som delas upp i två huvudkategorier: *innehålls- och funktionsord*. Substantiv, verb, adjektiv och adverb hör till de viktigaste innehållsorden. De bildar stora, öppna ordklasser dit nya ord hela tiden kan tas in. Funktionsordklasserna till vilka hör pronomen, räkneord, prepositioner och konjunktioner är däremot små och slutna klasser som sällan får nya ord. (Linell 1984, 160.)

Inom forskningen av ordförråd skiljer man mellan två vetenskapsgrenar: lexikologi och lexikografi. I lexikologi undersöker man lexikonet. Med lexikografi menas vetenskapen om ordböcker och dess avsikt är att producera användbara ordböcker för olika syften. I allmänhet är en ordbok en alfabetisk förteckning över lexem med sina klassifikationer, beskrivningar och exempel. (Karlsson 1998, 197.) Lexikografen behöver forskningsresultat från språkhistoria och andra specialvetenskaper (Kühn 1994, 2).

Det händer ibland att man betraktar termerna lexikologi och lexikografi som synonymer eller att man anser lexikografin utgöra en del av lexikologin (Svensén 1987, 1-2). Lexikologi undersöker ordförrådets uppbyggnad och struktur. Ordens betydelser eller ordsemantik, ordens etymologi samt den historiska utvecklingen av ord hör till lexikologins forskningsområde. Studiet av de enskilda ordens struktur, morfologin, kan också räknas till lexikologi. (Karlsson 1998, 186; Svensén 1987, 2.) Det finns ett samband mellan lexikografi och lexikologi för lexikografin utnyttjar forskningsresultaten av lexikologi och ger impuls till vidare lexikala frågeställningar (Kühn 1994, 2).

Inlärnin g av lexikon har inte undersökts så mycket som de andra delarna av andraspråksinlärnin gen fast lexikon är ett av de viktigaste språkliga elementen som inlära ren har. Enligt undersökningar är lexikala fel den mest frekventa feltypen hos andraspråksinlära re. Språkinlära rna tycker också själva att felen i ordförrådet hör till de allra allvarligaste feltyperna. Lexikonet har en betydande roll i hör- och läsförståelsen, i synnerhet i förståelsen av den muntliga informationen. Om man inte kan isolera orden från tal och om den lexikala informationen inte kan användas för att tolka uttrycken, kan språkinlära ren inte förstå meddelandet. Dessutom behöver språkinlära rna goda lexikala kunskaper för att kunna producera meningar och för att kunna förstå dem. (Gass & Selinker 1993, 270-272.)

3.2 Begreppet ord

Ett ord är ett av språkets viktigaste element som kan definieras på många olika sätt. Thorell (1981,1) definierar begreppet ord som ”en grundläggande enhet, när det är fråga om att beskriva ett språk eller lära sig ett språk. Vi möter det i lexikonet, i grammatiken, i tal och skrift.” Enligt Norstedts svenska ordbok (1990, 701) är ett ord ett självständigt språkligt element med enhetlig betydelse som normalt uttalas och skrivs i ett sammanhang. Det är till exempel en beteckning för ett föremål, en handling, en relation eller ett begrepp. Ordets viktigaste uppgift är att fungera som element i meningar och yttranden (Malmgren 1994, 8).

Det finns enkla ord och grundord i jämförelse med avledda ord och sammansättningar. Ordets grundform, som representerar alla böjningsformer av ett ord, kallas *lexem* (*lexikalisk enhet*)

eller *lemma*. (Malmgren 1994, 12.) I lexikon förs ordformerna *bil*, *bils*, *bilen*, *bilens*, *bilarna*, *bilarnas* tillsammans till ett *lexem* som representeras av en uppslagsform; t.ex. en grundform av substantiv och adjektiv eller en infinitiv av verb (Thorell 1981,1). Enligt Linell (1984, 156, 158) är lexem språkliga tecken som är lagrade som enheter i minnet och vilka används som byggelement när språkbrukaren konstruerar längre yttranden. Till exempel hör enkla morfem, flermorfemiga ordformer och lexikaliserade fraser till lexem.

Enligt den *ortografiska* definitionen är ordet en serie av bokstäver och ett begränsat antal bindestreck och apostrofer som har före eller efter sig antingen ett tomrum eller ett skiljetecken (Carter 1987, 4). Med termen *textord* avses alla ordformer som förekommer i en text. Till exempel i satsen *Din tavla anses som den finaste av alla tavlorna på utställningen*. finns det elva textord. I en skriven text är nämligen ord "det som står mellan två på varandra följande mellanrum" (Thorell 1981,1). Linell (1984, 156) hävdar att ordet i den här betydelsen är enbart en del i ett grammatiskt sammanhang (mening, fras), inte i lexikon.

Med *fonologiska* ord avses ordformer som genom fonologiska kriterier kan konstateras som ord (Karlsson 1998, 86). På många språk är det inte så lätt att definiera ett fonologiskt ord. Till exempel i finskan är det emellertid lättare, eftersom ordens huvudvikt, som i regel finns på den första stavelsen, berättar att ett nytt ord börjar. (Takala 1984, 6.) Med ett *grammatiskt* ord menas ett fonologiskt eller ortografiskt ord som kan förklaras med språkets morfologiska kategorier. Finskans ortografiska ord <kuusi> eller fonologiska ord /kuusi/ har t.o.m. fem olika grammatiska ordformer. Som substantiv 'gran', som räkneord 'sex' och som substantiv 'din måne' med possessivsuffixet kan ordet *kuusi* förekomma i nominativ singularis. I det sistnämnda fallet kan ordet också vara genitiv singularis eller nominativ pluralis med possessivsuffix (*sinun kuu+ si*). (Karlsson 1998, 87.)

Semantiskt sett kan ett ord definieras som en enhet som har en självständig eller en enhetlig betydelse (Takala 1984, 7). Bloomfield (refererad i Carter 1987, 5) definierar begreppet ord genom att framhäva ordets grundstabilitet. Ord är ett ord om det kan stå ensamt som ett svar på en fråga eller som ett konstaterande, t.ex. *Ja.*, *Här.*, eller som ett utrop, t.ex. *Taxi!*. Fastän ordet ensamt kan fungera som en mening, finns det emellertid vissa partiklar, bl.a. prepositioner och konjunktioner, som endast kan fungera ensamma i speciella fall, t. ex. som

svar på frågor (Thorell 1981, 1). Till sist kan man konstatera att ett ord är en enhet som har inre kohesion. Det betyder att man inte kan lägga till något språkligt material in i ett ord och att ett ord kan flyttas som en helhet inom en mening. (Takala 1984, 7.)

3.3 Olika typer av lexikala kunskap

För att aktivt kunna använda ord i olika situationer måste språkinläraren lära in vissa kunskaper. Att kunna ett ord innebär många olika delfärdigheter, vilka alla behöver tränas. Först ska man naturligtvis kunna höra och tala resp. läsa och skriva ordet. Språkbrukaren bör känna till ordets uttal för att kunna använda det. Behärskandet av språkets ljudsystem, *fonologiska kunskaper*, hjälper inläraren att identifiera ordens ljudform. Ytterligare ska språkbrukaren lära in *morfologiska kunskaper*, t.ex. genus och deklination hos substantiv samt verbets konjugation. Man behöver också ha kunskap om språkets ordbildningsregler och om de allmännaste avledningsändelserna. (Hammarberg & Svensson 1975, 84; Enström & Holmegaard 1993, 178; Malmgren 1994, 7-8.)

Språkbrukaren bör lära också vara medveten om de *syntaktiska relationer* som orden har. Detta kräver kunskap om hur orden förbinds med varandra till högre enheter liksom ordgrupper, satser och meningar. (Norstedts svenska ordbok 1990, 986.) Till kunskapen om substantiv, adjektiv och verb hör kännedom om vilka prepositioner de tar. Man bör också veta om verbet är transitivt eller intransitivt. Till de syntaktiska egenskaperna hör vissa begränsningar i ordets kombinerbarhet, t. ex. vilka substantiv som kan tjäna som subjekt eller objekt till ett visst verb. (Hammarberg & Svensson 1975, 86).

Man ska också ha kunskap om de *semantiska relationer* som orden har och kännedom om ordens närmaste grannord, eventuellt också om synonymer och motsatsord till ordet. *Pragmatiska kunskaper* är också viktiga. Inläraren ska kunna använda ordet rätt, förstå när det kan användas och vilket är ordets stilvärde i olika situationer. För att kunna behärska ett ord bör man ytterligare ha kunskap om ordets *fraseologi*. Man måste känna till viktiga fraser och idiom. Språkbrukaren med svenska som modersmål har känsla för vilka associationer vissa ord väcker, dvs. hurdana bibetydelser eller överförda betydelser ett ord kan ha. För att lära sig

hela betydelsen av ordet ska inläraren känna till den ifrågavarande motivkretsen, oftast också språkets kulturella bakgrund. (Malmgren 1994, 7-8.)

3.4 Mentalt lexikon

Någonstans i människans hjärna finns ett ordförråd som innehåller information om orden som språkbrukaren måste känna till för att kunna kommunicera. Det här stora och komplicerade ordförrådet har ofta kallats för *mentalt ordförråd* eller *mentalt lexikon*. Människans mentala lexikon är ingen alfabetisk ordbok, utan ett flexibelt ordförråd som förändras hela tiden när nya ord lärs in. Man vet att människans sinne organiserar ord på något sätt, men det är inte helt säkert hur organiseringen sker.

Ett stort antal undersökningar har gjorts om hur orden är lagrade hos språkanvändare. Man har fått reda på att ord är lagrade i hjärnan som nätverk av associationer. Orden i vårt mentala lexikon är knutna till varandra genom betydelse, form och ljud. Orden kombinerar en fonologisk (eller ortografisk) form med en bestämd betydelse. Betydelsen tycks vara mest grundläggande i det mentala lexikonet. Undersökningarna har också visat att semantiskt besläktade ord är lagrade tillsammans. De semantiska förbindelserna är emellertid mest komplicerade och det kan ta en lång tid att bygga upp dem. Fonologiska associationer byggs upp snabbare än semantiska. Detta tyder på att receptionen utvecklas fortare än produktionen. (Viberg 1988, 215-216; Viberg 1989, 102-104.)

Med hjälp av ordassociationstester har man undersökt vilka ord försökspersoner tänker på när de hör ett visst stimulusord. Det är möjligt att mäta hur lång tid det tar innan försökspersonen ger sitt svar samt vilka ord som kommer först efter det givna stimulusordet. Enligt en undersökning utlöser det engelska stimulusordet *table* i 84 % av fallen responsordet *chair*. Ordet *dark* utlöser *light* i 83 % av fallen. Dessa ordassociationer kan klassificeras på olika sätt. Barn har mera s.k. syntagmatiska associationer. Det betyder associationer till ord som skulle kunna stå före eller efter stimulusord, t.ex. *skäller* är stimulusord till *hund*. Vuxna i stället ger oftare s.k. paradigmatiske svar, alltså ord ur samma syntaktiska eller semantiska klass, t.ex. *katt* är stimulusord till *hund*. När man har mätt reaktionstiden, dvs. den tid som går

innan försökspersonen ger sitt svar, har man funnit att mindre frekventa ord tar längre tid. (Sigurd 1991, 104.)

3.5 Det aktiva, passiva och potentiella ordförrådet

Att ha ett *produktivt* eller *aktivt* ordförråd betyder att inläraren har förmågan att själv använda ordet på ett lämpligt sätt. Det aktiva ordförrådet innehåller sådana ord som personen både förstår och använder. De används för att lösa produktiva kommunikationsuppgifter, dvs. sådana uppgifter som kräver skrivande eller talande. Målsättningen med utvecklandet av det aktiva ordförrådet är att inlärarna ska behärska det strukturella ordförrådet så bra som möjligt och här hjälper systematiska ordkunskapsövningar. Det kan emellertid ta lång tid innan ordförrådet blir tillräckligt organiserat och framplockningen av ord ur minnet tillräckligt automatiserad så att orden ska kunna användas aktivt. Även om det aktiva ordförrådet kräver mera än det receptiva ordförrådet, finns ändå den fördelen att inläraren själv kan välja vilka ord som ska användas, vilket inte är fallet när man läser eller lyssnar. (Viberg 1987, 33; Neuner 1990, 9-10; Enström & Holmegaard 1993, 175.)

Det *receptiva* eller *passiva* ordförrådet innehåller sådana ord som personen endast förstår men inte kan använda i språket. Det passiva ordförrådet byggs upp genom att läsa och lyssna på ett främmande språk. Det är mera omfattande särskilt hos avancerade inlärare och är strukturerat på ett annorlunda sätt än det aktiva ordförrådet. De ord som vi redan en gång har sett eller hört, är ofta lättare att känna igen i en text än att använda spontant skriftligt eller muntligt. Alla människor har ett betydligt större passivt än aktivt ordförråd och det kommer i normala fall före den aktiva användningen av ord. Det betyder förstås inte att alla ord ska flyttas över till det aktiva ordförrådet, eftersom det finns ord som alltid kommer att stanna kvar i det passiva ordförrådet, speciellt sådana ord som man aldrig behöver använda själv. För att förbättra de passiva färdigheterna behöver inläraren lära sig att hitta på och utnyttja de olika ledtrådarna som finns i texten. (Palmberg 1989, 13; Neuner 1990, 7; Enström & Holmegaard 1993, 175-176.)

Den tredje kategorin, det *potentiella* ordförrådet, består av sådana ord i det främmande språket som personen inte har kommit i kontakt tidigare men som han ändå förstår när han för första

gången hör dem eller ser dem i skrift (Palmberg 1989, 13). Det ger språkinläraren möjligheten att självständigt försöka lista ut betydelser för obekanta lexikaliska enheter eller möjligheten att bilda ord. Det är lättare att gissa ordets betydelse om man i allmänhet vet någonting om ordförrådet, om relationerna mellan semantik och grammatik och om analoga fall i modersmålet och i målspråket. (Löschmann 1992, 312.) Det potentiella ordförrådet innehåller drag av både det produktiva och receptiva ordförrådet, men distinktionen mellan aktiv ordanvändning och passiv ordförståelse är vanligare.

3.6 Svåra ord

Eleverna tänker ofta att korta ord är lättare att lära än långa ord, men så är det inte alltid. I allmänhet lär man sig först de konkreta orden, som t.ex. *äpple* och *penna* eftersom de abstrakta orden kan vara svårare att komma ihåg. Abstrakta ord, som t.ex. *villkor*, *kärlek*, *påverka*, bereder många gånger större problem, eftersom det är svårare att förstå deras betydelse och användningsområde. Men de är viktiga för att man ska kunna förstå sammanhang i en text. De abstrakta orden kräver mera arbete för att de ska förstås och för att den passiva ordförståelsen ska kunna förvandlas till aktivt användande. (Carter 1987, 152; Enström & Holmegaard 1993, 171-172.)

Ord som man ofta använder är mycket lätta att återkalla i minnet. Många av våra vanligaste ord kan emellertid visa sig som mycket svåra, eftersom de kan ha så många variationer. Till exempel verbet *hålla* är frekvent men inte alls lätt att förstå eftersom det används i så olika sammanhang, till exempel på följande sätt: *hålla andan*, *hålla föredrag*. Det gör saken inte heller lättare att många av dessa frekventa ord förekommer tillsammans med olika förstavelser, som *behålla* och *anhålla*, eller med olika partiklar, som *hålla på* och *hålla av* (Enström & Holmegaard 1993, 171-172).

Svårigheten av ett ord kan bero på relationerna som ordet har till andra ord, antingen i målspråket eller i källspråket. Ordets uttal kan också orsaka svårigheter. (Carter 1987, 155.) Om man till exempel tänker på finska och svenska så kan svenskans tonande konsonanter *b* i *banan* och *g* i *gata* vara svåra att uttala för finska språkinlärare, som är vana vid hårda konsonanter. Enligt en undersökning av Nation (refererad i Carter 1987, 156) kan likheter i

uttal, morfologi och etymologi hjälpa i ordinlärningen. För en engelsman kan det vara lättare att minnas t.ex. det tyska ordet *Hund* (dog) än det franska ordet *chien* eftersom det tyska ordet har likheter med engelskans *hound* i etymologin och uttalet. Också internationella lånord liksom *telefon, radio, television*, som finns i många språk, är lätta att komma ihåg. Inlärarens egen kulturbakgrund och egna upplevelser om ord påverkar också ordinlärningen. Alla ord har inte samma betydelse i modersmålets kultur och därför måste inläraren skapa nya associationer i minnet. (McCarthy 1990, 86.)

4 ORDINLÄRNINGSSTRATEGIER

4.1 Definitioner av inlärningsstrategier

Det finns många olika försök att definiera inlärningsstrategier. I stället för att lita på en enskild klassifikation kan man försöka kombinera olika definitioner och ta reda på vad termen *inlärningsstrategi* betyder för olika forskare. Enligt Dictionary of Education (1973, 334) är inlärningsstrategierna vanor, principer och handlingssätt som inläraren har tillägnat sig genom inläring. Ellis (1994, 532-533) konstaterar att strategierna avser både övergripande bearbetningstendenser och konkreta handlingar eller tekniker. Inläraren använder en viss strategi för att lösa ett särskilt problem i samband med språkinlärningen. Ofta är man också medveten om vilka strategier man använder och kan redogöra för dem.

Enligt Tarone (1983, 67) är en inlärningsstrategi ett försök att utveckla det språkliga kunnandet på målspråket. Ellis (1994, 532-533) framhäver att strategierna omfattar både språkligt och icke språkligt beteende och att språkliga strategier kan användas både i modersmålet och målspråket. Inlärningsstrategierna kan också betyda sätt med hjälp av vilka inläraren försöker bearbeta betydelser och användningar av ordet, grammatiska regler eller andra aspekter i ett språk (Richards et al. 1985, 162). Vissa strategier visar sig i inlärarens beteende och kan observeras direkt, medan andra är mentala och måste undersökas på annat sätt, t.ex. genom introspektion. Strategierna bidrar vanligtvis till inlärningen på ett indirekt sätt. Det finns emellertid också strategier, t.ex. minnestrategier, som direkt leder till inläring. (Ellis 1994, 533.)

Oxford (1990, 1, 8) utvidgar definitionen av en inlärningsstrategi genom att framhäva att strategier är speciella verksamheter där inläraren försöker göra sin inlärnning lättare, snabbare, effektivare, självständigare och roligare. De rätta språkinlärningsstrategierna leder till bättre kunskaper och till ökat självförtroende. Även om inlärarna själva använder inlärningsstrategierna, har lärarna en stor roll när de hjälper sina elever att utveckla och använda strategier på ett effektivare sätt. Man måste också ta hänsyn till att användningen av strategier är beroende både av typen av uppgift och av inlärarens individuella stil (Ellis 1994, 533).

4.2 Oxfords indelning av inlärningsstrategier

Strategiforskningen har redan en lång tid intresserat forskarna. O'Malley och Chamot (1990), Oxford (1990) och Wenden och Rubin (1987) är de mest kända strategiforskarna från senare år. Vi ska här närmare koncentrera oss på Oxfords klassificering av språkinlärningsstrategier som liknar O'Malleys och Chamots indelning men är mera detaljerad. Vi ska behandla minnesstrategier och kognitiva strategier som hör till direkta strategier.

Inlärningsstrategierna kan enligt Oxford (1990, 37) delas upp i direkta och indirekta strategier. I följande tabell presenteras hennes indelning:

Tabell 1 Direkta och indirekta inlärningsstrategier (Oxford 1990, 17.)

DIREKTA STRATEGIER	INDIREKTA STRATEGIER
<p><i>A. Minnesstrategier</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Skapande av mentala förbindelser 2. Tillämpning av mentala bilder och ljud 3. Upprepning 4. Användning av aktivitet <p><i>B. Kognitiva strategier</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Övning 2. Mottagning och sändning av meddelanden 3. Analysering och resonering 4. Skapande av strukturer för inflöde och utflöde <p><i>C. Kompensationsstrategier</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Gissning 2. Övervinnande av begränsningar i tal och skrift 	<p><i>A. Metakognitiva strategier</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Inriktning av inläring 2. Fokusering och planering av inläring 3. Evaluering av inläring <p><i>B. Affektiva strategier</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ångestreduktion 2. Självuppmuntran 3. Medvetenhet om den emotionella temperaturen <p><i>C. Sociala strategier</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Frågor 2. Samarbete 3. Empati

De språkinlärningsstrategier som direkt anknyter till målspråket kallas direkta strategier. Alla direkta strategier kräver mental bearbetning. I de tre grupperna, som är *minnesstrategier*, *kognitiva strategier* och *kompensationsstrategier*, utförs behandlingen eller processen på olika sätt och i olika avsikter. *Minnesstrategierna* har en mycket specialiserad uppgift. De hjälper inläraren att lagra och återkalla ny information ur minnet. Exempel på minnestrategier är skapande av mentala förbindelser och tillämpning av dem. *De kognitiva strategierna* gör det möjligt att inläraren kan förstå och producera yttranden på ett nytt språk för många olika uppgifter. Till de kognitiva strategierna hör t.ex. mångsidig övning och analysering och resonering. *Kompensationsstrategierna* ger inläraren möjlighet att använda språket även om han skulle ha stora luckor i sina kunskaper. Då kan han t.ex. gissa betydelsen av ett obekant ord med hjälp av tidigare kunskaper.

Oxford (1990, 135) delar upp de indirekta strategierna i tre grupper, som är *metakognitiva*, *affektiva* och *sociala strategier*. I de flesta fall stöder de indirekta strategierna språkinläringen utan att direkt vara förknippade med målspråket. Med hjälp av de metakognitiva strategierna kan inläraren kontrollera sin egen inlärningsprocess genom

inriktning, planering och evaluering. De affektiva strategierna hjälper till att reglera emotioner, motivation och attityder. De sociala strategierna är viktiga därför att språkinläringen alltid kräver umgänge och samarbete med andra människor.

4.3 Minnesstrategier i ordinläring

Om man tänker på inläring av ett nytt språk måste associationer och gruppering vara personligt viktiga för inläraren och materialet som man studerar måste också ha vikt. Minnesstrategierna möjliggör lagringen av det språkliga materialet och återkallandet av informationen i minnet då man behöver den i kommunikationen. Dessutom hjälper minnesstrategierna till att man kan överföra information från kunskapsnivån till färdighetsnivån, där informationen är mera funktionell och automatisk. När informationen har nått färdighetsnivån kan man återkalla den lättare och den förloras inte så lätt om man inte har behövt den på länge. Även om minnesstrategierna kan vara ett effektivt stöd för språkinläringen visar några undersökningar att språkstudenter inte använder minnesstrategier. Orsaken kan vara att de inte är medvetna om hur ofta de faktiskt använder dem. En annan orsak kan vara att de som redan har baskunskaper inte använder mycket minnesstrategier. (Oxford 1990, 39-40, 241.)

4.3.1 Skapande av mentala förbindelser

4.3.1.1 Gruppering av ord

Varje individ skapar sina egna personliga förbindelser av ord i sinnet. Inläraren klassificerar och grupperar ord på ett personligt sätt som man inte alltid kan direkt observera. Det finns också vissa principer som förekommer hos olika människor, t.ex. tendensen att gruppera och associera ord i minnet på ett likadant sätt.

Ord kan inte vara organiserade i hjärnan i en alfabetisk ordning, utan de skapar grupper efter betydelse- och formförbindelser. Det är viktigt att veta att ordförrådet inte bara består av

oändliga långa listor med löstryckta ord utan att det finns en struktur också i ordförrådet, likaväl som i grammatiken och fonologin. Man kan ha stor nytta av att veta vilka olika typer av betydelsereationer som finns mellan närbesläktade ord. I stället för en osystematisk inläring av enstaka ord skulle man kunna underlätta inläringen och göra den effektivare genom att jobba med ord i olika betydelsegrupper. Materialet som är organiserat på något sätt är lättare att koda in och plockas fram ur långtidsminnet. Inläraren kan underlätta sin ordinläring genom att klassificera ord inom redan existerande ramar eller organisera orden på nytt i betydelsefulla enheter, antingen i sinnet eller genom att skriva dem på papper. (Takala 1989, 159; Oxford 1990, 40; Enström & Holmegaard 1997, 280.)

Ord kan grupperas efter *ordklasser*. Enligt Nattinger (1988, 64) kan olika slags funktionsord koda in i minnet ganska snabbt eftersom det finns färre av dem och de återkommer oftare. Mest problem förekommer med innehållsord substantiv, verb, adjektiv och adverb, som inte kan föreställas lätt och som är abstrakta och förekommer sällan. I allmänhet är det lättare att komma ihåg substantiv än adjektiv. Verb i sin tur är svårare att minnas än adjektiv. (Rubin & Thompson 1994, 81-82.)

Linell (1984, 60) framhäver att när de klassificerade orden tillhör samma ordklass, tyder detta på att ordklasserna har en psykologisk realitet för språkbrukare. Språkbrukaren behandlar ord ur olika ordklasser enligt regler som är specifika för varje ordklass. Även om alla innehållsord i en mening skulle vara obekanta eller nya, kan språkbrukaren identifiera deras ordklasstillhörighet genom böjningsändelser och genom att veta ordens plats i den syntaktiska konstruktionen. Det är alltså ändelser och funktionsord som gör att vi känner igen en svensk mening även om alla innehållsord är obekanta.

Orden kan klassificeras också enligt *tema*. Inläraren kan samla ihop de ord som hör till samma tema, t ex. färgord, yrkesbeteckningar eller namn på veckodagar. Orden kan minnas lättare om de associeras med den *egenskap* eller *funktion* som de har skapat. Man kan t.ex. organisera olika möbelbetecknande ord enligt användningssyftet. Också *talspråkets funktion* kan skapa ordassociationer, t.ex. alla hälsningsord eller ord för tackande kan vara semantiskt betydelsefulla. (Rubin & Thompson 1994, 81.)

4.3.1.2 Associering av ord

När man skapar ordassociationer är scheman viktiga. Det finns många typer av associationer som kan anknyta till varandra på olika sätt. Ordförbindelserna i vårt mentala lexikon kan vara vanliga eller ovanliga, enkla eller komplicerade och de måste vara meningsfulla för inläraren. Man kan skapa associationer mellan två ord eller ord kan vara en del av en s.k. semantisk karta.

De responser som försökspersoner avger i ordassociationstester kan vara personliga eller tillfälliga, fonologiskt motiverade eller semantiskt motiverade. (se ovan s.18) *Personliga associationer* till ett ord är alltid individuella eller beror på tillfälligheter. Tidigare kunskaper förstärker minnet och underlättar inläringen. *Fonologiskt motiverade associationer* innehåller i stället sådana ord som i sin ljudstruktur liknar bjudordet; oftast blir det rimord, t.ex. *hund, rund, kund*. (Linell 1984,174.)

Den mest dominerande typen är de *semantiskt motiverade associationerna* som berättar en del om hur minnet är semantiskt organiserat och vilka ord som är nära associerade med varandra i det mentala lexikonet. Semantiska betydelsenät är naturligtvis möjliga bara om språkbrukaren kan många ord och vet hurdana relationer de har till varandra. De vanligaste semantiska associationerna är t.ex. associationer till ord som betecknar underordnade begrepp (hyponymer) eller ord som betecknar överordnade begrepp (hyperonymer). Till exempel *cykel* är hyponym till *fordon* och *möbel* är hyperonym till *stol*. Associationer mellan synonymer *pojke-grabb, lila-violett* och antonymer *frisk-sjuk, vit-svart* kan också underlätta inläringen. (Linell 1984, 174; Viberg 1987, 24-25.)

Nya ord kan också placeras i en betydelsefull *kontext*, som kan vara en sats, ett samtal eller en berättelse. Genom att reda upp hur orden passar in i satsens grammatiska struktur blir inläringen djupare och leder till ett bättre minne. Ordinläringen effektiveras om läraren undervisar ord in i ett textsammanhang. Eleven kan skapa ett nytt och meningsfullt sammanhang för orden genom att skriva meningar eller text. I en *berättelsekedja* placeras ordlistans ord i en självpåhittad berättelse. Denna teknik anses vara speciellt bra för verbalt

begåvade språkinlärare som har mera nytta av den verbala elaboreringen. (Thompson 1987, 46; Oxford 1990, 41; Tornberg 1997, 97-98.)

4.3.2 Tillämpning av föreställningar

4.3.2.1 Semantisk karta

När inläraren tillämpar sina mentala föreställningar, hittar han på nya sätt att lagra information i minnet. Oftast skapar man olika visuella eller auditiva förbindelser som underlättar inläringen. Olika individer tillämpar föreställningar på ett personligt sätt.

Visualiseringen i sinnet är effektivare än blotta upprepningen av ordet och den passar också bra för språkligt svagare elever (Thompson 1987, 45). Oxford (1990, 40) nämner fyra faktorer som stöder visualisering. För det första kan man koda in i minnet mera visuell än verbal information. För det andra överförs information i en effektivare form till långtidsminnet genom de visuella föreställningarna. För det tredje hjälper visualiseringen till inläraren att komma ihåg det verbala materialet. Till sist anser största delen av eleverna att den visuella språkinläringen är nyttig.

Det är vanligt att man föreställer sig orden i eget sinne eller ritar dem konkret för att stödja minnet. De konkreta bilderna där målspråkets ord och bild är förenade, är lättare att minnas i jämförelse med målspråkets ord som enbart är förenade med ett källspråkligt ord. Läraren eller inläraren kan själv organisera orden på pappret på nytt, bilda egna modeller eller semantiska kartor. I mitten eller i övre delen av en semantisk karta har man ett s.k. nyckelbegrepp med vilket alla sammanhörande ord kan förenas genom ett streck. Genom att skapa semantiska kartor över nya ord kan orden grupperas meningsfullt och de inbördes relationerna mellan dem kommer fram visuellt. Med hjälp av en semantisk karta kan man också föreställa sig tankehelheter och upprepa ord. (Takala 1989, 159; Oxford 1990, 41.)

4.3.2.2 Nyckelords- och locimetoder

Locimetod och *nyckelordsteknik* (*key-word technique*) hör till de mest kända och undersökta minnesstrategierna i ordinlärningen. En så kallad locimetod användes redan under antiken för att minnas ord, fakta och ibland hela offentliga tal. Metoden baserar sig på idén att människorna har kognitiva kartor i minnet som är kända serier av visuella föreställningar och som lätt kan återkallas i minnet. I den här metoden bestämmer man sig för ett särskilt rum, en bekant väg eller stig och försöker se den framför sig. För att man ska lära sig ordet, placerar man de ord man vill minnas i tankarna på olika ställen i rummet eller på en bekant väg. När man efter några repetitioner vill plocka fram orden igen, går man bara genom rummet eller vägen i tankarna och samlar de ord som man har placerat där. (Nattinger 1988, 65; Tornberg 1997, 103.)

En central tanke med nyckelordstekniken är att inläraren skapar en ovanlig association mellan ordets form och dess betydelse. Man kan använda verb, substantiv och adjektiv när man skapar förbindelser mellan ord. Konkreta ord av vilka man lättast kan skapa en bild passar bäst på denna teknik. Abstrakta ord är i stället svåra i skapandet av förbindelserna. (Gairns och Redman 1986, 92; Nation 1990, 166, 168.)

Det finns två faser i den här tekniken: först hittar inläraren på ett bekant ord i modersmålet som låter likadant som det nya ordet i målspråket. Det här kallas auditiv förbindelse. Nästa steg är att man skapar en visuell förbindelse mellan det gamla och det nya ordet. Viktigt är att de båda förbindelserna är meningsfulla för inläraren. T.ex. om en engelsman som studerar franska vill lära sig det franska ordet *potage* 'en soppa', måste han först hitta på ett ord i sitt modersmål som låter likadant som *potage*, t. ex. ordet *pot* 'en gryta'. Ordet *pot* är alltså nyckelordet. Sedan gör inläraren en bild i sina tankar, han kan inbilla sig *pot* full av *potage*. Ju egendomligare bilden är, desto lättare är den att minnas. (Oxford 1990, 42.) Ett annat exempel skulle kunna vara det svenska ordet *ko* som man kombinerar med det finska ordet *kuu* 'måne' och sedan skapar en bild av en ko som sover på månen.

Nyckelordstekniken har fått både beröm och kritik. En klar fördel med den här tekniken är att den gör ordinlärningen i främmande språk lättare både för de svaga och de begåvade inlärarna.

Nyckelordet hjälper också vuxna inlärare att minnas ord bättre och längre. Det har påståtts att tekniken skulle vara ett effektivare sätt än letande efter ordstammar, inläring av synonymer eller användning av meningsfulla kontexter. Det här påståendet har ändå fått mycket opposition av forskare som framhäver att användning av nyckelordet inte är bättre än någon annan minnesteknik. (Gairns & Redman 1986, 92; Thompson 1987, 44.)

4.4 Kognitiva strategier i ordinläring

4.4.1 Om olika typer i denna undersökning

De kognitiva strategierna är väsentliga i inläringen av ett nytt språk därför att man behöver dem för att förstå och producera ett språk. De hänvisar till operationer i inläringen eller i problemlösningen som kräver direkt analys, transformation eller syntes av inlärningsmaterial. (Rubin 1987, 23; Oxford 1990, 14.) De kognitiva strategierna verkar direkt på den inkommande informationen genom att manipulera den så att inläringen effektiveras. Man har fått reda på att de kognitiva strategierna är de populäraste språkinlärningsstrategierna. (O'Malley & Chamot 1990, 44; Oxford 1990, 43, 242.) Wenden (1987, 103, 109) har undersökt föreställningarna som ligger bakom valet av strategierna. Som resultat fick hon att de inlärare som betonade betydelsen av inläringen brukade använda kognitiva strategier för att bättre förstå och komma ihåg språkets speciella drag, till exempel okända ord.

De kognitiva strategierna kan enligt Oxford delas upp i fyra underkategorier (se tabell 1 ovan, s. 23). Vi ska närmare betrakta två av dem, nämligen övning och analysering och resonering. Vi ska presentera bara en övningsstrategi, nämligen upprepning, därför att vi enbart tänker koncentrera oss på verbala sätt att lära sig ord. Av analyserings- och resoneringsstrategierna har vi lämnat bort översättning därför att vi anser att den är så vanlig att alla språkinlärare kan använda det automatiskt.

4.4.2 Övningsstrategier: upprepning

Vid inläringen är det viktigt att upprepa ord för att de ska lagras och återkallas i minnet. Om inläraren upprepar sådana ord som han inte förstår kan det hindra honom från att sätta nya ord i förståeliga kontexter. Det finns olika sätt att upprepa ordlistor. Sätt att lära sig ord varierar mellan individer och i olika faser av studierna. För det mesta gör det lättare att lägga ordet på minnet om man både kan höra och se det. Att skriva ord kan också fungera som ett stöd för minnet. Man kan skriva orden på pappret ur en lärobok både på modersmål och på målspråk. Sedan läser man dessa ord så att man döljer andra hälften av ordlistan och upprepar det här många gånger. Ordlistorna kan upprepas också muntligt på nytt och nytt. Det är möjligt att spela in dem på band och lyssna på orden många gånger. Inläraren kan också få hjälp i ordinläringen genom att imitera en infödd svensktalare. (Oxford 1990, 70, 245.)

Man har inte kunnat bestämma sig vilket sätt som är det bästa när man repeterar ord. Enligt Craik och Lockhart (refererad i Carter 1988, 13) är den muntliga upprepningen av ordet inte nödvändigtvis det bästa sättet att tillägna sig nya ord. Mera produktivt skulle det vara att repetera ordets form. Cook (1991, 40) konstaterar att när man repeterar ord bara som en kedja av ljud minns man dem sämre. Semantisk inkodning och bearbetning leder till att man bättre minns orden än t.ex. genom enbart repetition. Nation (1990, 43) anser att om man måste framplocka ordets betydelse ur minnet innan man ser ordformen och definitionen av ordets betydelse blir inläringen effektivare. Han tycker också att om läraren inte använder utmanande sätt att fästa inlärarnas uppmärksamhet på ordet, kommer inläringen att vara dålig. Och om inläringen är ineffektiv måste ordet repeteras många gånger för att inläringen sker.

Man kan bevisa att det finns relation mellan inläringen och upprepningen. Enligt Thompson (1987, 47) är det viktigt att lära sig ord i perioder därför att man bättre kan framplocka dem efter en lång tid. Man har också märkt att andraspråksinlärare drar mest nytta av korta men frekventa perioder i ordinläringen. Salling (refererad i Nation 1990, 44) märkte att ordet måste upprepas minst fem gånger för att man kan bekräfta inläringen. Crothers och Suppes (refererad i Nation 1990, 44) observerade att sex eller sju repetitioner behövdes i ordinläringen. Sammanfattningsvis kan konstateras att läraren måste lära ord på utmanande

och motiverande sätt. För att inläraren kan lära sig ord måste han bearbeta ordformen och betydelsen och repetera ordet några gånger i korta perioder.

4.4.3 Analyserings- och resoneringsstrategier

4.4.3.1 Deduktion och analysering av uttryck

Analyserings- och resoneringsstrategierna omfattar logisk analys och resonering som man tillämpar på många olika färdigheter i målspråket. Ofta kan inläraren använda dessa strategier för att förstå eller för att skapa ett nytt uttryck. Strategierna i den här gruppen, t.ex. deduktion och analys av uttryck, hjälper inläraren att använda logiskt tänkande för att förstå och använda grammatiska regler och lexikon i målspråket. (Oxford 1990, 46, 82.)

Deduktion betyder att man använder allmänna grammatiska regler och tillämpar dem på situationer i det nya målspråket (Oxford 1990, 46). Man kan utnyttja deduktion på många olika sätt. Läraren kan till exempel berätta elever att ordet *hindra* används i sammanhanget *hindra någon från att göra något*. Inlärarna kan sedan skriva olika exempel som baserar sig på modellen. Enligt Nation (1990, 159) motiverar en sådan här motivation inlärare att bilda grammatiskt korrekta meningar. Inläraren kan också tillämpa grammatiska regler för att identifiera om ordet är adverb, adjektiv, substantiv osv. (O'Malley & Chamot 1990, 178).

Med hjälp av deduktion försöker man identifiera okända ordformer i målspråket. Det är viktigt att känna till relationerna mellan meningar. Så får inläraren kännedom om semantiska gränser: han lär sig när de går in i varandra och lär sig begränsningar i användandet. När inläraren har kännedom om semantik kan han använda den i deduktionen. (Gairns & Redman 1986, 32, 83.)

Ibland kan det hända att deduktion leder till *övergeneralisering*, som betyder att en regel tillämpas för generellt. På det morfologiska planet kan inläraren tillämpa vanliga böjningsformer på bekostnad av mindre vanliga **brorar* (*bröder*), **köpade* (*köpte*). På det syntaktiska planet kan regel om omvänd ordföljd lätt övergeneraliseras genom att man

tillämpar den även i ett sammanhang där svenskan inte har den **Nu kan jag säga vad vill jag*. På det lexikaliska planet kan inläraren använda ordet i en olämplig kontext om han är omedveten om de semantiska begränsningarna **He is pretty*. (Tarone, Cohen & Dumas 1983, 8; Viberg 1987, 33.)

Analysering av uttryck betyder att man delar uttrycket i bitar och försöker förstå uttrycket med hjälp av dessa delar (Oxford 1990, 46). För att förstå ordet är det bäst att dela ordet i små bitar. Man kan skilja stammen, avledningsändelsen och böjningsändelsen från ordet. Till exempel kan ordet *oundviklig* vara svårt att förstå. Ordet kan därför delas i små delar: *o-* (nekande prefix), *undvik-* (ordets stam från verbet *undvika*), *-lig* (möjlighetsbetecknande suffix) (Jørgensen & Svensson 1987, 45, 47). När orden har ett gemensamt stamord och ofta också samma grundbetydelse, är de lättare att foga ihop dem till en *ordfamilj* (*handla, misshandla, handling, handledare osv.*) I bildandet av ordfamiljerna hjälper naturligtvis kännedomen om de vanligaste prefixen och suffixen i svenskan. (Rubin & Thompson 1994, 81.)

4.4.3.2 Kontrastiv analys

När man använder kontrastiv analys som strategi i ordinlärning jämför man olika element i målspråket med element i modersmålet för att definiera skillnader och likheter mellan de två olika språken. Det är viktigt att läraren i ett andra främmande språk använder de kunskaper och erfarenheter som eleverna redan har. Detta ger dem en förbättrad översikt över hur språket fungerar. Om eleverna har en föreställning om verbets temaformer i olika språk, t.ex. i engelska, tyska och svenska, är det viktigt att dessa former kopplas samman med hjälp av kontrastiv analys och övas i funktion. (Ericsson 1989, 268; Oxford 1990, 46.)

Största delen av inlärarna utnyttjar kontrastiv analys i ordinlärningen. Strategin används vanligen när man har studerat språk bara en kort tid. Inläraren kan hitta likheter mellan ord och på det sättet förstå ordet, till exempel *läkare-läkäri, socker-sokeri, hatt-hattu, kirurg-kirurgi*. Det är värt att vara försiktig med sådana ord som kallas "falska vänner". Dessa ord påminner om modersmålet i skrift eller i uttal men har en annan betydelse i målspråket. Till

exempel skiljer sig det engelska ordet *go* från svenskans *gå*. Verbet *gå* används i betydelsen 'gå till fots' eller 'promenera' medan engelskans *go* betyder 'åka' eller 'resa'. Ordet *aktuellt* i svenskan och ordet *actuellement* i franskan som betyder 'nuförtiden' på svenska har inte samma betydelse som engelskans *actually* som i sin tur betyder 'egentligen' i svenskan. (McCarthy 1990, 50, 86; Oxford 1990, 46, 83-84.)

4.4.3.3 Transfer

Med hjälp av transfer överför man direkt kunskaper om ord från ett språk till ett annat för att försöka förstå eller producera uttrycket i målspråket (Oxford 1990, 47). Med transfer menas överföring av gamla kunskaper till en ny uppgift. Transfer är positiv när gamla kunskaper stämmer väl överens med den nya uppgiften. Motsatsen till den är negativ transfer som sker när de gamla kunskaperna stör utförandet av den nya uppgiften. (Linnarud 1993, 47.) Enligt Viberg (1989, 51) har man nuförtiden velat vidga termen transfer till att omfatta varje typ av inflytande från modersmålet på det språk som håller på att läras in. För inläraren är detta med all sannolikhet en process eftersom inläraren normalt inte är medveten om skillnaden i resultat mellan positiv och negativ transfer.

Ett sätt att studera inflytande av transfer är att jämföra inlärarens ordförråd med de inföddas då de löser samma uppgift. Som resultat har man funnit att inlärarna favoriserar sådana ord som har en motsvarighet på modersmålet medan de undviker sådana ord som inte finns på modersmålet. (Viberg 1989, 111.) Ard och Homburg (1983, 157-159, 167-171) undersökte ordförråd som en del av kunskaper i engelska hos personer som hade spanska eller arabiska som modersmål. De antog att spanstalande hade mera nytta av transfer från modersmålet än arabisktalande därför att det finns mera formella likheter mellan spanska och engelska än mellan arabiska och engelska. Resultatet var att de som hade spanska som modersmål utnyttjade formella likheter mellan L1 och L2 och att transfer förekommer mest frekvent när orden har en hög likhet mellan varandra.

5 MINNESSTRATEGIER OCH KOGNITIVA STRATEGIER HOS GYMNASISTER OCH UNIVERSITETSSTUDERANDE

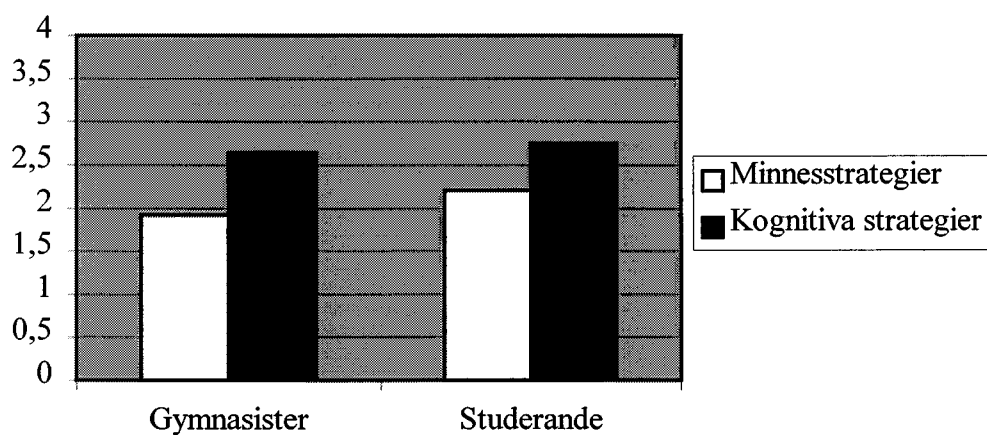
5.1 Sammanlagda medelvärden efter nivå

I detta avsnitt ska vi behandla de totala medelvärdena för de påståenden som beträffar minnesstrategier och kognitiva strategier hos de båda informantgrupperna. Först ska vi jämföra medelvärdena inom gymnasistgruppen och studerandegruppen; sedan ska vi jämföra gruppernas totala medelvärden. Vi behandlar medelvärdena även efter könet. Medelvärdet för minnesstrategierna består av det sammanlagda medelvärdet för påståendena 1-12 och medelvärdet för de kognitiva strategierna av det sammanlagda medelvärdet för påståendena 13-23. Medelvärdena presenteras i följande tabell:

Tabell 1 Medelvärden för minnesstrategier och kognitiva strategier

Strategityp	Gymnasister	Studerande	Signifikans	Hela materialet
Minnesstrategier	1,92	2,20	0,019	2,06
Kognitiva strategier	2,64	2,74	es	2,69

I tabellen ovan anges medelvärdena för minnesstrategier och kognitiva strategier. I följande figur ges gymnasist- och studerandegruppens medelvärden i en grafisk form:



Figur 1 De totala medelvärdena för minnesstrategier och kognitiva strategier

Hos gymnasister är medelvärdeskillnaden mellan påståenden beträffande minnesstrategier och kognitiva strategier ganska stor ($m = 1,92$ resp. $m = 2,64$); den här skillnaden visar sig vara statistiskt mycket signifikant ($p = 0,000$). Man kan dra den slutsatsen att gymnasisterna utnyttjar mera kognitiva strategier än minnesstrategier. Detsamma tycks även gälla universitetsstuderandena, även om skillnaden hos dem är mindre ($m = 2,20$ resp. $m = 2,74$). Denna skillnad är statistiskt mycket signifikant ($p = 0,000$). Hos universitetsstuderandena råder det en svag positiv linearisk korrelation mellan strategigrupperna ($r = 0,421$, $p = 0,036$). Man kan konstatera att det råder ett enbart siffersamband i användning av minnesstrategier och kognitiva strategier hos studerandena. Vi antar att en annan variabel, t.ex. språkfärdighetsnivå, påverkar sambandet mellan strategianvändningen hos studerandena. Hos gymnasisterna råder det inte något samband mellan minnesstrategier och kognitiva strategier.

Man kan se av tabell 1 ovan att universitetsstuderandena utnyttjar mera minnesstrategier än gymnasisterna ($m = 2,20$ resp. $m = 1,92$). Medelvärdeskillnaden är en nästan signifikant ($p = 0,019$). I fråga om kognitiva strategier kan man lägga märke till att medelvärdet för de kognitiva strategierna är litet högre hos universitetsstuderandena än hos gymnasisterna ($m = 2,74$ resp. $m = 2,64$). Medelvärdeskillnaden mellan nivågrupperna är liten och inte statistiskt signifikant. Av tabell 1 framgår det att de båda informantgrupperna föredrar kognitiva strategier före minnesstrategier ($m = 2,06$ resp. $m = 2,69$). Denna skillnad tycks vara statistiskt mycket signifikant ($p = 0,000$). Vid universitetsstuderandena stämmer resultatet överens med vår hypotes: vi antog att studerande använder mera kognitiva strategier, som baserar sig på grammatikbehärsningen, eftersom de antagligen har bättre språkkunskaper än gymnasister. Det faktum att även gymnasister använder mera kognitiva strategier än minnesstrategier strider däremot mot vårt initiala antagande.

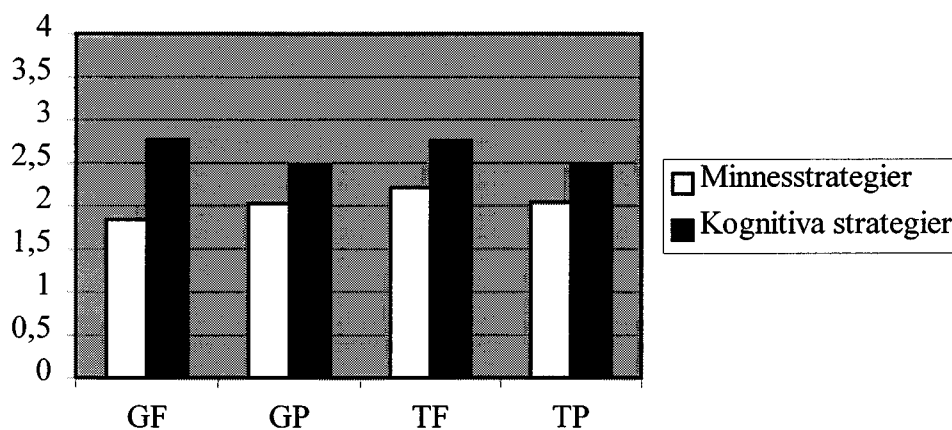
5.2 Sammanlagda medelvärden efter kön

I detta avsnitt ska vi jämföra medelvärden för minnesstrategier och kognitiva strategier efter kön. Först ska vi analysera strategianvändningen inom gymnasistgruppen och sedan ska vi koncentrera oss på hela materialet. I följande tabell presenteras medelvärdena för minnesstrategierna och kognitiva strategierna efter kön:

Tabell 2 Medelvärden för minnesstrategier och kognitiva strategier efter kön

Strategityp	Gymnasister		Signifikans	Hela materialet		Signifikans
	Flickor	Pojkar		Flickor	Pojkar	
Minnesstrategier	1,84	2,02	es	2,21	2,04	es
Kognitiva strategier	2,76	2,47	es	2,75	2,48	0,050

I tabellen ovan anges medelvärdena för minnesstrategierna och kognitiva strategierna efter kön. I följande figur ges gymnasistflickornas (GF) och -pojkar (GP) medelvärden samt de totala medelvärdena (TF, TP) efter kön i en grafisk form:



Figur 2 Medelvärden för minnesstrategier och kognitiva strategier efter kön.

Av figur 2 kan man se att gymnasistpojkar har ett högre totalt medelvärde vid minnesstrategierna än gymnasistflickorna ($m = 2,02$ resp. $m = 1,84$); medelvärdesskillnaden är dock inte statistiskt signifikant. Minnesstrategierna är alltså inte populära i ordnlärningen. Det totala medelvärdet för kognitiva strategier är 2,76 hos gymnasistflickorna och 2,47 hos

gymnasistpojkar. Medelvärdeskillnaden är liten och inte statistiskt signifikant. Jämför man minnesstrategierna med de kognitiva strategierna hos gymnasistflickorna ($m = 1,84$ resp. $m = 2,76$) kan man lägga märke till att de använder mera de kognitiva strategierna. Medelvärdeskillnaden är stor och statistisk mycket signifikant ($p = 0,000$). Om man jämför de två strategigrupperna med varandra hos gymnasistpojkar kan man se att också de gynnar mera kognitiva strategier. De använder också litet minnesstrategier också ($m = 2,02$ resp. $m = 2,47$). Medelvärdeskillnaden är statistiskt nästan signifikant ($p = 0,038$).

Tabell 2 bekräftar att flickorna i allmänhet utnyttjar mera minnesstrategier än pojkar ($m = 2,21$ resp. $m = 2,04$). Medelvärdet är nära svarsalternativ 2 vilket betyder att minnesstrategierna inte är populära. Medelvärdeskillnaden mellan grupperna är liten och statistiskt inte signifikant. Kognitiva strategier upplevs mera användbara än minnesstrategier. Flickorna gynnar mera de kognitiva strategierna än pojkar ($m = 2,75$ resp. $m = 2,48$). Medelvärdeskillnaden är ganska stor och den är statistiskt signifikant ($p = 0,050$). Resultatet beror på att kvinnliga studerande förhåller sig positivt till båda strategierna. Orsaken är att studerandegruppen bara har en pojke. Resultatet kan därför inte generaliseras. Jämför man minnesstrategier och kognitiva strategier efter kön kan man konstatera att flickorna gynnar mera kognitiva strategier än minnesstrategier ($m = 2,21$ resp. $m = 2,75$). Denna skillnad visar sig vara statistiskt mycket signifikant ($p = 0,000$). Pojkar utnyttjar båda strategierna mindre än flickorna men de gynnar också mera de kognitiva strategierna ($m = 2,04$ resp. $m = 2,48$). Medelvärdeskillnaden är statistiskt nästan signifikant ($p = 0,026$).

5.3 Minnesstrategier

I detta avsnitt ska vi behandla minnesstrategier som har indelats i fyra strategigrupper. Den första gruppen, associering består av påståendena 1-3 och 5-6, den andra gruppen som är gruppering innehåller påståendena 7 och 8. Den tredje strategigruppen, semantisk karta, omfattar påståendena 9 och 11 och den fjärde gruppen, nyckelords- och locimetoden, utgörs av påståendena 10 och 12. Vi undersöker först varje strategigrupp och vart och ett av de påståenden som gäller den ifrågavarande gruppen genom att granska medelvärdena hos

informantgrupperna. Till slut redogör vi för de allmänna iakttagelserna kring varje strategigrupp.

5.3.1 Associering

I tabellen nedan anges medelvärdena för de påståenden som gäller associering (1-3, 5-6). Påståendena står efter tabellen.

Tabell 3 Medelvärden för påståenden över associering

Associering	Gymnasister	Studerande	Signifikans	Hela materialet
1	1,54	2,08	0,004	1,80
2	1,62	2,04	0,047	1,82
3	1,58	1,96	es	1,76
5	1,73	2,12	es	1,92
6	2,31	2,40	es	2,35
Totalt	1,76	2,12	0,019	1,93

Påstående 1: Jag bildar en motsvarighet till ett nytt ord i minnet.

Påstående 2: Jag bildar motsatspar av ord i minnet.

Påstående 3: Jag bildar rim av ord enligt uttal.

Påstående 5: Jag klassificerar ett nytt ord i minnet i någon över- eller undergrupp.

Påstående 6: Jag bildar meningar av nya ord i minnet.

Påståendena 1, 2 och 5, som handlar om synonymer, antonymer samt underordnade och överordnade begrepp, klassificeras som semantiskt motiverade associationer. Av tabell 3 framgår att påstående 1 fick det lägsta medelvärdet ($m = 1,54$) av alla associeringspåståenden hos gymnasisterna. Studerandena fick i stället ett högre medelvärde ($m = 2,08$) för det här påståendet. Medelvärdesskillnaden är statistiskt signifikant ($p = 0,004$). Eftersom medelvärdena närmar sig svarsalternativ 2, kan man sluta sig till att synonymer inte utnyttjas i ordinlärningen. Påstående 2 visar att bildandet av motsatspar inte heller tycks vara något populärt ordinlärningssätt hos informantgrupperna ($m = 1,62$ resp. $m = 2,04$). Medelvärdesskillnaden visar sig vara statistiskt nästan signifikant ($p = 0,047$). Vid påstående 5 har studerandena igen ett högre medelvärde än gymnasisterna ($m = 1,73$ resp. $m = 2,12$).

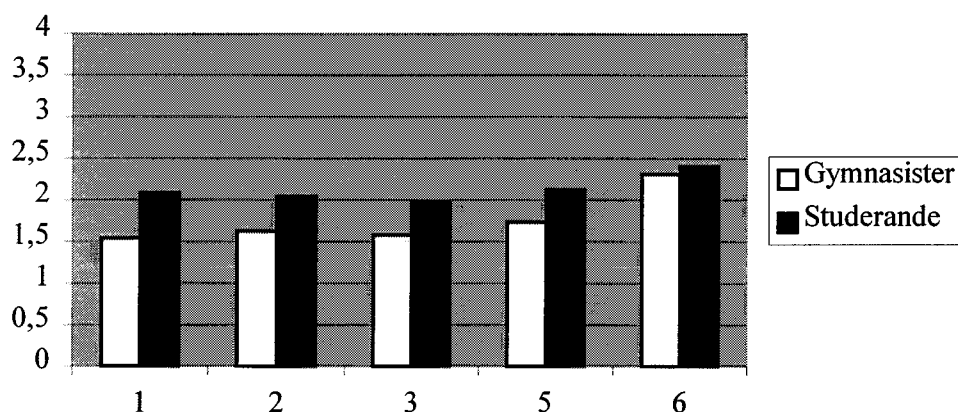
Enligt resultaten tenderar informanterna inte heller att klassificera ord i olika över- eller undergrupper. Medelvärdesskillnaden vid påstående 5 är inte statistiskt signifikant.

Tidigare undersökningar (se ovan s. 18) visar att de semantiska förbindelserna som dominerar i det mentala lexikonet tar en lång tid att byggas upp. Studerandenas litet högre medelvärden för påståendena 1, 2 och 5 kan därför förklaras med deras mera avancerade språkkunskaper. Antagligen har studerandena skaffat sig ett större ordförråd än gymnasisterna och är mera medvetna om olika relationer som råder mellan orden. På basis av våra resultat kan man dock inte göra några generaliseringar om semantiskt motiverade associationer.

I fråga om påstående 3, bildandet av rimord, fick universitetsstuderandena det lägsta associeringsmedelvärdet ($m = 1,96$). Gymnasisternas medelvärde ($m = 1,58$) är nära studerandenas. Medelvärdesskillnaden är statistiskt inte signifikant. Enligt undersökningarna byggs de fonologiska associationerna snabbare än de semantiska. Man kan dra den slutsatsen att informanterna i vår undersökning är så avancerade språkinlärare att de inte mera behöver lära sig ord genom att bilda rimord enligt uttal. Det bör dock noteras att informanterna inte heller brukar skapa semantiska ordassociationer som påstås dominera i det mentala lexikonet. Medelvärdena för påstående 6 ($m = 2,31$ resp. $m = 2,40$) visar att varken gymnasisterna eller studerandena gärna bildar meningar av nya ord. Även om studerandena har ett litet högre medelvärde än gymnasisterna är medelvärdesskillnaden inte statistiskt signifikant. Trots att lärarna uppmuntrar språkinlärare till att bilda meningar tycker inlärarna troligen att det tar för mycket tid. Man har fått reda på att det är effektivare att lära sig ord i kontext eftersom ett meningsfullt sammanhang tycks underlätta inkodningen och framlockningen av ord ur minnet.

Som man kan se av tabell 3 är påstående 6 den mest utnyttjade associeringsstrategin. Informanterna tycks dock gynna litet andra associeringsstrategier. Om man jämför påståendena med varandra kan man lägga märke till att det finns stora medelvärdesskillnader mellan dem. Det råder en statistisk signifikans mellan påståendena 1, 2 och 3 jämfört med påstående 6. Medelvärdesskillnaderna är mycket signifikanta ($p = 0,000$). Försökspersonerna bildar alltså hellre meningar av nya ord i stället för att bilda synonymer, motsatspar eller rim enligt uttal. Medelvärdesskillnaden är också signifikant mellan påståendena 5 och 6 ($p =$

0,002). Informanterna tycker inte om att klassificera ord i över- eller undergrupp, utan bildar hellre meningar. I följande figur ges en översikt över medelvärdena för associeringspåståendena hos de båda nivågrupperna.



Figur 3 Medelvärden för påståenden över associering

Man kan lägga märke till att medelvärdena för associering är ganska låga. Både hos universitetsstuderandena och gymnasisterna närmar sig medelvärdet svarsalternativ 2. Av detta framgår att informanterna inte är eniga med påståendena. Studerandena har emellertid litet högre medelvärden för varje påstående gällande associering.

5.3.2 Gruppering

Av tabell 4 nedan framgår medelvärdena för gruppering av ord hos gymnasisterna och studerandena.

Tabell 4 Medelvärden för påståenden över gruppering

Gruppering	Gymnasister	Studerande	Signifikans	Hela materialet
7	1,77	1,96	es	1,86
8	2,04	2,52	0,042	2,27
Totalt	1,90	2,24	es	2,07

Påstående 7: Jag grupperar ord efter ordklass.

Påstående 8: Jag grupperar ord efter tema.

Av tabell 4 kan utläsas att både gymnasisterna och studerandena har föredragit påstående 8 ($m = 2,04$ resp. $m = 2,52$) före påstående 7. Studerandena tycks främja påstående 8 lite mera. Medelvärdeskillnaden är statistiskt nästan signifikant ($p = 0,042$). Även om medelvärdet närmar sig svarsalternativ 2 kan man troligen tänka på att studerandena har mera erfarenhet om ordinläring än gymnasisterna. Studerandena har antagligen märkt att det är värt att samla ihop ord efter temat eftersom på det här sättet kan man minnas dem bättre. I fråga om påstående 7 utnyttjar de båda informantgrupperna ($m = 1,77$ resp. $m = 1,96$) gruppering enligt ordklass mindre. Medelvärdeskillnaden visar sig vara inte statistiskt signifikant. Medelvärdet är under två hos de båda informantgrupperna vilket betyder att ordinläringen med hjälp av ordklasserna tycks inte ha någon större betydelse för inlärnarna. Man skulle emellertid förvänta sig att det är lättare för språkbrukaren att minnas nya ord om man först klassificerar dem till ordklasser, t.ex. till substantiv och verb. I tabell 4 ovan kan man läsa att informanterna i vår undersökning hellre grupperar ord efter tema än efter ordklass ($m = 2,27$ resp. $m = 1,86$). Medelvärdeskillnaden visar sig vara statistiskt signifikant ($p = 0,002$).

5.3.3 Visuell inläring

Påståendena 9 och 11 berör visualiseringen som strategi. Vid dem har medelvärdena fördelat sig på följande sätt :

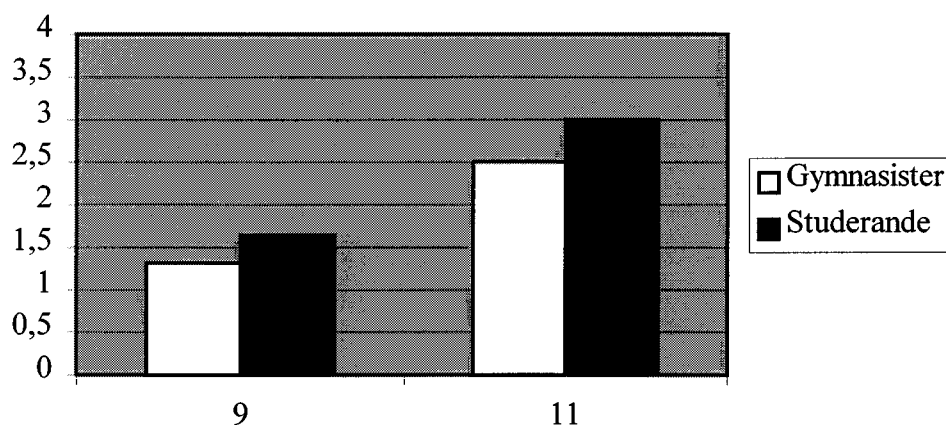
Tabell 5 Medelvärden för påståenden över visualisering

Visualisering	Gymnasister	Studerande	Signifikans	Hela materialet
9	1,31	1,64	es	1,47
11	2,50	3,00	0,004	2,75
Totalt	1,90	2,32	0,004	2,11

Påstående 9: Jag bildar en egen idékarta i minnet.

Påstående 11: Jag minns ett nytt ord bättre om det är förenat med en bild.

I följande figur kan man se medelvärdena i tabell 5 i en grafisk form:



Figur 4 Medelvärden för påståenden över visualisering

Såsom det framgår av figur 4 minns universitetsstuderandena ord bättre om de är förenade med en bild ($m = 2,50$ resp. $m = 3,00$). Medelvärdesskillnaden vid påstående 11 visar sig vara statistiskt signifikant ($p = 0,004$). Också de tidigare undersökningarna (se ovan s. 27) har visat att de visuella förbindelserna hjälper till i inläringen av det språkliga materialet. De visuella föreställningarna lagras in i långtidsminnet i en effektiv form och de underlättar framplöckningen av ord. Informantgrupperna skapar däremot inte idékartor ($m = 1,31$ resp. $m = 1,64$). Vid påstående 9 har studerandena ett högre medelvärde än gymnasisterna men medelvärdesskillnaden visar sig inte vara statistiskt signifikant. Det är förmodligen svårt för inlärarna att själva skapa idékartor om de inte har blivit vana vid dem i skolan. En orsak kan vara att lärarna inte använder semantiska kartor i undervisningen. Man kan se av tabell 5 att informanterna anser sig kunna ord bättre om de kan lära sig dem med hjälp av bilder ($m = 2,75$ resp. $m = 1,47$). Medelvärdesskillnaden är statistiskt mycket signifikant ($p = 0,000$).

5.3.4 Nyckelords- och locimetoder

I tabellen nedan presenteras medelvärden för påståendena om nyckelords- och locimetoder. Påstående 10 handlar om nyckelordsmetoden och påstående 12 locimetoden. Jfr:

Tabell 6 Medelvärden för påståenden över nyckelords- och locimetoder

Nyckelords- och locimetoder	Gymnasister	Studerande	Signifikans	Hela materialet
10	1,73	1,84	es	1,78
12	2,96	2,68	es	2,82
Totalt	2,35	2,26	es	2,30

Påstående 10: Jag letar efter ett finskt ord som i uttalet påminner om det svenska ordet. Sedan skapar jag en förbindelse mellan orden vilken kan vara egendomlig eller rolig. (t.ex. *kuu - ko* → en ko sover på månen).

Påstående 12: Jag minns ord på grund av deras läge på sidan eller på tavlan.

Av tabell 6 framgår det att gymnasisterna utnyttjar locimetoden (påstående 12) litet mera än studerandena ($m = 2,96$ resp. $m = 2,68$). Resultatet visar att det är ganska lätt att komma ihåg ord om de finns på ett visst läge t.ex. på tavlan eller i boken. Man kan lägga märke till att nyckelordstekniken inte är populär hos informantgrupperna ($m = 1,73$ resp. $m = 1,84$). Även om medelvärdena vid påståendena 10 och 12 skiljer sig mellan grupperna finns det inte någon statistisk signifikans vid skillnaderna. Resultatet på nyckelordsmetoden kan bero på att det inte är lätt att hitta på någon motsvarighet till svenska ord på finska eftersom finska och svenska har annorlunda uttal. Det är också möjligt att metoden inte lärs ut i skolan eftersom lärarna antagligen inte är medvetna om en sådan teknik. Å andra sidan förutsätter tekniken att inläraren själv hittar på nyckelordet. Ingen annan kan ge färdiga mentala förbindelser för inläraren, utan de måste alltid vara personliga. Man kan se av tabell 6 att informanterna utnyttjar mera locimetoden än nyckelordsmetoden ($m = 2,82$ resp. $m = 1,78$). Medelvärdeskillnaden visar sig vara statistiskt mycket signifikant ($p = 0,000$).

5.3.5 Sammanfattning av minnesstrategier

För att ge en sammanfattande bild av minnesstrategigrupperna ska vi först jämföra de sammanlagda medelvärdena hos de båda informantgrupperna och sedan granska de medelvärden som skiljer sig från varandra. I följande tabell presenteras medelvärdena för varje minnesstrategigrupp:

Tabell 7 Medelvärden för minnesstrategigrupper

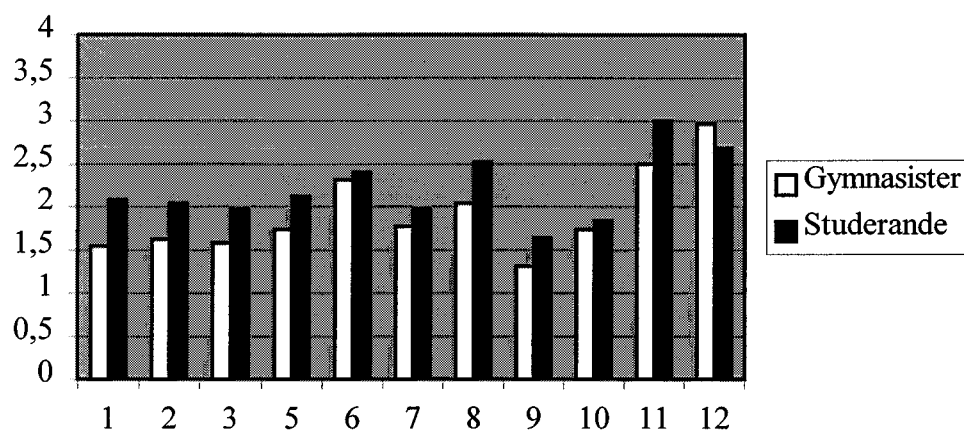
Minnesstrategigrupper	Gymnasister	Studerande	Signifikans	Hela materialet
Associering	1,76	2,12	es	1,93
Gruppering	1,90	2,24	es	2,07
Visualisering	1,90	2,32	0,004	2,11
Nyckelords- och locimetoder	2,35	2,26	es	2,30
Totalt	1,92	2,20	0,019	2,06

Såsom framgår av tabellen ovan är de sammanlagda medelvärdena för minnesstrategierna ganska låga hos de båda grupperna men de är lägst hos gymnasisterna ($m = 1,92$ resp. $m = 2,20$). Medelvärdet är högst vid gymnasisterna vid påståendena om nyckelords- och locimetoden ($m = 2,35$). Medelvärdet kan förklaras med det höga medelvärdet för påstående 12. Vid universitetsstuderandena är medelvärdet högst vid visualiseringen. Studerandena använder mera visuell inläring än gymnasisterna ($m = 1,90$ resp. $m = 2,32$). Medelvärdesskillnaden är statistiskt signifikant ($p = 0,004$). Av minnesstrategigrupperna är medelvärdena för associering lägst hos de båda informantgrupperna. Gymnasisterna fick ett lägre medelvärde än studerandena ($m = 1,76$ resp. $m = 2,12$). Av detta framgår det tydligt att inlärarna inte använder associering som ordinlärningsstrategi. I gruppering är medelvärdet för studerandena 2,24 och för gymnasisterna 1,90. Medelvärdesskillnaderna mellan nivågrupperna är statistiskt inte signifikanta vid strategigrupperna associering, gruppering och nyckelords- och locimetoder.

I fråga om hela materialet kan man se att associeringsmedelvärdet är lägst hos informanterna ($m = 1,93$). Visualiseringen och nyckelords- och locimetoder utnyttjas mera än associering och gruppering. Det finns en ganska stor medelvärdesskillnad mellan associering och visuell

inläring ($m = 1,93$ resp. $m = 2,11$); den är statistiskt nästan signifikant ($p = 0,010$). Det råder signifikans ($p = 0,001$) också mellan associering och nyckelords- och locimetoder.

Figur 5 illustrerar fördelningen av minnesstrategierna (påståendena 1-12) hos informanterna.



Figur 5 Medelvärdena för påståendena över minnesstrategier

Man kan se av figur 5 att medelvärdena för minnesstrategierna närmar sig svarsalternativ 2; försökspersonerna tycker alltså att påståendena inte stämmer. Betraktar man de högsta och lägsta medelvärdena hos de båda nivågrupperna kan man se att gymnasisterna mest valde påstående 12, som handlar om locimetoden. Studerandena i sin tur valde mest påstående 11, som berör visuell inläring. Medelvärdena för påståenden 11 och 12 närmar sig svarsalternativ 3 som betyder att inlärarna gynnar dessa strategier. Bildandet av en idékarta i minnet (påstående 9) tycks vara det minst valda alternativet både hos gymnasist- och studerandegruppen.

5.4 Kognitiva strategier

I det följande ska vi behandla kognitiva strategier som har indelats i fem olika strategigrupper. Den första strategigruppen, upprepning, innehåller påståendena 13-16. Den andra gruppen, deduktion, består av påstående 17, den tredje gruppen, analys av uttryck, omfattar påståendena 18 och 19. Den fjärde gruppen, kontrastiv analys, utgörs av påståendena 20 och 21 och den sista gruppen, transfer, innehåller påståendena 22 och 23. Först ska vi undersöka var och en av strategigrupperna och sedan jämföra medelvärdena mellan nivågrupperna. Till sist presenterar vi de viktigaste resultaten beträffande kognitiva strategier.

5.4.1 Upprepning

I tabellen nedan presenteras medelvärdena för de påståenden som gäller upprepning (13-16). Påståendena ges efter tabellen.

Tabell 8 Medelvärden för påståenden över upprepning

Upprepning	Gymnasister	Studera	Signifikans	Hela materialet
13	2,04	2,40	es	2,22
14	3,42	3,40	es	3,41
15	2,88	3,00	es	2,94
16	2,58	2,96	es	2,77
Totalt	2,73	2,94	es	2,83

Påstående 13: Jag skriver ord i häfte.

Påstående 14: Jag förhör mig ord genom att dölja hälften av ordlistan.

Påstående 15: Jag läser ord högt.

Påstående 16: Jag imiterar svenskt uttal.

Vid upprepningen anser de båda informantgrupperna att förhöret av ord är det mest användbara sättet att lära sig ord ($m = 3,42$ resp. $m = 3,40$). Medelvärdeskillnaden mellan grupperna är liten och statistiskt inte signifikant. Medelvärdena överskrider svarsalternativ 3 vilket betyder att påståendet enligt informanterna stämmer. Resultatet kan bero på att läsandet

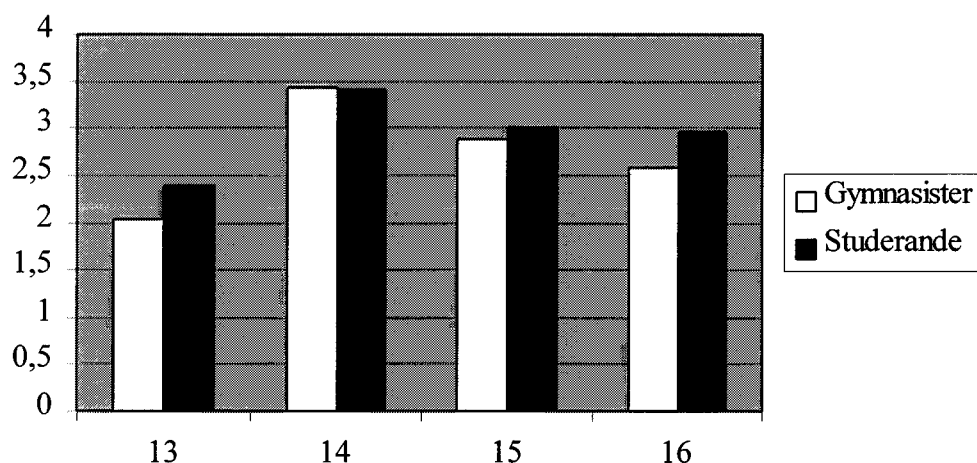
av ordlistan är det lättaste och snabbaste sättet att lära sig ord. Lärarna uppmuntrar också inlärare att förhöra sig ord traditionellt. Vi tycker att resultatet är överraskande eftersom det har diskuterats mycket om enbart repetition av ord leder till ett bättre inlärningsresultat. Semantisk inkodning, som är djupare än blotta upprepningen, har påståtts hjälpa till i framplockningen av ord ur långtidsminnet. När man förhör sig ord utan att tänka på deras betydelse, glömmer man dem lättare.

I många fall minns man ord bättre om man skriver dem på pappret, men enligt vår undersökning tycks informanterna inte göra det. Vid påstående 13 har universitetsstuderandena ett högre medelvärde än gymnasisterna ($m = 2,4$ resp. $m = 2,04$); medelvärdesskillnaden visar sig inte vara statistiskt signifikant. Troligen gynnar inlärarna inte den här strategin eftersom den är ganska tidskrävande. Man skulle dock tro att åtminstone gymnasisterna skriver mera ord i häftet, eftersom de uppmanas att göra det i skolan.

Vid påståendena 15 och 16, som handlar om läsandet av ord högt och imitering av svenskt uttal, har universitetsstuderandena högre medelvärden än gymnasisterna. Medelvärdet närmar sig svarsalternativ 3 vid påstående 15 hos de båda informantgrupperna ($m = 2,88$ resp. $m = 3,0$). De båda grupperna förhåller sig svagt positivt till påstående 16 ($m = 2,58$ resp. $m = 2,96$). Även om medelvärdena mellan nivågrupperna skiljer sig litet är medelvärdesskillnaderna vid påståendena 15 och 16 inte statistiskt signifikanta. Gymnasisterna läser hellre ord högt än imiterar det svenska uttalet. Enligt våra resultat tycks inlärarna få nytta i ordinlärningen om de hör uttalet av ord eller kan öva dem muntligt.

Man kan se av tabell 8 att påstående 13 är den minst utnyttjade upprepningsstrategin hos våra informanter. De tycks helst lära sig ord genom att dölja hälften av ordlistan. Om man jämför påståendena 13-16 med varandra kan man dra följande slutsatser: informanterna förhör sig ord hellre än skriver dem i häftet ($m = 2,22$ resp. $m = 3,41$); medelvärdesskillnaden är mycket signifikant ($p = 0,000$). De föredrar påstående 15 före påstående 13 ($m = 2,94$ resp. $m = 2,22$). Medelvärdesskillnaden visar sig vara statistiskt mycket signifikant ($p = 0,000$). Informanterna imiterar svenskt uttal hellre än skriver ord på pappret ($m = 2,77$ resp. $m = 2,22$); denna skillnad tycks vara mycket signifikant ($p = 0,000$). Informanterna lär sig ord hellre traditionellt i stället för att läsa dem högt eller att imitera uttalet. Medelvärdesskillnaderna

mellan påståendena 14 och 15 samt mellan påståendena 14 och 16 visar sig vara statistiskt mycket signifikanta ($p = 0,000$). Av följande figur kan man se medelvärdena för upprepningen i form av ett diagram:



Figur 6 Medelvärden för upprepning

Såsom figuren visar har studerandena högre upprepningsmedelvärden, bortsett från påståendet 14, där gymnasisterna har ett litet högre medelvärde.

5.4.2 Deduktion och analys av uttryck

Påstående 17 berör deduktion och påståendena 18 och 19 handlar om analys av uttryck. Vid dem har medelvärdena fördelat sig på följande sätt:

Tabell 9 Medelvärden för påståenden över analys av uttryck

Deduktion och analys av uttryck	Gymnasister	Studerande	Signifikans	Hela materialet
17	2,42	2,76	es	2,59
18	2,19	2,72	0,044	2,45
19	2,04	2,16	es	2,10
Totalt	2,22	2,55	es	2,28

Påstående 17: Jag försöker hitta regelbundenheter t.ex. i lexikon eller grammatik i svenskan.

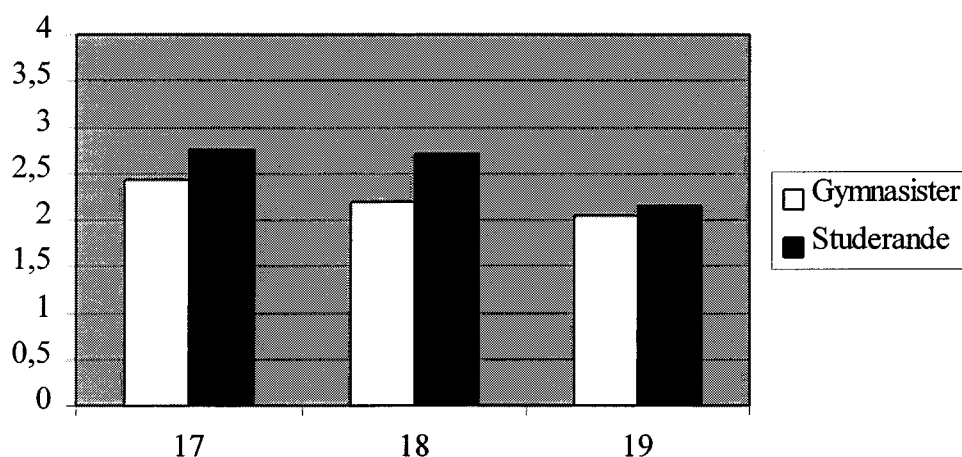
Påstående 18: Jag delar ord i bitar för att förstå betydelsen.

Påstående 19: Jag försöker hitta ett gemensamt stamord.

Av tabellen ovan kan läsas att deduktion som ordinlärningsstrategi varierar inte så mycket mellan informantgrupperna ($m = 2,42$ resp. $m = 2,76$). Medelvärdeskillnaden är liten och statistiskt inte signifikant. Universitetsstuderandena hittar lite fler regelbundenheter i språket. Ett tänkbart skäl till detta är att de har mera avancerade språkkunskaper och ett större ordförråd än gymnasisterna. Som strategi är analys av uttryck nära deduktion. De båda informantgrupperna fick ett högre medelvärde för påstående 18 än för påstående 19. Studerandenas medelvärde för de här påståendena är högre än gymnasisternas. Vid påstående 18 har gymnasisterna medelvärdet 2,19 och studerandena 2,72. Medelvärdeskillnaden visar sig vara statistiskt nästan signifikant ($p = 0,044$). I fråga om påstående 19 närmar sig medelvärdet för svarsalternativ 2 hos de båda informantgrupperna ($m = 2,04$ resp. $m = 2,16$). Medelvärdeskillnaden visar sig inte vara statistiskt signifikant.

Medelvärdeskillnaderna vid deduktion och analys av uttryck kan förklaras med att kognitiva strategier kräver bra kännedom om grammatik och allmän språkkänsla. Beroende på detta faktum har studerandena troligen litet högre medelvärden för dessa strategier. Det kan vara svårt att tillämpa grammatik på ordläringen vilket förklarar de låga medelvärdena i vår undersökning. Antagligen undervisas ordbildningen inte tillräckligt i skolan och därför har inlärarna inte tillägnat sig dessa kognitiva strategier.

Av tabell 9 framgår det att informanterna gynnar deduktion som ordinlärningsstrategi. Informanterna drar hellre nytta av att hitta regelbundenheter i lexikon eller i grammatik än att hitta gemensamma stamord ($m = 2,59$ resp. $m = 2,10$). Medelvärdeskillnaden är statistiskt mycket signifikant ($p = 0,000$). Ytterligare föredrar försökspersonerna påstående 18 före påstående 19 ($m = 2,45$ resp. $m = 2,10$). Det betyder att de delar hellre ord i bitar än hittar stamord. Medelvärdeskillnaden visar sig vara signifikant ($p = 0,004$). Figur 7 visar medelvärdena för deduktion och analys av uttryck hos de båda nivågrupperna i en grafisk form:



Figur 7 Medelvärden för deduktion och analys av uttryck

Generellt kan man säga att medelvärdena hos gymnasisterna rör sig kring svarsalternativ 2 vid vart och ett av de påståenden som handlar om deduktion och analys av uttryck. Det betyder att de inte gynnar dessa strategier i sin ordinlärning. I fråga om påståendena 17 och 18 utnyttjar studerandena dessa strategier när de lär sig ord.

5.4.3 Kontrastiv analys

Påståendena 20 och 21 berör kontrastiv analys som strategi. Av tabellen nedan framgår medelvärdena för påståendena hos de båda grupperna.

Tabell 10 Medelvärden för påståenden över kontrastiv analys

Kontrastiv analys	Gymnasister	Studerande	Signifikans	Hela materialet
20	2,65	2,32	es	2,49
21	2,54	2,28	es	2,41
Totalt	2,60	2,30	es	2,45

Påstående 20: Jag jämför svenska ord med finska ord.

Påstående 21: Jag hittar likheter och skillnader mellan svenska och andra språk, t.ex. i verböjningen.

Såsom det framgår av tabell 10 ovan har gymnasisterna högre medelvärden för påståendena över kontrastiv analys än universitetsstuderandena. Vid påstående 20 har gymnasisterna medelvärdet 2,65 och studerandena 2,32. Vid påstående 21 är medelvärdet hos gymnasisterna 2,54 och hos studerandena 2,28. Medelvärdesskillnaderna för de båda påståendena är statistiskt ej signifikanta. Resultatet visar att försökspersonerna inte använder denna strategi. Det faktum att informanterna inte gynnar kontrastiv analys är överraskande för det har påståtts att största delen av inlärarna använder den här inlärningsstrategin i början av sina språkstudier (se ovan s. 32). Troligen använder våra informanter inte kontrastiv analys eftersom de har studerat svenska länge.

5.4.4 Transfer

Påståendena 22 och 23 handlar om transfer. I tabellen nedan presenteras medelvärdena för påståendena om transfer. Jfr:

Tabell 11 Medelvärden för påståenden över transfer

Transfer	Gymnasister	Studerande	Signifikans	Hela materialet
22	3,12	2,96	es	3,04
23	3,12	3,16	es	3,14
Totalt	3,12	3,06	es	3,09

Påstående 22: Ord som har motsvarigheter i modersmålet är lättare att lära sig.

Påstående 23: Likheter mellan finska och andra främmande språk underlättar lärandet av svenska ord.

Av tabellen framgår att gymnasisterna vid påstående 22 har ett högre medelvärde än studerandena ($m = 3,12$ resp. $m = 2,96$); medelvärdesskillnaden är dock inte statistiskt signifikant. Både gymnasist- och studerandegruppen anser att modersmålet har ganska betydande roll i ordinlärningen. Detta stämmer väl överens med vårt antagande. Vid påstående 23 kan man lägga märke till att de båda informantgrupperna anser att likheter med finska och andra främmande språk underlättar ordinlärningen ($m = 3,12$ resp. $m = 3,16$).

Medelvårdesskillnaden visar sig inte vara statistiskt signifikant. De båda nivågrupperna och speciellt universitetsstuderandena studerar ofta andra språk som hjälper till att hitta likheter med svenska. Man har fått reda på att om inläraren lyckas hitta några likheter med andra språk, blir lagringen av ord i minnet effektivare.

5.4.5 Sammanfattning av kognitiva strategier

I tabell 12 presenteras de sammanlagda medelvärdena för kognitiva strategigrupper:

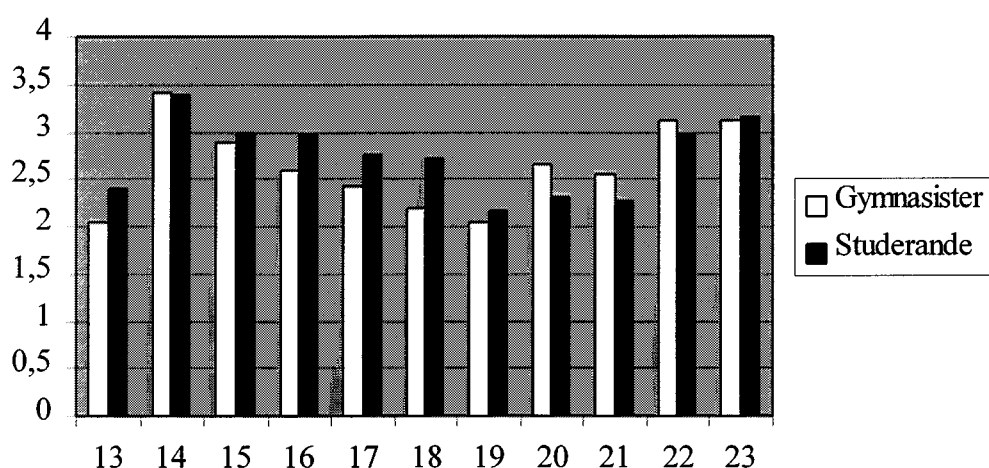
Tabell 12 Medelvärden för kognitiva strategigrupper

Kognitiva strategigrupper	Gymnasister	Studerande	Signifikans	Hela materialet
Upprepning	2,73	2,94	0,004	2,83
Deduktion	2,42	2,76	es	2,59
Analys av uttryck	2,12	2,44	es	2,28
Kontrastiv analys	2,60	2,30	es	2,45
Transfer	3,12	3,06	es	3,09
Totalt	2,64	2,74	es	2,68

Tabellen bekräftar att transfer är den strategigrupp som både gymnasisterna och universitetsstuderandena utnyttjar mest ($m = 3,12$ resp. $m = 3,06$). Medelvårdesskillnaden mellan grupperna är inte statistiskt signifikant. Också upprepning har varit ganska populär hos informantgrupperna. Gymnasisternas medelvärde för upprepning är 2,73 och studerandenas 2,94. Medelvårdesskillnaden är stor och statistiskt signifikant ($p = 0,004$). Medelvärdena för transfer och upprepning ligger nära svarsalternativ 3, som betyder att inlärarna använder dessa ordinlärningsstrategier. Medelvärdena för deduktion är 2,42 hos gymnasisterna och 2,76 hos studerandena. Litet lägre är medelvärdena för analys av uttryck hos gymnasisterna än hos universitetsstuderandena ($m = 2,12$ resp. $m = 2,44$). I fråga om kontrastiv analys har gymnasisterna ett högre medelvärde än universitetsstuderandena ($m = 2,6$ resp. $m = 2,3$). Man kan konstatera att analys av uttryck är den minst använda strategigruppen hos gymnasisterna och kontrastiv analys hos universitetsstuderandena. I de tre ovannämnda strategigrupperna är medelvårdesskillnaderna små; de är statistiskt inte signifikanta.

Om man jämför de olika kognitiva strategigrupperna med varandra kan man se att informanterna gynnar mest transfer. Analys av uttryck utnyttjas minst. Om man jämför upprepning med analys av uttryck, kontrastiv analys och transfer kan man lägga märke till följande: medelvärdeskillnaden mellan upprepning och analys av uttryck är stor ($m = 2,83$ resp. $m = 2,28$); skillnaden visar sig vara statistiskt mycket signifikant ($p = 0,000$). Medelvärdeskillnaden mellan upprepning och kontrastiv analys är också ganska stor ($m = 2,83$ resp. $m = 2,45$) och den är statistiskt signifikant ($p = 0,003$). Det råder ett statistiskt signifikant samband mellan upprepning och transfer ($p = 0,007$). Jämför man deduktion med analys av uttryck kan man konstatera att medelvärdeskillnaden är ganska stor ($m = 2,59$ resp. $m = 2,28$); skillnaden visar sig vara signifikant ($p = 0,009$). Det finns också signifikans mellan deduktion och transfer ($p = 0,001$). I fråga om transfer och analys av uttryck kan man konstatera att medelvärdeskillnaden är mycket signifikant ($p = 0,000$). Medelvärdeskillnaden mellan transfer och kontrastiv analys är stor ($m = 3,09$ resp. $m = 2,45$); denna skillnad visar sig vara statistiskt mycket signifikant ($p = 0,000$).

Figur 8 visar medelvärden för var och en av de påståendena som gäller kognitiva strategier (13-23) hos de båda informantgrupperna:



Figur 8 Medelvärden för påståenden över kognitiva strategier

Man kan konstatera att de båda försöksgrupperna anser att en s.k. gammaldags inlärningsstrategi (påstående 14) är den populäraste kognitiva strategin. De minst använda strategierna hos gymnasisterna är att skriva ord i häftet (påstående 13) och att leta efter ett

gemensamt stamord (påstående 19). I fråga om påstående 19 är även universitetsstuderandena av samma åsikt som gymnasisterna.

5.5 Lätta och svåra ord

I detta avsnitt presenteras vilka ord informantgrupperna anser underlätta eller vålla svårigheter i språkinläringen. Påståendena 24-28 handlar om detta område. De har grupperats så att påståendena 24 och 28 hör till lätta ord och påståendena 25-27 till svåra ord. Vi ska först analysera påståendena gällande lätta ord. Till slut sammanfattar vi resultaten.

I tabellen nedan ges medelvärdena för lätta ord. Påståendena presenteras efter tabellen.

Tabell 13 Medelvärden för påståenden över lätta ord

Lätta ord	Gymnasister	Studerande	Signifikans	Hela materialet
Påstående 24	3,04	2,56	0,006	2,80
Påstående 28	2,27	2,16	es	2,22
Totalt	2,65	2,36	0,011	2,46

Påstående 24: Korta ord är lättare att lära sig.

Påstående 28: Substantiv är lättare att lära sig.

Man kan se av tabell 13 att gymnasisterna vid påstående 24 anser att korta ord är lätta att lära sig ($m = 3,04$). Medelvärdet visar att universitetsstuderandena inte är eniga med gymnasisterna ($m = 2,56$). Medelvärdeskillnaden är stor och statistiskt signifikant ($p = 0,006$). Vid påstående 28 anser de båda informantgrupperna att substantiv kan orsaka problem med lärandet av ord ($m = 2,27$ resp. $m = 2,16$). Medelvärdeskillnaden är dock inte statistiskt signifikant. Beroende på de låga medelvärdena kan man konstatera att substantiv troligen är svåra att lära sig. Man skulle tro att substantiv är den mest bekanta ordklassen och substantiv är därför lättast att lära sig. Ytterligare har det påståtts att substantiv kan vara lättare att lära sig än till exempel adjektiv. I tabell 13 kan man se att informanterna anser att korta ord

egentligen är lättare att lära sig än substantiv. Medelvärdesskillnaden är stor ($m = 2,80$ resp. $m = 2,22$); denna skillnad visar sig vara mycket signifikant ($p = 0,000$).

Påståendena 25-27 handlar om svåra ord. Tabell 14 nedan illustrerar fördelningen av medelvärdena för svåra ord.

Tabell 14 Medelvärden för påståenden över svåra ord

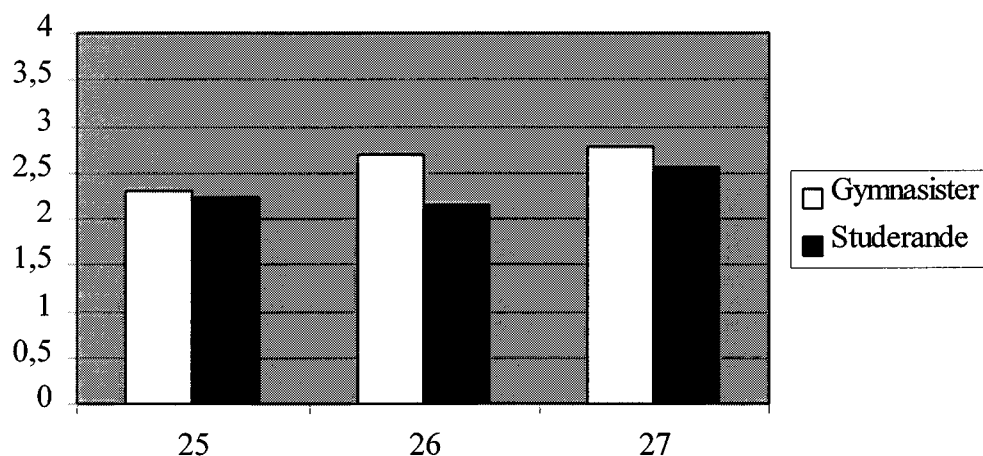
Svåra ord	Gymnasister	Studerande	Signifikans	Hela materialet
25	2,31	2,24	es	2,27
26	2,69	2,16	0,010	2,43
27	2,77	2,56	es	2,67
Totalt	2,59	2,32	es	2,51

Påstående 25: Långa ord är svåra att lära sig.

Påstående 26: Abstrakta ord är svåra att komma ihåg.

Påstående 27: Om uttalet är svårt, är det inte lätt att lära sig ett nytt ord.

I följande figur presenteras medelvärden i en grafisk form:



Figur 9 Medelvärden för svåra ord

Man kan konstatera att abstrakta ord inte orsakar problem för inlärarna. Vid påstående 26 har gymnasisterna medelvärdet 2,69 och studerandena 2,16; medelvärdesskillnaden är statistisk signifikant ($p = 0,010$). Resultatet visar att det inte är svårt för informanterna att förstå

betydelsen och användningsområdet hos abstrakta ord. De är troligen vanare vid abstrakta ord eftersom de har studerat språk ganska länge. Resultatet strider mot vårt initiala antagande. Vi antog på förhand att de båda nivågrupperna skulle uppleva abstrakta ord som svåra.

Både universitetsstuderandena och gymnasisterna anser att uttalandet av svenska inte vållar svårigheter i ordinlärningen. Medelvärdet för påstående 27 är högre hos gymnasisterna än hos studerandena ($m = 2,77$ resp. $m = 2,56$); medelvärdeskillnaden är statistiskt inte signifikant. I fråga om påstående 25 tycker de båda informantgrupperna att långa ord inte är svåra ($m = 2,31$ resp. $m = 2,24$). Medelvärdeskillnaden visar sig dock vara statistiskt ej signifikant. Ordets längd orsakar inte problem med inlärningen, även om man ofta tycker att långa ord är svåra att lära sig. Resultatet stämmer inte med vår hypotes; vi antog att långa ord skulle vara svåra för inlärarna. Såsom man kan se av tabell 14 tycker informanterna att uttalet är den största svårigheten i ordinlärningen. Långa ord upplevs däremot inte svåra att lära sig. Medelvärdeskillnaden ($m = 2,67$ resp. $m = 2,27$) mellan påståenden 27 och 25 är statistiskt signifikant ($p = 0,001$).

I följande tabell ges de sammanlagda medelvärden för lätta och svåra ord:

Tabell 15 Medelvärden för lätta och svåra ord

Lätta och svåra ord	Gymnasister	Studerande	Signifikans	Hela materialet
Lätta ord	2,65	2,36	0,011	2,46
Svåra ord	2,59	2,32	es	2,51
Totalt	2,62	2,34	0,009	2,48

Man kan lägga märke till att gymnasisterna har litet högre medelvärden för både lätta och svåra ord. Gymnasisterna upplever substantiv och korta ord lättare att lära sig än universitetsstuderandena ($m = 2,65$ resp. $m = 2,36$). Medelvärdeskillnaden är statistiskt signifikant ($p = 0,011$). I fråga om svåra ord kan man lägga märke till att de båda nivågrupperna anser att långa och abstrakta ord samt ordets uttal inte orsakar problem med ordinlärningen ($m = 2,59$ resp. $m = 2,32$); medelvärdeskillnaden är dock statistiskt ej signifikant.

5.6 Aktivt och passivt ordförråd

I följande avsnitt ska vi studera när informanterna anser sig kunna ett ord. Påståenden 29 och 30 berör aktiv och passiv ordförståelse. Medelvärdena har fördelat sig på följande sätt:

Tabell 16 Medelvärden för påståenden över aktivt och passivt ordförråd

Aktivt och passivt ordförråd	Gymnasister	Studerande	Signifikans	Hela materialet
29	3,15	2,92	es	3,04
30	3,54	3,48	es	3,51
Totalt	3,35	3,20	es	3,35

Påstående 29: Jag har lärt mig ett ord när jag känner till eller förstår det i texten.

Påstående 30: Jag har lärt mig ett ord när jag kan använda det i tal och skrift.

Vid påstående 29 har de båda försöksgrupperna varit ganska eniga om den passiva ordförståelsen för medelvärdena varierar sig inte så mycket ($m = 3,15$ resp. $m = 2,92$). Man kan konstatera att de båda informantgrupperna har bra kunskaper i svenska och att deras passiva ordförståelse är avancerad. I fråga om påstående 30 har gymnasisterna ett högre medelvärde än studerandena ($m = 3,54$ resp. $m = 3,48$). De båda nivågrupperna tycks vara medvetna om sin aktiva ordförståelse. Medelvärdena närmar sig svarsalternativ 3 vilket betyder att informanterna instämmer med påståendena 29 och 30. Medelvärdeskillnaderna mellan grupperna visar sig inte vara statistiskt signifikanta. Även om gymnasisterna är mera medvetna om sin aktiva och passiva ordförståelse än universitetsstuderandena är det ganska svårt att jämföra eller generalisera resultaten eftersom ordförståelsen baserar sig på personliga erfarenheter. Av tabell 16 kan läsas att informanterna är mera medvetna om sin aktiva än om sin passiva ordförståelse ($m = 3,51$ resp. $m = 3,04$). Medelvärdeskillnaden visar sig vara statistiskt mycket signifikant ($p = 0,000$).

5.7 Strategier och kön

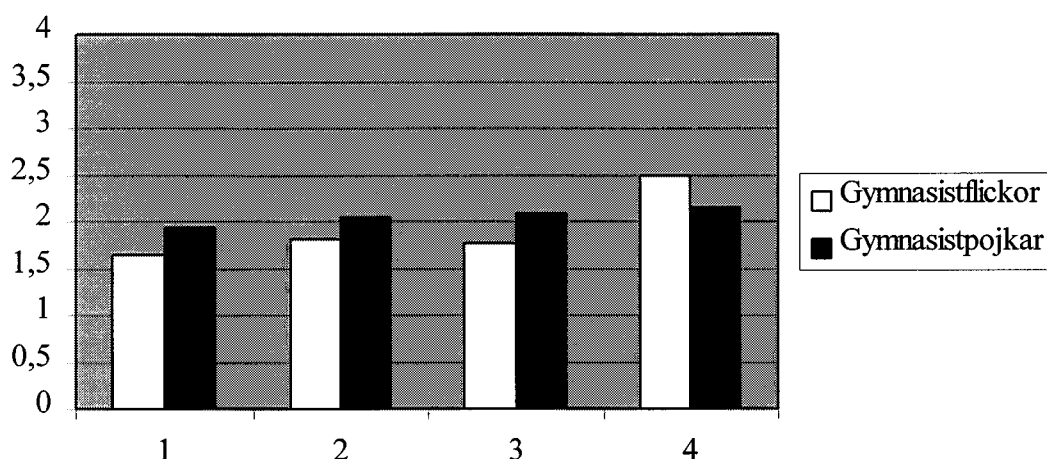
5.7.1 Minnesstrategier

I det följande ska vi utreda de olika minnesstrategierna efter variabeln kön hos gymnasistgruppen. I tabell 17 nedan presenteras de sammanlagda medelvärdena för minnesstrategigrupperna.

Tabell 17 Medelvärdena för minnesstrategigrupper efter kön

Minnesstrategigrupper	Gymnasister		Signifikans	Hela materialet
	Flickor	Pojkar		
Associering	1,63	1,93	es	1,75
Gruppering	1,80	2,05	es	1,90
Visualisering	1,77	2,09	es	1,90
Nyckelords- och locimetoder	2,50	2,14	es	2,35
Totalt	1,84	2,02	es	1,92

I tabellen ovan anges medelvärdena för minnesstrategigrupper efter kön. I följande figur illustreras dessa medelvärden i en grafisk form:



Figur 10 Medelvärden för minnesstrategigrupper hos gymnasister

Såsom man kan se av figur 10 är medelvärdena vid associering (1), gruppering (2) och semantisk karta (3) ganska likadana även om pojkarna drar nytta av dessa strategier mera än flickorna. Medelvärdeskillnaderna är dock statistiskt inte signifikanta hos dessa minnesstrategigrupper. På grund av de låga medelvärdena kan man sluta sig att minnesstrategierna inte främjas i ordnlärningen. Gymnasistflickorna använder mera nyckelords- och locimetoder (4) än gymnasistpojkarna. Medelvärdet för flickorna är 2,5 och 2,14 för pojkarna. Medelvärdeskillnaden är liten och statistiskt ej signifikant. Man kan sluta sig att flickorna tillämpar mera mentala föreställningar än pojkarna i ordnlärningen. Beroende på de låga medelvärdena kan man dock konstatera att nyckelords- och locimetoderna inte används varken hos gymnasistflickorna eller –pojkarna.

Såsom man kan se av tabell 17 använder informanterna associeringen minst och nyckelords- och locimetoderna mest. Jämför man de tre första strategigrupperna med den sista strategigruppen kan man konstatera att det finns ett statistiskt signifikant samband mellan dem. Medelvärdeskillnaden mellan associering och nyckelords- och locimetoder är stor ($m = 1,75$ resp. $m = 2,35$); denna skillnad visar sig vara mycket signifikant ($p = 0,000$). Sambandet är också signifikant mellan gruppering och nyckelords- och locimetoder ($p = 0,007$). Medelvärdeskillnaden mellan visualisering och nyckelords- och locimetoder är stor ($m = 1,90$ resp. $m = 2,35$) och statistiskt signifikant ($p = 0,002$).

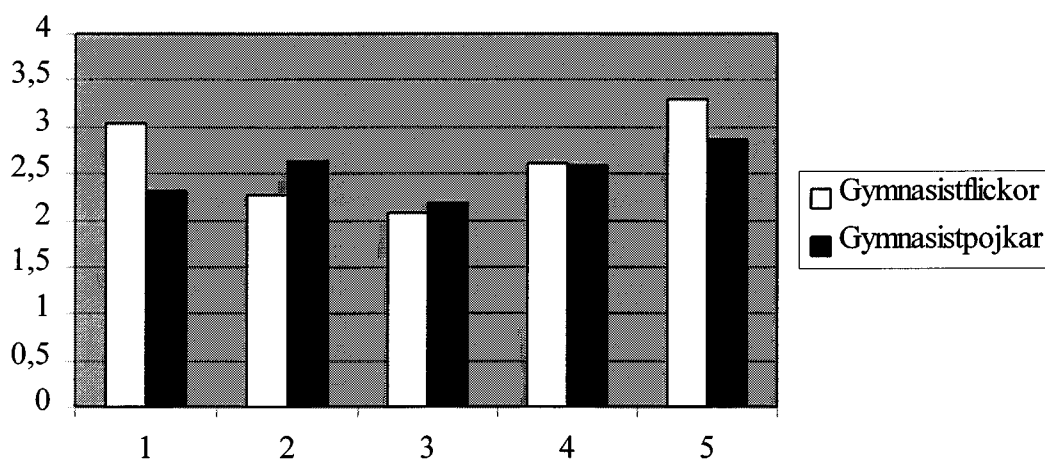
5.7.2 Kognitiva strategier

I det följande redogör vi för de kognitiva strategigrupperna efter kön. Tabell 18 visar medelvärden för de kognitiva strategigrupperna.

Tabell 18 Medelvärden för kognitiva strategigrupper efter kön

Kognitiva strategigrupper	Gymnasister		Signifikans	Hela materialet
	Flickor	Pojkar		
Upprepning	3,03	2,32	0,004	2,73
Deduktion	2,27	2,64	es	2,42
Analys av uttryck	2,07	2,18	es	2,12
Kontrastiv analys	2,60	2,59	es	2,60
Transfer	3,30	2,86	es	3,12
Totalt	2,76	2,47	es	2,64

I tabellen ovan ges medelvärdena för kognitiva strategigrupper efter kön. I följande figur presenteras medelvärdena i en grafisk form:



Figur 11 Medelvärden för kognitiva strategigrupper hos gymnasister

Av tabell 18 kan utläsas att vid upprepning (1) använder gymnasistflickorna mera denna strategi än gymnasistpojkarna ($m = 3,03$ resp. $m = 2,32$). Medelvärdesskillnaden är stor och den är statistiskt signifikant ($p = 0,004$). Man kan dra den slutsatsen att flickorna antagligen är

mångsidigare inlärare och prövar olika sätt att upprepa ord. Pojkarna tycks inte gynna denna strategi i ordinlärningen. I fråga om deduktion (2) har pojkarna ett högre medelvärde än flickorna ($m = 2,64$ resp. $m = 2,27$). Medelvärdesskillnaden är dock statistiskt ej signifikant. Man kan konstatera att de båda grupperna inte hittar på några regelbundenheter i svenska, även om pojkarna gör det lite mera.

I strategigruppen analys av uttryck (3) har både pojkarna och flickorna likadana medelvärden, trots att pojkarnas medelvärde är litet högre än flickornas ($m = 2,18$ resp. $m = 2,07$); medelvärdesskillnaden är statistiskt ej signifikant. Resultatet visar att denna strategi inte används hos gymnasisterna. Man kan lägga märke till att strategigrupperna 2 och 3 används minst i ordinlärningen. Speciellt flickorna tycks inte utnyttja dem. Antagligen är informanterna inte medvetna om dessa kognitiva strategier även om de använder dem.

I fråga om kontrastiv analys (4) är medelvärdena för gymnasistflickorna och -pojkar mycket likadana ($m = 2,59$ resp. $m = 2,6$); medelvärdesskillnaden är inte statistiskt signifikant. På basis av detta resultat kan man fastställa att informanterna inte gynnar kontrastiv analys i ordinlärningen. Vid transfer (5) har flickorna ett högre medelvärde än pojkarna ($m = 3,3$ resp. $m = 2,86$); medelvärdesskillnaden är liten och statistiskt inte signifikant. Man kan dra den slutsatsen att flickorna oftare utnyttjar modersmålet och andra främmande språk i ordinlärningen medan pojkarna stöder sig på dem mera sällan. På basis av medelvärdena kan man dock säga att likheter mellan språk underlättar ordinlärningen hos de båda grupperna.

Av tabell 18 kan läsas att informanterna använder minst analys av uttryck. Transfer tycks vara den mest utnyttjade strategigruppen enligt informanterna. Jämför man de kognitiva strategigrupperna med varandra kan man konstatera följande: informanterna föredrar upprepning före analys av uttryck ($m = 2,73$ resp. $m = 2,12$); medelvärdesskillnaden är statistiskt signifikant ($p = 0,002$). Transfer har varit en mera användbar ordinlärningsstrategi än upprepning och det finns en statistisk signifikans mellan dem ($p = 0,005$). Medelvärdesskillnaden mellan deduktion och transfer tycks vara stor ($m = 2,42$ resp. $m = 3,12$) och statistiskt signifikant ($p = 0,005$). Informanterna gynnar också mera kontrastiv analys än analys av uttryck ($m = 2,60$ resp. $m = 2,12$); skillnaden är statistiskt signifikant ($p = 0,007$). Det råder en statistiskt signifikant skillnad mellan analys av uttryck och transfer ($p =$

0,000). Transfer anses också vara mera populär än kontrastiv analys. Medelvärdeskillnaden mellan dem ($m = 2,60$ resp. $m = 3,12$) visar sig vara statistiskt signifikant ($p = 0,009$).

5.7.3 Svåra ord och ordförståelse

I detta avsnitt behandlar vi gymnasisternas åsikter om svåra och lätta ord. Vi ska också koncentrera oss på deras aktiva och passiva ordförråd. Vi har indelat gruppen svåra ord i två delar: lätta och svåra ord. I tabell 19 anges medelvärden för lätta och svåra ord.

Tabell 19 Medelvärden för lätta och svåra ord efter kön

Lätta och svåra ord	Gymnasister		Signifikans	Hela materialet
	Flickor	Pojkar		
Lätta ord	2,67	2,64	Es	2,65
Svåra ord	2,67	2,50	Es	2,56
Totalt	2,67	2,55	Es	2,62

Av tabell 19 kan utläsas att flickorna vid lätta ord har ett litet högre medelvärde än pojkarna ($m = 2,67$ resp. $m = 2,64$); medelvärdeskillnaden är inte statistiskt signifikant. Eftersom medelvärdena närmar sig svarsalternativ 2 kan man dra den slutsatsen att gymnasisterna anser att korta ord och substantiv inte är lätta att lära sig. I fråga om svåra ord har flickorna samma medelvärde som i lätta ord ($m = 2,67$). Pojkarna har i stället ett litet lägre medelvärde ($m = 2,5$) än flickorna. Medelvärdeskillnaden är dock statistiskt ej signifikant. De båda grupperna tycker alltså att abstrakta och långa ord samt ordets svåra uttal inte orsakar problem i ordinlärningen. Forskningsresultat om temat stöder inte vårt resultat (se ovan s. 20). Man har fått reda på att abstrakta och långa ord kan vara svåra för inlärare men informanterna i denna undersökning tycks inte tänka så. Även om tidigare undersökningar bevisar att uttalet ofta kan orsaka problem med inlärningen av främmande språk instämmer våra informanter inte med den åsikten.

Vi frågade efter gymnasisternas åsikter om aktiv och passiv ordanvändning, dvs. när de upplever att de kan ett ord. Med den aktiva ordförståelsen menas att inläraren kan använda ord i tal och skrift. Om man känner till ord i texten så kan man det passivt. Vid den aktiva och passiva ordförståelsen har flickorna ett högre medelvärde än pojkarna ($m = 3,6$ resp. $m = 3,0$).

Medelvärdeskillnaden är ganska stor och statistiskt nästan signifikant ($p = 0,045$). De höga medelvärdena visar att gymnasisterna väl känner igen sin aktiva och passiva ordförståelse. Flickornas högre medelvärde tyder på att de troligen tänker mera på sin ordinlärningsprocess än pojkarna.

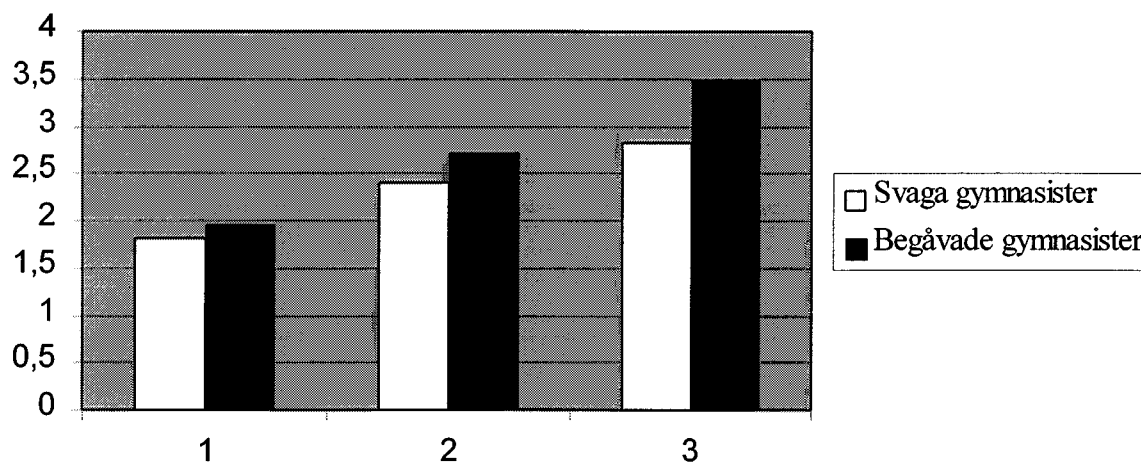
5.8 Strategier och betyg

I det följande ska vi redogöra för om betyget påverkar på strategier och aktivt och passivt ordförråd på gymnasistnivån. Vi har delat variabeln betyg upp i två grupper: den ena gruppen innehåller betygen sex och sju och den andra gruppen omfattar betygen åtta och nio. Gymnasisterna har delats upp i de s.k. svaga och begåvade inlärnarna för att få veta om de möjliga skillnaderna orsakas av betyget. I tabell 20 presenteras medelvärden för minnesstrategier, kognitiva strategier och aktivt och passivt ordförråd efter betyg hos de svaga och begåvade gymnasisterna.

Tabell 20 Medelvärden för strategier och ordförråd efter betyg

Strategier och ordförråd	Gymnasister		Signifikans	Hela materialet
	Svaga	Begåvade		
Minnesstrategier	1,82	1,95	es	1,92
Kognitiva strategier	2,39	2,71	es	2,64
Aktivt och passivt ordförråd	2,83	3,50	es	3,35

I följande figur presenteras medelvärdena ovan i en grafisk form:



Figur 12 Medelvärden för strategier och ordförråd

Vid minnesstrategierna (1) är det totala medelvärdet 1,82 hos de svaga gymnasisterna och 1,95 hos de begåvade gymnasisterna. Medelvärdeskillnaden är liten och statistiskt inte signifikant. Resultatet bevisar att det inte finns stora skillnader i användningen av minnesstrategierna mellan de svaga och begåvade gymnasisterna. Det stämmer inte överens med vår hypotes: vi antog att de svaga gymnasisterna skulle använda mera minnesstrategier därför att de inte har så bra kännedom om grammatik. Vårt antagande var att de lär sig ord med hjälp av olika minnesföreställningar. Vid de kognitiva strategierna (2) har de begåvade gymnasisterna ett högre medelvärde än de svaga gymnasisterna ($m = 2,71$ resp. $m = 2,39$); medelvärdeskillnaden är inte statistiskt signifikant. De begåvade utnyttjar mera kognitiva strategier och detta stämmer överens med vår hypotes.

I fråga om aktivt och passivt ordförråd (3) har de svaga gymnasisterna ett lägre medelvärde ($m = 2,83$) än de begåvade gymnasisterna ($m = 3,5$); medelvärdeskillnaden visar sig dock inte vara statistiskt signifikant. Resultatet stöder vår hypotes: vi antog att de begåvade gymnasisterna är mera medvetna om sin aktiva och passiva ordförståelse än de svaga. Man kan dock konstatera att också de svaga är medvetna om sitt ordförråd. Sammanfattningsvis kan man säga att de begåvade gymnasisterna har högre medelvärden för minnesstrategier, kognitiva strategier och aktivt och passivt ordförråd.

6 LÄRARNAS ÅSIKTER OM ORDINLÄRNING

I detta kapitel presenteras de intervjuade lärarnas tankar och åsikter om ordinläring, undervisningsmetoder och ordinlärningsstrategier. Vi intervjuade fyra lärare: två gymnasistlärare och två universitetslärare. Utanför granskningen har lämnats lärarnas ställning i skolsystemet och hur det skulle påverka deras svar. Avsikten är att presentera lärarnas tankar anonymt.

De lärare som vi intervjuade tycker i allmänhet att ordkunskap är en mycket viktig del av språkkunskaper eftersom man inte kan uttrycka sig eller kommunicera utan ord. Både ordförråd och grammatik upplevs som betydelsefulla i språkkunskapen. Några lärare anser ändå att ordförrådet bara är en del av språkkunskapen och att alla delar behövs. En lärare är av den åsikten att grammatikkunskaper är mycket viktiga för gymnasister för att de ska kunna klara sig i studentskrivningarna. I fråga om ordkunskapen framhäver några lärare att man i kommunikationssituationen ofta kan reda sig och bli förstådd utan att kunna de rätta grammatiska formerna av ord. I det följande citeras tankar av en lärare om det nära förhållandet mellan ordförrådet och grammatiken:

Jag jämför ordkunskap med att bygga ett hus: ord är tegel och grammatik är murbruk som båda behövs. Om man har bara en hög av murbruk så är det inte ett hus. Eller om man har bara en hög av tegel så fungerar den inte heller [...]

När vi frågade lärarna hur de undervisar ord fick vi följande svar. Några lärare har vana att först samla ihop centrala ord i texten och sedan utöka ordförrådet. Det finns många olika sätt att lära ut ord. En lärare berättar att hon brukar undervisa hur man kan bilda ordfamiljer, t.ex. genom att förvandla verb till substantiv eller adjektiv. Hon utökar ordförrådet också genom att presentera uttryck som anknyter till ett visst verb. Några lärare ger synonymer till ord som ska läras eller ber inlärare själva att bilda synonymer. Även läroböcker och samtalsövningar tycks hjälpa i ordinläringen. En lärare poängterar att samtalsövningarna är effektiva därför att man kan upprepa de ord som man redan har lärt sig och öva samtidigt ordens uttal.

De flesta lärare anser att det är meningsfullt att lära ord i någon kontext. En lärare brukar undervisa ord i olika användningskontexter, dvs. i vilket sammanhang man kan använda ordet. Hon ger inlärare exempel på olika prepositioner som substantiv eller verb tar och redogör också för de olika betydelser som ordet kan ha. En annan lärare betonar i stället textkontextens betydelse i ordinlärningen. Enligt henne är det text som ger innehållet åt orden och underlättar inkodningsprocessen i minnet. I det följande citeras hennes tankar om textkontexten i ordinlärningen:

Utgångspunkten är texten. Man blir bekant med texten och genom innehållet går man sedan vidare [...] om man kommer ihåg berättelsen så på något vis är det lättare att minnas också ord.

Såsom vi antog är lärarna ganska medvetna om inlärningsstrategier samt om minnesstrategier och kognitiva strategier. Bara en lärare erkände att hon inte är medveten om dem. Bland de intervjuade lärarna finns det också lärare som påstår att de inte använder några strategier i undervisningen och lär inte heller några tekniker för inlärare. På förhand antog vi att lärarna lär ut ordinlärningsstrategier. Vårt antagande tycktes nog inte stämma. Man kan fråga sig om det verkligen är sant att lärarna inte råder strategier. Det är möjligt att de inte är medvetna om sin strategianvändning och därför nekar den.

Ett par lärare har till och med gett råd till inlärare om hur de självständigt kan lära sig ord. En lärare betonar betydelsen av fortlöpande upprepning av ord i olika former. Enligt henne lär man sig inte så effektivt genom att läsa blotta ordlistor, utan personliga erfarenheter om ord och bildandet av egna satser och meningar stödjer minnet. Sådana råd försöker hon också ge åt inlärare. Här är en kommentar av den ifrågavarande läraren:

Jag har gett anvisningar åt eleverna att de skulle kunna göra en egen ordbok där man kan arrangera och sortera ord på något sätt [...] Och sedan till och med att de skulle bilda egna meningar av ord, antingen genom att föreställa sig dem i minnet eller genom att skriva dem på pappret.

Också andra lärare anser att om man på pappret skriver de ord som man inte känner till, effektivteras ordinlärningen. En lärare poängterar ytterligare att när man både uttalar och

skriver ord så minns man dem bättre. Hon har berättat för inlärare ganska noggrant hur de kan lära sig ordlistor så att det blir lätt och effektivt. Så här beskriver hon ordinlärningsprocessen:

Inlärare lär sig ord till exempel så att de först går igenom ordlistan. Sedan döljer de hälften av ordlistan och förhör sig själva på orden. Det nästa steget är att skriva ord i häftet [...] När man skriver ord så tänker man samtidigt på uttalet.

Eftersom vi var intresserade av om inlärare fortfarande lär sig ord genom att förhöra dem med hjälp av den färdiga ordlistan, frågade vi i enkäten om de använder en sådan traditionell ordinlärningsmetod (påstående 14). Påståendet fick ett högt medelvärde ($m = 3,42$ resp. $m = 3,40$) för de båda informantgrupperna (se tabell 8 ovan s. 46). Resultatet visar att den här metoden är det vanligaste sättet att lära sig ord. Trots att bara en av de intervjuade lärarna berättade att hon uppmanar inlärare att lära sig ord på ett sådant vis kan man inte påstå att alla lärare skulle göra så.

Lärarna har lagt märke till att begåvade inlärare ofta skriver ord i häftet, samlar ihop egna ordlistor och bildar egna satser. En lärare berättar att några pojkar i hennes klass skriver egna ordlistor med hjälp av datorn. Enligt lärarna kan det i allmänhet vara lättare att lära sig ord om man grupperar dem enligt temat eller samlar ihop ordfamiljer. Visualisering, bilder och egna semantiska kartor eller färdiga kartor i läroböcker tycks också vara användbara i språkundervisningen. Några lärare använder visualiseringen emellertid inte så mycket därför att den är för tidskrävande. En lärare tillägger att bilder och visuella undervisningsmetoder passar bäst för de yngre inlärarna, t.ex. för lågstadieeleverna.

När det gäller svåra och lätta ord har lärarna märkt att det finns en viss skillnad mellan dem. En lärare påstår att man först måste förstå ordets innehåll innan man kan ett ord. Abstrakta ord kan ibland vara svårare att lära sig än konkreta ord. Olika slags termer kan också vålla svårigheter. Nästan alla lärare anser att sådana ord som har någon personlig betydelse för inlärare är lättare att lära sig. Det är lättare att komma ihåg sådana ord som är nära det egna livet, till exempel ord som anknyter till egna hobbyer. Svårare ord att lära sig är i stället sådana ord som man inte har något personligt intresse för, liksom ord för naturvård. Lärarna tycker alltså att motivation är en mycket viktig faktor i ordinläringen. Man kan inte lära sig

ord om man själv inte vill göra det. Lärarens roll är att hjälpa och stödja i ordinlärningen men hon kan inte tvinga inläraren att lära sig ord.

I många fall kan också kognitiva strategier liksom analys av uttryck, kontrastiv analys och transfer påverka inlärningsprocessen. En lärare säger att hon i sin undervisning berättar för inlärarna om de viktigaste ordbildningsteknikerna, liksom negativa prefix, eftersom man med hjälp av dem kan öka ordförrådet. Hon har märkt att ordinlärningen kan bli lättare om man hittar några likheter mellan svenska och andra språk. En annan lärare är däremot av den åsikten att det är mera motiverande för inläraren om man kan jämföra mellan finska och svenska ord och inte mellan svenska och andra språk. I det följande citeras hennes tankar:

Det är trevligt att jämföra vilka ord som har lånats från svenska till finska. Till exempel verbet "segla" heter "seilata" på finska och "seglare" heter "purjehtija". Jag tycker att det här motiverar inlärarna mera än om man skulle använda andra främmande språk.

Redan det svenska språket kan enligt en lärare vålla svårigheter i ordinlärningen, eftersom man inte hör svenska så mycket t.ex. i television som engelska. Svenska ord kan visa sig vara obekanta för inlärare och det kan vara omöjligt att finna några likheter med andra språk:

När det gäller svenska ord så finns det ganska många svåra ord, eftersom svenska inte är så bekant språk som engelska [...] men kanske de svåraste orden är sådana äkta svenska ord som man inte kan hitta någon likhet mellan andra språk, eller om det inte finns någon logik som skulle hjälpa till.

Om man granskar sambandet mellan kön och talang hos inlärare kan man inte dra några entydiga slutsatser. Enligt lärarna finns det begåvade flickor och pojkar och begåvade och svaga inlärare, men det är svårt att jämföra ordkunskap efter kön eller begåvning så att resultaten skulle vara helt pålitliga. Alla lärare är dock eniga om att det inte finns skillnader i ordinlärningen mellan flickor och pojkar. Två lärare är av den åsikten att flickorna ofta är snällare och flitigare inlärare. I fråga om pojkarna framhäver en lärare att pojkarna antingen är intresserade av språket eller har problem med motivation. När det gäller begåvade och svaga inlärare anser hon att om man har svårigheter i ordförråd så har man problem också med andra delar av ordkunskap. En annan lärare tillägger att det kan finnas andra faktorer, exempelvis den allmänna språkkänslan och talangen, som påverkar inlärningen.

Alla lärare betonar att det är inlärnarnas egen motivation som främst gäller i ordinlärningen. De anser att inlärare borde vara mera självständiga och självstyrda när de lär sig ord. En lärare tycker att när man själv tar reda på ordets betydelse och användningsområde lär man ord bättre. Lärarna tycker att det skulle vara nyttigt om ordinlärningsstrategierna undervisades mera i skolan så att inlärare blev medvetna om saken. En lärare är av den åsikten att om man undervisade i strategier i skolan skulle svaga inlärare få nytta av dem. Hon anser också att lärarna borde få mera information om inlärningsstrategierna för att de skulle kunna undervisa i dem. Så här sammanfattar en lärare sina tankar om strategierna:

Jag tycker att det skulle vara bra om man framförde inlärningsstrategier klarare för inlärare, eftersom man har undersökt dem så mycket. Det skulle vara till nytta för språkstudier om de visste mera om dem. På samma sätt skulle lärarna i skolan kunna lära strategierna för eleverna.

Om man drar någon slutsats av lärarnas tankar kan det konstateras att ordförrådet upplevs som en mycket viktig del av språkkunskapen, även om några lärare påpekar att det inte är det enda området. Ordinlärningen tycks höra nära ihop med grammatiken och andra delfärdigheter. Den allmänna opinionen är att ordinlärningen kräver ett hårt arbete av språkinläraren. De flesta lärare tycker att ansvaret för ordinlärningen borde flyttas i större utsträckning till inlärare. I konstruktivismens anda anser lärarna att deras roll är att hjälpa och leda i klassen. På det sättet blir inlärare mera självstyrda och inläringen djupare och meningsfullare.

Man kan fastställa att största delen av lärarna är medvetna om ordinlärningsstrategierna. Några av dem använder olika metoder i undervisningen och lär också inlärare dem. Ett par intervjuade lärare har kännedom om kognitiva strategier, av vilka de till exempel utnyttjar kontrastiv analys och transfer. De känner också till minnesstrategier liksom visualiseringen, men brist på tiden hindrar dem från att använda dem. Trots allt visade det sig att lärarna skulle behöva mera information och utbildning i fråga om inlärningsstrategierna. Det skulle möjliggöra undervisningen av strategierna i skolan som i sin tur skulle hjälpa alla inlärare, både de begåvade och de svaga för att effektivisera och underlätta ordinlärningen.

7 SAMMANFATTNING

I denna undersökning har vi kartlagt hurdana ordinlärningsstrategier inlärarna använder. Vi har koncentrerat oss på minnesstrategier och kognitiva strategier. Vid sidan av strategierna har vi undersökt vilka ord inlärarna upplever som svåra eller lätta att lära sig. Inlärarnas aktiva och passiva ordförståelse har också granskats. Undersökningsmaterialet bestod av svar på ett frågeformulär som innehöll påståenden med givna svarsalternativ. Resultaten analyserades för det mesta med kvantitativa metoder. I detta kapitel presenteras de viktigaste resultaten.

Undersökningen omfattade två informantgrupper: 26 gymnasister i årskurs 1 vid Voionmaa gymnasium i Jyväskylä och 25 studerande i årskurs 1 vid Jyväskylä universitet. På gymnasistnivån fanns det 15 flickor och 11 pojkar. Studerandenivån bestod av 24 flickor och en pojke. Hos gymnasisterna granskade vi variablerna kön och betyg och deras påverkan på de ovannämnda temana. Vi intervjuade också fyra språklärare: två gymnasistlärare och två universitetslärare. Temaintervjuarna handlade om lärarnas åsikter om ordinläring, undervisning och inlärningsstrategier. Intervjuarna behandlades kvalitativt.

I fråga om kognitiva strategier kom det fram att den mest använda ordinlärningsstrategin var att dölja hälften av ordlistan och förhöra sig ord. Detta traditionella sätt är förmodligen det snabbaste och lättaste att lära sig ord. Man kan dock fråga sig om en sådan strategi ger det bästa inlärningsresultatet. Om man bara läser ord utan att tänka på deras betydelse eller utan att skapa ordassociationer i minnet, blir inläringen inte djup och meningsfull. Inlärningsresultatet blir svagt och ordet lagras inte i minnet. Studerandegruppen ansåg att också andra upprepningssätt, t.ex. läsande av ord högt och imitering av svenskt uttal är användbara. De gynnade alltså mera varierande strategier. Det kan bero på att de bättre kan utnyttja olika delfärdigheter i språket, t.ex. uttal och grammatik. Ytterligare utnyttjade de båda informantgrupperna transfer i ordinläringen. Resultatet överensstämde med vår hypotes: vi antog att modersmålet skulle underlätta inläringen av svenska ord.

Beträffande minnesstrategier kan man dra följande slutsatser. Eftersom medelvärdena närmade sig svarsalternativ 2, används minnesstrategierna allmänt taget inte i ordinläringen. Skälet till detta kan vara att språkinlärarna inte är medvetna om att de utnyttjar strategier som

baserar sig på minnet. Dessa strategier har troligen blivit så automatiska att man inte uppfattar dem som inlärningsstrategier. Även om gruppering eller skapande av ordassociationer inte tycks vara populära hos informanterna tror vi ändå att man på något sätt använder dem i ordinlärningen. Betraktar man de positiva resultaten vid minnesstrategierna kan man konstatera att gymnasisterna har ett bra synminne; de minns ord bättre på grund av läget på tavlan eller på sidan. Också studerandena var eniga om saken. I fråga om visuell inläring fanns det en statistiskt signifikant skillnad mellan nivågrupperna. Studerandena ansåg att det är lättare att komma ihåg ord när de är förenade med en bild. Man kan sluta sig att inlärarna behöver visuella metoder, bilder och färger i ordinlärningen och –undervisningen. Forskningsresultaten bekräftar också att visualiseringen leder till ett bättre minne och att största delen av inlärarna tycker att den är effektiv.

Sammanfattningsvis kan man säga att både gymnasisterna och studerandena föredrog kognitiva strategier före minnesstrategier. Resultatet stöder tidigare undersökningar om temat. Hos de båda nivågrupperna var medelvärdeskillnaden beträffande minnesstrategier och kognitiva strategier statistiskt mycket signifikant. Såsom vi på förhand antog visade det sig att universitetsstuderandena använder mera kognitiva strategier än minnesstrategier i ordinlärningen. Orsaken kan vara att våra informanter har så bra kunskaper i svenska att de kan utnyttja de kognitiva strategierna i större utsträckning än de som inte har studerat språk länge eller som inte behärskar språket bra. Vi väntade oss dock inte att även gymnasisterna skulle använda mera kognitiva strategier. Vårt antagande var att gymnasistgruppen skulle stödja sig på olika minnestekniker för de har inte så bra kunskaper i svenska.

I fråga om hela materialet använde flickorna mera kognitiva strategier än pojkarna. Man kan anta att flickorna är flitigare inlärare och studerar mera redan i början då de försöker lära sig ett nytt språk. Deras språkkunskap kan därför vara mera utvecklad och det kan leda till att de gynnar de kognitiva strategierna. Varken gymnasistflickorna eller –pojkarna utnyttjade minnesstrategierna och det fanns inget statistiskt signifikant samband mellan grupperna. Gymnasistflickorna tycktes dock utnyttja mera de kognitiva strategierna än gymnasistpojkarna. Upprepningen var den mest använda kognitiva strategigruppen hos flickorna. Det fanns en statistiskt signifikant skillnad mellan grupperna. Ett tänkbart skäl till det kan vara att flickorna vill pröva på olika sätt att lära sig ord. Antagligen nöjer sig pojkarna

med det sätt som är lättast för dem. Beträffande transfer ansåg både gymnasistflickorna och – pojkarna att den är en nyttig strategi. Likheter mellan modersmålet och det främmande språket tycktes underlätta ordinlärningen.

I början av denna uppsats antog vi att betyget skulle påverka strategianvändningen hos gymnasisterna. Vår hypotes var att de svaga gymnasisterna skulle dra mera nytta av minnesstrategierna än de kognitiva strategierna, eftersom de kognitiva strategierna kräver goda grammatikkunskaper. Det fanns dock inte skillnad mellan strategianvändningen hos de begåvade och svaga gymnasisterna. Det faktum att de begåvade gymnasisterna gynnade mera de kognitiva strategierna stöder vårt initiala antagande. Även om de svaga gymnasisterna använde mera de kognitiva strategierna, utnyttjade de också litet minnesstrategierna. Trots det dåliga betyget kan även de dra nytta av sin kännedom om grammatik i ordinlärningen. Såsom vi antog visade det sig att de begåvade gymnasisterna tycktes vara litet mera medvetna om sin aktiva och passiva ordförståelse än de svaga gymnasisterna, men skillnaden var inte signifikant. Man kan konstatera att betyget inte påverkar kännedom om ordförståelse. Våra informanter visste ganska bra när de har lärt sig ord. Ordförståelsen är alltid en personlig upplevelse som inte kan förutsägas på grund av betyget.

Beträffande lätta ord fanns det en statistisk signifikans mellan gymnasist- och studerandegrupperna. Gymnasisterna var av den åsikten att korta ord är lätta att lära sig, men studerandena tyckte inte det. I fråga om svåra ord ansåg både gymnasisterna och studerandena att abstrakta och långa ord inte är svåra att lära sig. Resultaten strider mot tidigare forskningsresultat och också mot våra initiala antaganden. Vi antog att informanterna skulle uppleva abstrakta och långa ord svåra att lära sig. I fråga om aktiv och passiv ordförståelse fanns det inga signifikanta skillnader mellan gymnasist- och studerandegruppen. Det fanns inte heller skillnader mellan kön. Informanterna tycktes vara medvetna om när de kan ett ord aktivt eller passivt.

De intervjuade språklärarna ansåg att ordinlärningen är en central del av inlärningen av det främmande språket. Vid sidan av ordförrådet fanns det också andra delfärdigheter, t.ex. grammatik, som ansågs vara viktiga. Några lärare använde olika metoder i undervisningen och berättade också för inlärare om dem. Tidsbristen hindrade oftast dem från att pröva på

annorlunda metoder i undervisningen. Även om lärarna i stort sett var medvetna om de kognitiva strategierna och minnesstrategierna, saknade dock största delen av dem information om dem. På förhand hade vi väntat på att lärarna skulle ha bra kunskaper om inlärningsstrategier och att de lär ut dem i skolan. Dessa antaganden stred mot våra hypoteser. I fråga om kön var alla lärare av den åsikten att det inte påverkar ordinlärningen. De ansåg att t.ex. inlärarens egen motivation eller den allmänna språkkänslan spelar en viktigare roll. Lärarna hade märkt att sådana ord som inläraren har något personligt intresse för är lättare att lära sig. De flesta lärare tyckte att de kan hjälpa och stödja i ordinlärningsprocessen men i första hand bör inläraren själv ta ansvaret för inlärningen. Lärarnas svar tydde på konstruktivismen som är den rådande inlärningsuppfattningen i skolan. Lärarna försöker göra inläraren självständigare och mera självstyrd. Att inläraren själv tar reda på ordets betydelse och användningsområde, kan hjälpa till i ordinlärningen.

På grund av våra resultat kan man fråga sig om inlärarna är tillräckligt medvetna om sin strategianvändning och i synnerhet om de ordinlärningsstrategier som baserar sig på minnesfunktioner. Enligt undersökningarna skulle inlärningen vara effektiv om man hittar personliga ledtrådar som hjälper i lagringen av informationen i långtidsminnet, vilket är det permanenta lagret av information. Om de nya kunskaperna passar in i de tidigare schemana, lär man sig bättre. Man har fått reda på att människans mentala lexikon för det mesta innehåller semantiska ordassociationer som håller sig i minnet en lång tid. Dessa ovannämnda faktorer bör tas hänsyn till när man lär sig ord. Repeterar man ord utan att tänka på deras innehåll och betydelse, minns man dem bara en liten tid och glömmet snart bort dem. En annan faktor som gör ordinlärningen så speciell är ordförrådets månsidighet. I ordinlärningen behöver man många delfärdigheter som inte kan skiljas från varandra. Det är svårt att dra en klar gräns mellan ordförråd och t.ex. grammatik eftersom ordförrådet så nära hör ihop med andra områden i språket.

När vi reflekterar över vår avhandling uppstår det vissa observationer. Under undersökningens lopp märkte vi att medelvärdena i många fall närmade sig svarsalternativ 2 vilket betyder att strategin vanligen inte används. Det var i många fall svårt att hitta på en förnuftig förklaring till de negativa värdena. För att få en mera omfattande bild av strategianvändningen skulle vi ha kunnat ta med flera påståenden om varje strategigrupp i enkäten. Med hjälp av ett större

sampel skulle man kanske ha fått helt olika resultat och då skulle man ha kunnat granska skillnader mellan informanterna noggrannare. Nu kan resultaten på vår undersökning inte generaliseras. Vi märkte också att svåra och lätta ord samt den passiva och aktiva ordförståelsen baserar sig på inlärares erfarenheter och upplevelser om ordinlärningen. Därför kunde vi inte jämföra dem på samma sätt som minnesstrategierna och de kognitiva strategierna. Ytterligare var det svårt och nästan omöjligt att dra några slutsatser beträffande kön.

Det skulle vara intressant att fortsätta forskning kring vårt tema. I fortsättningen skulle man kunna koncentrera sig på ett mera begränsat område. Man skulle kunna undersöka t.ex. enbart minnesstrategierna och samla in material om olika minnestekniker som vuxna inlärare använder i ordinlärningen. Man skulle också kunna undersöka mera t.ex. strategianvändningen i skolan och sedan jämföra inlärares svar med lärarnas tankar om undervisningen av ord. Det skulle vara intressant att veta hur bra de motsvarar varandra eller i vilken utsträckning de varierar. Denna undersökning visade att inlärares svar inte tillräckligt bra vet hur de skulle kunna göra sin egen ordinlärning lättare. För att inlärares svar ska hitta passande ordinlärningstekniker, bör han själv vara aktiv och pröva på olika sätt. Och för att få bättre inlärningsresultat bör de båda parterna, inlärares svar och lärarna skaffa sig mera information om ordinlärningsstrategierna. Lärarna måste ställa mera krav på inlärare och flytta ansvaret till dem. Om inlärares svar var tvungen att ta mera ansvar för sin inlärning, skulle inlärningsresultat bli bättre. Lärarna skulle då ha mera tid t.ex. att lära ut ordinlärningsstrategier och hjälpa de svaga inlärares svar som inte klarar sig i klassen. Strategiundervisningen kan därför anses vara ett krav på den nutidiga lärarutbildningen.

LITTERATUR

- Ard, J. & Homburg, T. (1983). Verification of Language Transfer. I: Gass, S.M. & Selinker, L. (red.) *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, London, Tokyo: Newbury House Publishers, 157-176.
- Befring, E. (1992). *Forskningsmetodik och statistik*. Lund: Studentlitteratur.
- Bourne, L. E., Dominowski, R. L. - Loftus, E. F. - Healy, A. F. (1986). *Cognitive processes*. Second edition. New Jersey: Prentice Hall International, Inc.
- Byström, J. (1994). *Grundkurs i statistik*. 5. omarbetade utgåvan, 3. tryckningen. Stockholm: Natur och Kultur.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics, Volume 1*, 1-47.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. I: Richards, J. C. & Schmidt, R. W. (red.) *Language and Communication*. London and New York: Longman, 2-27.
- Carter, R. (1987). *Vocabulary: Applied Linguistic Perspectives*. London: Unwin Hyman.
- Carter, R. & McCarthy, M. J (red.) (1988). *Vocabulary and Language Teaching*. London: Longman.
- Cook, V. (1991). *Second Language Learning and Second Language Teaching*. London, New York, Melbourne, Auckland: Edward Arnold.
- Dictionary of Education*. (1973). Good, C. V. (red.) Third Edition. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Ellegård, A. (1982). *Språket och hjärnan. Språk och tal · Minnet · Höger - vänster Inläring · Tänkande*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Enström, I. & Holmegaard, M. (1993). Ordförråd och ordinläring. I: *Svenska som andra språk. Mera om språket och inläringen*. Lärarbok 2. Red. Eva Cerú. Stockholm: Natur och Kultur, 164-191.
- Enström, I. & Holmegaard, M. (1997). Litteraturläsning och ordinläring i svenska som andraspråk i gymnasieskolan. I: Håkansson G. et al. *Svenskans beskrivning 22. Förhandlingar vid Tjugoandra sammankomsten för svenskans beskrivning*. Lund: University Press, 274-282.

- Ericsson, E. (1989). *Undervisa i språk. Språkdidaktik och språkmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Eräutuuli, M., Leino, J. & Yli-Luoma, P. (1994). *Kvantitatiiviset tutkimusmenetelmät ihmistieteissä*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Gairns, R. & Redman, S. (1986). *Working with Words: A guide to teaching and learning vocabulary*. Cambridge, London, New York, New Rochelle, Melbourne, Sydney: Cambridge University Press.
- Gass, S. M. & Selinker, L. (1994). *Second Language Acquisition. An Introductory Course*. Hillsdale, New Jersey, Hove and London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hammarberg, B. & Svensson, B. (1975). *Svenska som främmande språk - en lärarbok*. Stockholm: Sveriges radios förlag.
- Hymes, D. H. (1972). On Communicative Competence. I: Pride, J. B. & Holmes, J. (red.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin Books, 269-293.
- Jørgensen, N. & Svensson, J. (1987). *Nusvensk grammatik*. Malmö: Liber.
- Karlsson, F. (1998): *Yleinen kielitiede*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kristiansen, I. (1998): *Tehokkaita oppimisstrategioita. Esimerkinä kielet*. Porvoo: WSOY.
- Kühn, I. (1994): *Lexikologie. Eine Einführung*. Germanistische Arbeitshefte 35. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Linell, P. (1984). *Människans språk. En orientering om språk, tänkande och kommunikation*. Lund: Liber Förlag.
- Linnarud, M. (1993). *Språkforskning för språklärare*. Lund: Studentlitteratur.
- Löschmann, M. (1992). Wortschatzarbeit: Kommunikativ-integrativ, interkulturell, kognitiv. I: Jung, U.O.H.. *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Unter Mitarbeit von Heidrun Jung. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang Verlag, 311-319.
- Malmgren, S-G. (1994). *Svensk lexikologi. Ord, ordbildning, ordböcker och orddatabaser*. Lund: Studentlitteratur.
- McCarthy, M. (1990). *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
- Nation, I.S.P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. New York: Newbury House Publishers.
- Nattinger, J. (1988). Some current trends in vocabulary teaching. I: Carter, R & McCarthy, M. *Vocabulary and Language Teaching*. London: Longman, 62-82.

- Neuner, G. (1990). Mit dem Wortschatz arbeiten. Systematisches Wörterlernen im Deutschunterricht-neu zu entdecken. I: *Fremdsprache Deutsch* 3/Oktober 1990. München: Verlag Klett Edition Deutsch.
- Nilsson, L-G. (1994). *Nationalencyklopedin. Ett uppslagsverk på vetenskaplig grund utarbetat på initiativ av statens kulturråd*. Trettonde bandet. Höganäs: Bokförlaget Bra Böcker.
- Norstedts svenska ordbok* (1990). Den andra upplagan. En förkortad och reviderad version av Norstedts stora svenska ordbok. Utarbetad vid Språkdata. Stockholm: Norstedts.
- O'Malley, M. J. & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House Publishers.
- Palmberg, R. (1989). Om svenskspråkiga lågstadielävers ordförråd och ordkunskap i engelska. I: Takala, S. (red.). *Sanaston oppiminen ja opettaminen*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 12-35.
- Richards, J., Platt, J. & Weber, H. (1985). *Longman Dictionary of Applied Linguistics*. Essex: Longman.
- Rubin, J. (1987). Learner strategies: Theoretical Assumptions, Research History and typology. Second edition. I: *Learner Strategies in Language Learning*. Cambridge: Prentice Hall International, 15-30.
- Rubin, J. & Thompson, I. (1994). *How to Be a More Successful Language Learner: Toward Learner Autonomy*. USA: Heinle & Heinle Publishers.
- Rudberg, B. (1993). *Statistik. Att beskriva och analysera statistiska data*. Lund: Studentlitteratur.
- Savignon, S. J. (1983). *Communicative competence: Theory and Classroom Practice. Texts and Contexts in Second Language Learning*. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.
- Sigurd, B. (1991). *Språk och språkforskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Svensén, B. (1987). *Handbok i lexikografi. Principer och metoder i ordboksarbetet*. Stockholm: Esselte studium och Tekniska nomenklaturcentralen.

- Takala, S. (1984). *Evaluation of Students' Knowledge of English Vocabulary in the Finnish Comprehensive School*. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 350/1984.
- Takala, S. (red.) (1989). Vihjeitä sanaston opettamiseen. I: *Sanaston oppiminen ja opettaminen*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 155-177.
- Tarone, E. (1983). Some thoughts on the notion of 'communication strategy'. I: Færch, C. & Kasper, G. (red.) *Strategies in Interlanguage Communication*. London and New York: Longman, 61-74.
- Tarone, E., Cohen, A. D. & Dumas, G. (1983). A closer look at some interlanguage terminology: a framework for communicative strategies. I: Færch, C. & Kasper, G. (red.). *Strategies in Interlanguage Communication*. London and New York: Longman, 4-14.
- Thompson, I. (1987). Memory in language learning. I: Wenden, A. & Rubin, J (red.). *Learner Strategies in Language Learning*. Cambridge: Prentice Hall International, 43-56.
- Thorell, O. (1981). *Svensk ordbildningslära*. Stockholm: Esselte studium.
- Tornberg, U. (1997). Första upplagan, fjärde tryckningen. *Språkdiradik*. Malmö: Gleerups.
- Tynjälä, P. (1999). *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Tampere: Kirjayhtymä.
- Viberg, Å. (1987). *Vägen till ett nytt språk 1. Andraspråkinläring i ett utvecklingsperspektiv*. Stockholm: Natur och kultur.
- Viberg, Å. (1988). Ordförråd och ordinläring. Några utgångspunkter för en studie av hur ordförrådet lärs in. I: *Första symposiet om svenska som andraspråk*, Volym 1. utg. av Hyltenstam, K. och Lindberg, I. Stockholm: Stockholms universitet, 215-233.
- Viberg, Å. (1989). Ordförråd. I: Kasper, G. & Wagner, J. (red.). *Grundbog i Fremmedsprogs-pædagogik*. København: Gyldendal, 102-119.
- Wenden, A. & Rubin, J. (1987). *Learner Strategies in Language Learning*. Cambridge: Prentice Hall International.

Bilaga 1: Frågeformulär

Hei! Teemme pro gradu- työtämme sanaston oppimismenetelmistä. Tutkimme mitä erilaisia tapoja opiskelija käyttää opetellessaan ruotsinkielisiä sanalistoja. Tähän tarvitsemme sinun apuasi. Ole ystävällinen ja lue kysymykset ja vastausvaihtoehdot huolellisesti. Ympyröi numero, joka mielestäsi parhaiten kuvaa käyttämäsi menetelmää sanaston oppimisessa. Kiitämme etukäteen avustasi.

Olen **1. tyttö** Ikä: _____ v.

2. poika

Viimeisin kurssiarvosananani ruotsissa: _____

Vastausvaihtoehdot ovat:

1. Väittämä **ei koskaan** pidä paikkansa.
2. Väittämä **ei tavallisesti** pidä paikkansa.
3. Väittämä pitää **tavallisesti** paikkansa.
4. Väittämä pitää **aina** paikkansa.

Opetellessani sanoja

- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1. muodostan mielessäni uudelle sanalle samaa tarkoittavan vastineen eli synonyymien. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. muodostan mielessäni sanoista vastakohtapareja. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. teen mielessäni sanoista niiden ääntymisen perusteella riimejä. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. mietin mielessäni omasta tai jostakin muusta kielestä sanoja, jotka muistuttavat ääntämiseltään ruotsin sanoja. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. luokittelen mielessäni uuden sanan jonkin ominaisuuden perusteella johonkin ylä- tai alaryhmään. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. muodostan mielessäni sanoista omia lauseita. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. ryhmittelen mielessäni sanoja sanaluokan perusteella. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8. ryhmittelen mielessäni samaan aihepiiriin kuuluvia sanoja. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9. teen sanoista oman miellekartan (mind map). | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10. etsin mielessäni suomenkielisen sanan, joka ääntämiseltään vastaa uutta ruotsin kielen sanaa. Löydettyäni tällaisen sanan, luon sanojen välille mielikuvan, joka voi olla omituinen tai hassu.
(esim. <i>kuu – ko</i> → lehmä nukkumassa kuussa) | 1 | 2 | 3 | 4 |

Muistan

11. uuden sanan paremmin, jos se on yhdistetty kuvaan. 1 2 3 4
12. sanat sen perusteella, missä kohdassa ne esiintyvät kirjan sivulla tai taululla. 1 2 3 4

Harjoitellessani sanoja

13. kirjoitan sanat vihkooni. 1 2 3 4
14. kuulustelen sanat itseltäni peittämällä kädellä toisen puolen sanalistasta. 1 2 3 4
15. luen sanoja ääneen. 1 2 3 4
16. matkin ruotsin ääntämystä. 1 2 3 4

Opetellessani sanoja

17. yritän löytää joitakin säännönmukaisuuksia (esim. sanastosta, kieliopista) ruotsin kielessä. 1 2 3 4
18. jaan sanan osiin ymmärtääkseni sanan merkityksen. 1 2 3 4
19. koetan löytää uusille sanoille yhteisen kantasanan. 1 2 3 4
20. vertaan ruotsin kielen sanoja suomen kielen sanoihin. 1 2 3 4
21. etsin yhtäläisyyksiä ja eroja ruotsin kielen ja muiden kielten sanojen välillä, esim. verbin taivutuksessa. 1 2 3 4

Mielestäni

22. sanat, joille löytyy vastine äidinkielessä, on helpompi oppia. 1 2 3 4
23. yhtäläisyyksien löytäminen omasta tai jostakin muusta vieraasta kielestä helpottaa ruotsin sanojen oppimista. 1 2 3 4
24. lyhyet sanat ovat helppoja oppia. 1 2 3 4
25. pitkät sanat ovat vaikeita oppia. 1 2 3 4
26. abstraktisanat on vaikea muistaa. 1 2 3 4
27. uuden sanan oppiminen on vaikeaa, jos se on vaikea ääntää. 1 2 3 4
28. substantiivit ovat helpompia oppia kuin muiden sanaluokkien sanat. 1 2 3 4

Olen oppinut sanan

29. kun tunnistan tai ymmärrän sen tekstistä. 1 2 3 4
30. kun osaan käyttää sitä puheessani tai kirjoituksessani. 1 2 3 4

Kiitoksia avustasi! Terveisin

Katariina Honkavaara ja Tuija Natunen

Bilaga 2: Temaintervjun

OPETTAMINEN

1. Miten tärkeänä pidät sanaston hallintaa?
2. Miten opetat sanoja?
3. Pyritkö opettamaan sanat kontekstissaan?
4. Laajennatko oppikirjan/kurssin sanastoa?
5. Millaisten sanojen luulet olevan vaikeita oppia?

OPPIMISSTRATEGIAT

1. Opetatko tekniikoita joita hyödyntämällä oppilas muistaa opittavat sanat paremmin?
2. Käytätkö opetuksessa mielikuviin perustuvaa sanaston opetusta? Entä visuaalisia keinoja?
3. Opetatko erilaisia sananmuodostuskeinoja?
4. Vertaatko sanoja opettaessasi ruotsia muihin kieliin?
5. Oletko havainnut eroja sanaston oppimisessa ns. heikkojen ja hyvien oppilaiden välillä?
6. Oletko havainnut eroja sanaston oppimisessa tyttöjen ja poikien välillä?