

INLÄRNINGSSTILAR I INLÄRNING AV FRÄMMANDE SPRÅK

Pro gradu-avhandling i nordisk
filologi vid Jyväskylä universitet
Våren 2002

Heidi Huttunen
Niina Lummukka

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Humanistiska fakulteten	Institutionen för nordiska språk
Författare Heidi Huttunen och Niina Lumukka	
Titel Inlärningsstilar i inläring av främmande språk	
Ämne nordisk filologi	Typ av avhandling pro gradu
Avhandlingen färdig Våren 2002	Antalet sidor 73
<p>Sammandrag</p> <p>I föreliggande pro gradu-avhandling studeras olika inlärningsstilar och deras indelningskriterier. I arbetet används Joy Reids (1995) klassificeringssystem av inlärningsstilar eftersom det inkluderar indelningar av andra forskare och utvidgar dem mera detaljerat. Inlärningsstilar är som livsstilar eftersom de liknar personlighetsdrag och är svåra att ändra på. Med inlärningsstilar menas det bästa och effektivaste sättet för individen att lära sig. Elevernas inläring underlättas om de är medvetna om sin egen inlärningsstil. Läraren kan stödja sina elever i inlärningsprocessen om han tar hänsyn till elevernas olika inlärningsstilar.</p> <p>I arbetet behandlas auditiv, visuell, haptisk, holistisk, analytisk och sociologisk inlärningsstil. I teoridelen utreds också tolerans för osäkerhet och dimensionen reflektivitet och impulsivitet som hör till kognitiva inlärningsstilar. Även affektiva inlärningsstilar behandlas. Materialet för undersökningen samlades med en enkät. Enkäten delades ut hösten 2001 på Normalskolan i Jyväskylä. Enkätundersökningen ger information om inlärningsstilar hos elever på sjunde klassen jämfört med gymnasister på andra och tredje årskursen. Faktorer som undersöks är kön, årskurs och betyg i svenska. Vi ska granska om dessa faktorer påverkar elevernas inlärningsstilar. Vidare studeras den sociologiska inlärningsstilen och möjliga korrelationer mellan inlärningsstilar. Med öppna frågor utreds elevernas målsättning i språkinläring och medvetenhet av sin inlärningsstil.</p> <p>Uppsatsen inleds med en presentation av den teoretiska bakgrunden. Begreppen inläring och inlärningsstil definieras. Även betydelsen av inlärningsstilar studeras. Sedan ges en historisk översikt över inlärningsstilar och deras undersökning. Därefter presenteras hur en individs inlärningsstil utvecklas. Vi ska redogöra för skillnaden mellan begreppen inlärningsstil och -strategi. Synvinkeln läraren och inlärningsstilen behandlas också. Därefter koncentrerar sig uppsatsen på analysen av undersökningsmaterialet.</p> <p>Resultat av det undersökta materialet visar att kön och betyg inte har någon betydelse för inlärningsstilarna. Endast årskursen förorsakar skillnader i inlärningsstilar. Åldern påverkar den auditiva, den haptiska och den analytiska inlärningsstilen. Det framgår att den auditiva och den analytiska inlärningsstilen och den haptiska och den holistiska inlärningsstilen korrelerar med varandra. Målsättningen i språkinläring ökar med åren. Hos grundskolelever ställer flickor upp mål för sig oftare än pojkar. Gymnasister är mera medvetna om sin inlärningsstil än grundskoleleverna.</p>	
Uppslagsord inläring, inlärningsstil, kognitiv stil	
Bibliotek/Förvaringsplats Institutionen för nordiska språk	
Övriga uppgifter	

INNEHÅLL

1 INLEDNING.....	5
2 OM MATERIAL OCH METODER.....	7
2.1 Om vetenskapliga metoder	7
2.2 Kvantitativa metoder.....	7
2.3 Kvalitativa metoder.....	8
2.4 Enkätundersökning	10
2.5 Insamlande av material	11
2.6 Bearbetning och analys av material	13
3 VAD ÄR INLÄRNING?	14
4 BETYDELSE AV INLÄRNINGSSSTILAR	16
5 OM UNDERSÖKNING AV INLÄRNINGSSSTILAR	17
6 OM BEGREPPET INLÄRNINGSSSTIL	18
6.1 Definitioner av begreppet inlärningsstil.....	18
6.2 Utveckling av en individs inlärningsstil	19
6.3 Olika typer av inlärningsstilar.....	20
6.3.1 Indelningskriterier.....	20
6.3.2 Kognitiva inlärningsstilar.....	21
6.3.2.1 Kognitiv stil och inlärningsstil.....	21
6.3.2.2 Fältmottaglighet	22
6.3.2.3 Specialisering av hjärnhalvornas funktion.....	24
6.3.2.4 Tolerans för osäkerhet.....	25
6.3.2.5 Reflektiv stil vs impulsiv stil	25
6.3.3 Affektiva inlärningsstilar	26
6.3.4 Sensoriska inlärningsstilar	27
6.4 Inlärningsstilar och inlärningsstrategier.....	29
6.5 Inlärningsstilar och läraren	31
6.6 Skillnader mellan kön	32
7 KÖN OCH INLÄRNINGSSSTILAR.....	34
7.1 Kön och auditiv inlärningsstil.....	34
7.2 Kön och visuell inlärningsstil	35
7.3 Kön och haptisk inlärningsstil	37
7.4 Kön och holistisk inlärningsstil	38
7.5 Kön och analytisk inlärningsstil.....	40
8 ÅRSKURS OCH INLÄRNINGSSSTILAR	41
8.1 Årskurs och auditiv inlärningsstil	41
8.2 Årskurs och visuell inlärningsstil.....	42
8.3 Årskurs och haptisk inlärningsstil.....	44
8.4 Årskurs och holistisk inlärningsstil.....	45
8.5 Årskurs och analytisk inlärningsstil.....	46
9 BETYG OCH INLÄRNINGSSSTILAR	47
9.1 Betyg och auditiv inlärningsstil	48
9.2 Betyg och visuell inlärningsstil.....	49
9.3 Betyg och haptisk inlärningsstil.....	50
9.4 Betyg och holistisk inlärningsstil.....	51
9.5 Betyg och analytisk inlärningsstil.....	53
10 SOCIOLOGISK INLÄRNINGSSSTIL	54
10.1 Den sociologiska inlärningsstilen hos elever på sjunde klassen.....	54
10.2 Den sociologiska inlärningsstilen hos gymnasister	56

10.3 Skillnader mellan elever på sjunde klassen och gymnasister	57
11 SVAR PÅ ÖPPNA FRÅGOR	59
11.1 Frågor	59
11.2 Högstadi-elever	59
11.3 Gymnasister	60
12 KORRELATION MELLAN INLÄRNINGSSTILAR.....	61
13 SAMMANFATTNING.....	63
LITTERATUR.....	67
BILAGA	70

1 INLEDNING

Det sägs att människan lär sig något nytt varje dag och hon gör det på sitt eget sätt. Inlärningsstilar är som livsstilar eftersom de liknar personlighetsdrag och är svåra att ändra på. Med inlärningsstilen menas det bästa och effektivaste sättet för individen att lära sig. Vi blev intresserade av inlärningsstilar under terminen 2000-2001 då vi genomgick lärarutbildningen och därför ville vi betrakta ämnet litet närmare. Vi som blivande svensklärare anser det viktigt att vara medveten om elevernas olika inlärningsstilar för att vi ska kunna stödja dem i inlärningsprocessen. Även elevernas inlärnin g underlättas om de är medvetna om sin egen inlärningsstil.

Inlärningsstilarna har undersökts relativt mycket och i tidigt skede. Stilundersökningar inleddes redan i början av 1900-talet. Banbrytare i detta ämne är Gordon Allport som forskade i kognitiva stilar i slutet av 1930-talet. Även Rita och Kenneth Dunn (1970-talet), Noel Entwistle (1980-talet) och Rebecca L. Oxford (1990-talet) har varit anmärkningsvärda forskare i denna bransch. I Finland har vi också forskare av inlärningsstilar såsom Anna-Liisa och Jarkko Leino samt Ritva Lapatto, Vesa Nikunen och Heikki Pohjala. Barbara Prashnig har populariserat inlärningsstilarna i slutet av 1990-talet.

I denna uppsats ska vi presentera det material som vi har samlat in med hjälp av ett frågeformulär. Frågeformuläret behandlar inlärningsstilar i språkinlärnin g och vi delade ut det på hösten 2001 på Normalskolan i Jyväskylä. Enkätundersökningen ger information om inlärningsstilar hos elever på sjunde klassen jämfört med gymnasister på andra och tredje årskursen. Vi ska använda Joy Reids klassificeringssystem av inlärningsstilar eftersom det är mångsidigt och det passar relativt bra till språkinlärnin gen. Det inkluderar dessutom indelningar av andra forskare men utvidgar dem mera detaljerat. Reids klassificeringssystem är också relativt modernt. Delar som ansluter sig till känselsinnet och behovet av att röra på sig vid inlärnin g behandlas endast delvis eftersom de är svåra att ta hänsyn till i språkinlärnin g i klassrummet.

Syftet med denna uppsats är att klargöra olika inlärningsstilar och deras indelningskriterier. Vi studerar också den möjliga utvecklingen av inlärningsstilar och faktorer som kan påverka dem. Faktorer som undersöks är kön, årskurs och betyg i svenska. Vi ska ta reda på om eleverna ställer upp mål för sig som språkinlärare och om de har fäst uppmärksamhet vid på

vilket sätt de lär sig bäst. Antalet elever som deltog i undersökningen är 52 varav hälften studerar på högstadiet och hälften i gymnasiet. Vi är speciellt intresserade av att ta reda på om åldern påverkar inlärningsstilen. Det skulle vara intressant att få veta om inlärningsstilen förändras med åren. Elever är i en viktig utvecklingsfas då de går i högstadiet. Då går utvecklingen fort och det händer stora fysiska och psykiska förändringar hos ungdomar.

Till att börja med definieras begreppet inläring och speciellt vad språkinläringen är. Sedan redogör vi för betydelsen av inlärningsstilar. Efter detta ges en historisk översikt över inlärningsstilar och deras undersökning. Därefter ska vi definiera begreppet inlärningsstil och presentera hur en individs inlärningsstil utvecklas. Vi utreder också vilka typer av inlärningsstilar det finns och tar upp olika indelningskriterier. Dessutom utreder vi hjärnhalvornas funktioner i samband med inlärningsstilar. Sedan ska vi redogöra för skillnaden mellan begreppen inlärningsstil och inlärningsstrategi som ligger relativt nära varandra. Synvinkeln inlärningsstilar och läraren behandlas också. Till slut utreds skillnader mellan kön när det gäller inlärningsstilar.

I analysdelen kommer vi att utreda hur bakgrundsvariablerna kön, årskurs och betyg inverkar på enkätstående som mäter olika inlärningsstilar; den auditiva, visuella, haptiska, holistiska och analytiska inlärningsstilen. Vi ska utreda den möjliga utvecklingen av inlärningsstilar mellan eleverna. Vi tar reda på om dessa stilar förändras med skolåren. Därefter behandlar vi den sociologiska inlärningsstilen hos de båda undersökta grupperna. Skillnader mellan elevernas inlärningsstilar betraktas i detta sammanhang. Sedan ska vi behandla de öppna frågorna som mäter elevernas målsättning och medvetenhet av sin inlärningsstil. Till slut klargörs möjliga korrelationer mellan inlärningsstilarna. Som bilaga har vi frågeformuläret.

2 OM MATERIAL OCH METODER

2.1 Om vetenskapliga metoder

Det skiljs ofta mellan två olika metodiska angreppssätt inom vetenskapen. Man gör detta med utgångspunkt i den information man undersöker och då är det fråga om mjukdata eller hårddata. Då brukar man tala om kvantitativa och kvalitativa metoder. Den väsentligaste skillnaden mellan dessa är hur man behandlar siffror och statistik. Respektive metod har både sina fördelar och nackdelar. Dessa bör man ta i beaktande vid metodvalet och utgå ifrån sådan kunskap och med utgångspunkt i den frågeställning man vill undersöka. (Holme & Solvang 1991, 13.)

I metodsammanhang kan man inte hävda ett enda angreppssätt som den enda rätta. Det är svårt att skilja dem från varandra. De båda metoderna uppfattas som jämnbördiga redskap för att förstå olika företeelser bättre. Ofta lönar det sig att kombinera de olika metoderna man har tillgång till. Det finns många olika kombinationer av kvantitativa och kvalitativa metoder som kan leda till fördelar. Traditionellt har sådana kombinationer i stor utsträckning kännetecknats av att det kvalitativa forskningssättet har fått en underordnat karaktär. Men man kan också tänka sig en undersökning där båda metoderna är likvärdiga eller där den kvantitativa delen är av underordnad karaktär. De kvalitativa och kvantitativa metoderna kan kombineras på många olika sätt. De kvalitativa undersökningarna kan vara en förberedelse till den kvantitativa. De kvalitativa undersökningarna kan också bli en uppföljning av de kvantitativa undersökningarna. Man kan använda de båda samtidigt både under insamlingen och analysen av informationen. Man kan till exempel samla in kvalitativ information som sedan kvantifieras under analysens gång. Den kvalitativa och den kvantitativa analysen kan ses som kontinuum. De är inga motsatser och utesluter inte varandra som analysmodeller. (Holme & Solvang 1991, 93-94; Alasuutari 1994, 23; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 133.)

2.2 Kvantitativa metoder

I den kvantitativa analysen argumenteras med hjälp av siffror och systematiska, statistiska samband mellan dem. Som utgångspunkt för undersökningen är att materialet överförs i tabellform. Detta betyder att varje undersökningsenhet ges värden på olika variabler. Själva

analysen är att söka statistiska samband mellan dessa variabler. Andra centrala drag i en kvantitativ undersökning är slutsatser av föregående forskningar, tidigare teorier, att framföra hypoteser och att definiera begrepp. Kvantitativa metoder är mera formaliserade och strukturerade än kvalitativa metoder. Metoden präglas av kontroll från forskarens sida. Den definierar vilka förhållanden som är särskilt intressanta utifrån den frågeställning som man har valt. Metoden avgör också de tänkbara svaren. Uppläggning och planering kännetecknas av selektivitet och avstånd med tanke på informationskällan. Allt detta är nödvändigt för att man ska kunna genomföra formaliserade analyser, göra jämförelser och pröva om de resultat man har kommit fram till gäller alla de enheter som man vill behandla. Statistiska mätmetoder spelar vanligen en central roll i analysen av en kvantitativ information. En kvantitativ undersökning förutsätter att den är färdigstrukturerad redan i teori- och problemformuleringsfasen. Det gör själva bearbetningen av informationen mycket enklare än vid en kvalitativ ansats. Ett huvudsakligt problem för den som använder den kvantitativa metoden är den stora tilltro som människor i regel har till allt som kan beskrivas med siffror. (Holme & Solvang 1991, 13, 162; Alasuutari 1994, 25; Hirsjärvi mm. 1997, 137.)

I denna undersökning används för det mesta kvantitativa metoder. Det finns tre olika bakgrundsvariabler i undersökningen vars korrelation mellan summavariabler utreds och jämförs. Bakgrundsvariablerna är kön, årskurs och betyg i svenska och summavariablerna är olika inlärningsstilar. Datainsamlingen genomfördes med hjälp av enkäter vars svaralternativ var strukturerade på det sättet att de motsvarade och mätte vissa inlärningsstilar. Svaren på frågeformuläret behandlades med statistiska mätmetoder som utfördes med hjälp av ett datorprogram. Forskningsresultat presenteras i form av tabeller i vilka medelvärden och deras skillnader jämförs. Signifikansen av medelvärdesskillnaderna prövas med t-test. Ämnet och forskningsproblemet i denna undersökning kräver användning av kvantitativa metoder.

2.3 Kvalitativa metoder

För att man ska kunna tala om en kvalitativ undersökning kan man inte räkna med undersökningar där det littererade intervjumaterialet är strukturerat i efterhand. De kvalitativa metoderna används inte heller i en undersökning där det bara finns statistiska analyser. Kvalitativa metoder innebär en ringa grad av formalisering. Metoden har huvudsakligen ett förståelse syfte. Man försöker inte pröva om informationen har generell giltighet. Det

centrala blir däremot att man genom olika sätt att samla in information dels kan djupare förstå det problemkomplex som man studerar, dels kan beskriva helheten av det sammanhang som detta inryms i. Kännetecknande till metoden är närheten till den källa som man hämtar sin information från. I den kvalitativa analysen granskas materialet ofta som helhet. Ett stort antal undersökningsenheter och statistiska sätt att argumentera är inte nödvändiga eller möjliga. (Holme & Solvang 1991, 13; Alasuutari 1994, 24, 28, 30.)

Den kvalitativa undersökningen kan karaktäriseras som helhetsbetonat kunskapsförvärv där materialet samlas in i naturliga, autentiska situationer. Då gynnas människan som instrument av informationsinsamling. Forskaren lutar mera på sina egna observationer och diskussioner med sina informanter än på informationen som samlas in med hjälp av mätmetoder. Det används också en induktiv analys då är meningen att avslöja oväntade drag. Därför är utgångspunkten inte att testa teorier eller hypoteser utan att granska materialet mångfasetterat och detaljerat. Det typiska för den kvalitativa undersökningen är att använda kvalitativa metoder vid materialförvärv. Man främjar metoder där informanternas synvinklar kommer fram. Till exempel temaintervjuer, gruppintervjuer, deltagarobservationer och diskursanalyser av olika dokument och texter är metoder för den kvalitativa undersökningen. Målgruppen väljs ändamålsenligt och inte genom att välja urvalet slumpmässigt. Forskningsplanen utformas medan undersökningen framskrider. Undersökningen förverkligas flexibelt och planerna ändras enligt omständigheterna. Fallen behandlas som unika och materialet tolkas i enlighet med det. (Hirsjärvi mm. 1997, 161, 165.)

I denna undersökning används också kvalitativa forskningsmetoder. Påståendena som mäter den sociologiska inlärningsstilen behandlas kvalitativt. Orsaken till det är att den skiljer sig så mycket från andra inlärningsstilar. Resultat skulle i annat fall ha varit så olika att man inte skulle ha kunnat jämföra dem. Även öppna frågor i enkäten tolkas på detta sätt. Med de öppna frågorna utreddes elevernas målsättning som språkinlärare och om de är medvetna om det bästa sättet för dem att lära sig. De kvantitativa resultaten tolkas också kvalitativt eftersom möjliga orsaker till dem redovisas. Med kvalitativa metoder klargörs faktorer som kan ha en djupare betydelse i detta sammanhang.

2.4 Enkätundersökning

Enkäten är metodologiskt sett ett specialfall av intervjumetodiken. Det är fråga om en kollektiv intervju där ett standardiserat frågeformulär utdelas för många personer samtidigt. I enkäten är kraven stränga på systematik och struktur, både vad det gäller uppbyggnaden av frågor och svarsalternativ. Frågorna i formuläret måste vara korta och precisa och svarsalternativen klara och entydiga. Frågorna ska vara relevanta men de får inte vara för många. Man måste naturligtvis alltid anpassa språket till informanternas erfarenhetsbakgrund, ordförråd och generella verbala förutsättningar. Om det rör sig om personliga teman är det särskilt viktigt att informanterna känner sig trygga och kan behålla anonymiteten. Om man samlar in information med hjälp av postenkäter, måste man ta hänsyn till motivationsfaktorer. Vid postenkäterna måste man beakta ett visst bortfall. Då är det möjligt att skicka ut påminnelser för att få svar från några som inte är direkt ovilliga att medverka. Om målgruppen omfattar till exempel elever som i vårt fall kan man få en svarsprocent som är nästan 100 % genom att presentera enkäten för en samlad grupp, med försöksledarna närvarande. En väsentlig förutsättning för en lyckad datainsamling från elever är att lärare får klara informationer och instruktioner. (Befring 1994, 72, 74, 78.) I vår undersökning använde vi en så kallad klassrumsenkät som utdelades i klassrummet. Lärarna som utdelade enkäterna motiverade eleverna att svara på frågorna. Vi valde målgruppen med tanke på både en kvalitativ och en kvantitativ undersökning. Det kvalitativa i vår undersökning är att vi valde målgruppen ändamålsenligt eftersom vi ville jämföra elever i olika ålder. Det kvantitativa är att de grupper som deltog i undersökningen valdes slumpmässigt.

Fördelar med enkäter är att med dem kan samlas ett omfattande forskningsmaterial. Som metod är enkäten effektiv eftersom den varken kräver mycket tid eller besvär. Att tolka resultat kan bli problematiskt. Det kan vara svårt att ta reda på om informanterna har förhållit sig till undersökningen på allvar: om de har försökt besvara frågorna noggrant och ärligt. (Hirsjärvi mm. 1997, 191.) Vi valde enkäten som strategi för datainsamling för vi ville ställa en mängd samma påståenden och frågor för en relativt stor grupp informanter. Det skulle ha varit onödigt att intervjua varje elev individuellt. På detta sätt var det möjligt att få svarsprocenten 100 %. Vi försökte anpassa språket på frågeformuläret så att det är lämpligt för ungdomar. På enkäten finns det också två öppna frågor. Vi valde de öppna frågorna eftersom vi ville att eleverna kunde svara på dem med egna ord. Med hjälp av dem ville vi

också få precisare svar än bara en åsikt om temat. Det var intressant att få veta om eleverna är medvetna om sin egen inlärningsstil och om de ställer upp mål för sig som språkinlärare.

2.5 Insamlande av material

Materialet i undersökningen består av svar på ett frågeformulär av elever på Normalskolan i Jyväskylä. Urvalet består av 52 elever varav 34 är flickor och 18 pojkar. Vi valde Normalskolan för vi genomgick lärarutbildningen där på den tiden när vi började med pro gradu-arbetet. Därför kändes det som ett naturligt val att utföra undersökningen just där. Skolan spelar ingen roll i detta ämne eftersom inlärningsstilarna inte påverkas av undervisningens kvalitet. Vi ville ha den största möjliga ålderskillnaden mellan de undersökta eleverna för att vi skulle kunna jämföra den möjliga utvecklingen av inlärningsstilar. Därför valde vi elever från sjunde klassen och gymnasister i slutskedet av studierna. Gruppen av gymnasisterna består av elever på andra och tredje årskursen. Gymnasistgrupperna förenades eftersom antalet elever på den tredje årskursen är endast 7. Antalet elever i de båda grupperna är detsamma, 26. I tabell 1 visas grupperingen av de undersökta eleverna enligt årskurs. I första kolumnen (Grupper) ges årskursen av elevgrupperna, där 1 betecknar grundskolelever, 2 gymnasisterna på andra årskursen och 3 eleverna på tredje årskursen. Av tabellen framgår frekvensen, procenttalet och totalantalet.

Tabell 1 *Gruppering av elever enligt årskurs*

Grupper	f	%
1	26	50
2	19	36,5
3	7	13,5
Totalt	52	100

Vi fick hjälp av svensklärarna på Normalskolan med frågeformulärens utdelning. Lärarna delade ut frågeformulären under sina lektioner på den tid som passade bäst till tidtabellen. Vi diskuterade med tre svensklärare på skolan och valde detta alternativ att utdela frågeformulären och gjorde inte utdelningen själva eftersom lärarna hade ont om tid.

Frågeformuläret består av 34 frågor. Det kan delas in i tre olika delar: den första delen består av bakgrundsuppgifter, den andra delen av påståenden och den tredje delen består av öppna frågor. Bakgrundsuppgifterna handlar om kön, årskurs, det vill säga om eleven går i grundskolan eller i gymnasiet, och det senaste betyget i svenska språket. Eleverna svarade på frågorna genom att kryssa det alternativ som beskriver dem bäst. I slutet besvarade de två öppna frågor om deras medvetenhet om sin inläring. Vi frågade också om de ställer upp mål för sig själva i språkinläring. I vår undersökning använde vi en Likert-skala. I Likert-skalan formuleras de enskilda utsagorna som påståenden, på vilka informanterna ska reagera genom att uttrycka olika grader av instämmande eller avståndstagande. Likert använde sig av fem svarskategorier, till exempel helt enig, enig, tveksam, oenig och helt oenig. Det är önskvärt att alla påståendena i skalan formuleras så att den vanligaste reaktionen hos vissa informanter faller på ena ytterpunkten av attityddimension, hos andra informanter på den andra ytterpunkten och att den hos åter andra faller kring mitten. För att uppnå valida mätresultat är det väsentligt att i möjligaste mån eliminera de stereotypa reaktionstendenser som kan komma till uttryck i en intervju- eller testsituation. Lee J. Cronbach upptäckte att försökspersoner på ett systematiskt sätt kunde reagera olika på samma påstående eller uppgifter när de presenterades på olika sätt. (Befring 1994, 78-79.)

I påståendena i frågeformuläret mättes sex inlärningsstilar; auditiv, visuell, haptisk, holistisk analytisk och sociologisk inlärningsstil. Påståendena 4, 9, 12 och 20 beskriver den auditiva inlärningsstilen. Påståendena 5, 10, 13 och 15 beskriver den visuella inlärningsstilen medan påståendena 6, 18, 19 och 31 den haptiska inlärningsstilen. Påståendena 14, 16, 23, 24, 32, 33 mäter den holistiska inlärningsstilen och påståendena 17, 21, 22, 34 den analytiska. Påståendena 7, 8, 11 och 25-30 beskriver den sociologiska inlärningsstilen (se tabell 2). Punkterna 35 och 36 fungerar som öppna frågor som eleverna får besvara med egna ord. Dessa frågor behandlar vi för sig.

Tabell 2 *Gruppering av påståenden enligt inlärningsstilar*

Inlärningsstilar	Aud.	Vis.	Hapt.	Hol.	An.	Soc.
Påståenden	4	5	6	14	17	7
	9	10	18	16	21	8
	12	13	19	23	22	11
	20	15	31	24	34	25-30
				32		
				33		

2.6 Bearbetning och analys av material

I vårt forskningsmaterial finns det tre bakgrundsvariabler: kön, årskurs och betyg. Summavariabler finns det sex olika: auditiv, visuell, haptisk, holistisk, analytisk och sociologisk inlärningsstil. För bearbetning av material med datorprogrammet SPSS gav vi värdet 1 för flickor och värdet 2 för pojkar för att kunna beskriva bakgrundsvariabeln kön. Den andra bakgrundsvariabeln årskurs delade vi i två grupper. Eleverna på sjunde klassen beskrivs med värdet 1 och gymnasisterna i slutskedet av studierna fick värdet 2. Vårt urval består av gymnasister på andra och tredje årskursen. Ändå fick vi svar av endast sju gymnasister på tredje årskursen eftersom kurser för dem inte ordnades då. Därför bestämde vi att förena svaren av dessa två grupper. Den tredje bakgrundsvariabeln betyg indelades i tre olika grupper. Siffran 1 representerar betyget *berömlig* (9-10), 2 betyget *bra* (7-8) och 3 representerar betyget *svag* (4-6). I tabell 3 betecknar siffrorna detsamma och dessutom betecknar siffran 0 grundskolelever som inte ännu har fått betyg. Värden av svaren i påståenden indelades i fem grupper: grupp 1 *Helt enig*, grupp 2 *Delvis enig*, grupp 3 *Ingen åsikt*, grupp 4 *Delvis oenig* och grupp 5 *Helt oenig*.

Tabell 3 *Fördelning av elever enligt betyg*

Grupper	f	%
0	26	50
1	14	26,9
2	9	17,3
3	3	5,8
Totalt	52	100

Svaren i enkäten behandlades med dator för att kunna räkna medelvärden och medelvärdesdifferenser av variablerna. Den statistiska signifikansen av medelvärdesdifferenserna prövades med hjälp av t-test. Även korrelationen mellan inlärningsstilarna utforskades. Vi vill veta om det finns samband mellan olika inlärningsstilar hos de undersökta eleverna. Alla andra inlärningsstilar utom sociologisk inlärningsstil behandlades med dator. Vi lämnade bort denna inlärningsstil för vi ansåg att det vore bäst att behandla denna stil kvalitativt. Den sociologiska inlärningsstilen är inte i samma position som andra inlärningsstilar. Varje individ är på något sätt sociologisk till sin inlärningsstil.

3 VAD ÄR INLÄRNING?

Utbildningen har blivit en mycket väsentlig grund för det moderna samhället. Då betonas de grundläggande faktorerna i utbildningen, det vill säga inlärningsprocesser och dess regulatorer. Innehållet av begreppet inläring är inte alltid så klart och det fogas också många betydelser till det. Människans kognitiva funktioner såsom observation, ihågkommande och tänkande sammanfogas smidigt med varandra. En typisk informationsprocessering för människan omfattar mottagning, bearbetning och tolkning och det är en kontinuerlig och helhetsbetonad process. Det kan förorsaka förändringar i våra kunskaper, uppfattningar, färdigheter och känslor. Då denna förändring tar längre än bara en stund, det vill säga är mera fortlöpande, kallas det för inläring. Man kan förstäligt tala om inläring först då man samtidigt tar hänsyn till tre andra grundsaker av uppfostring: lärarna och deras sätt att lära ut, strukturen och produktionssättet av information som bildar undervisningsplanen samt samhällseliga rammar. Det finns många typer av inläring. Inläringen kan variera mellan en utantillinläring och en meningsfull inläring - mellan en mottagande inläring där informationen ges direkt åt inlärare och mellan en självständig och uppfinnande inläring där inlärare igenkänner och väljer ut den inlärd informationen. (Novak & Gowin 1984, 2, 11.) Det gemensamma för alla former av inläring är att de hör ihop med människans verksamhet; de underlättar bland annat orienteringen, anpassningen, utvecklingen och problemlösningen, det vill säga förändrar verksamheten. Eftersom inläringen återspeglar inlärares handlingsprocess är reglering av verksamhet också reglering av inläring. (Rauste von Wright & von Wright 1994, 5, 19, 123.)

Den moderna psykologin ser människan som aktiv, det vill säga hon inriktar sig på olika mål och är villig för respons. Människan vill också leta efter information om yttvärlden och om sig själv. Inläringen är således resultat av egen aktivitet. Under senaste årtiondena har konstruktivismen blivit ett centralt synsätt i fråga om inlärningsprocessen. Dess väsentliga idé är att ny information överförs inte av sig själv utan inlärare måste konstruera den själv; han väljer och tolkar information, analyserar den på grund av sin tidigare information och bygger en bild av världen genom sina erfarenheter. Människan bildar på detta sätt egna informationsstrukturer om världen. Denna konstruerings- eller inlärningsprocess anknyter alltid till den situationen och kulturen där det äger rum. Att lära sig nya saker baserar sig alltså på grunden av det tidigare lärda. Allteftersom individen lär sig kunskaper och färdigheter ökar också hans förutsättningar att lära sig något nytt. (Rauste von Wright & von Wright 1994, 15,

19, 64.) I konstruktivismen har man fäst endast litet uppmärksamhet vid inläringen och lärandet av kognitiva färdigheter (Jaakkola 2000a, 149). Det väsentliga i inläringen är observerade företeelser, föremål och kvaliteten och hållbarheten av uppfattningar som styr inläringen. Det är viktigt att inläraren är medveten om att han aktivt kan värdera kompetensen av information och att inläringen är meningsfull då man själv tar ansvar för den. (Novak & Gowin 1984, 13-14.) Basen för en god inläring är individens känsla av trygghet, positiva självuppfattning och goda självförtroende (Ericsson 1989, 116).

Det finns inte bara en allmänt erkänd teori om inläring av främmande språk som baserar sig på forskning. Olika teorier och antaganden finns det flera men ingen av dem har kunnat förklara detta komplicerade fenomen. Därför har många forskare försökt att förena språkinläringsteorier till mera omfattande modeller som iakttar både den språkliga och den kognitiva utvecklingen. Enligt Jaakkola gäller den kognitiv-konstruktiva inläringssuppfattningen som man kan hålla som dagens officiella inläringssuppfattning också i språkinläring. Man kan tänka sig att språkinläring är att lära sig de kognitiva färdigheterna. Man har inte fullständigt kunnat förklara språkinläring ens med hjälp av kognitiva inläringsteorier. Men man har börjat leta efter kombinationer av kognitiva och lingvistiska inläringsteorier. En användbar kombination av inläringsteorier vid inläring i skolan kunde vara en kombination av kognitiv psykologi och teorin av den universella grammatiken som kunde förknippas med begränsningar av den så kallade naturliga inläringsgången. (Jaakkola 2000a, 149-150.)

Inläringen består av inkodning, lagring och framplockning av information. Minnet har en viktig uppgift i inläringssprocessen. Om man vill minnas någonting på lång sikt måste informationen medvetet kodas in i långtidsminnet. När inkodningen har skett lagras informationen tills vi behöver plocka fram kunskapen igen. Framplockningen beskrivs vanligtvis som en rekonstruktion av inkodningen. Då aktiveras de ledtrådar som har använts när informationen kodades in. Inläringen sker på olika sätt, till exempel genom att öka så kallade moduler i långtidsminnet. Då gör man tillägg i existerande minnesstrukturer, till exempel i ordinläring av främmande språk. Man kan lära sig även genom att ordna modulerna på nytt och då lär man att betrakta information på ett nytt sätt. Det tredje sättet är att reglera datamodulerna. Då kan man lättare behärska funktioner med hjälp av dem. Man hjälper elever att bilda inre datastrukturer med inkodningsstrategier som används i inläring. Datastrukturerna fungerar som förmedlare mellan stimulanser och lämpliga reaktioner. Ikonen

(1993, 37) urskiljar tre olika minnesfunktioner: semantiskt minne som innefattar tal och skrift; motoriskt långtidsminne som kontrollerar stämläppar samt episodiskt minne som innehåller självbiografiskt minne. Uppgiften som eleven ska göra borde innehålla information om vad han i förhand ska återkalla i minnet. Framplockningen styr återstrukturering av det lärda. Som huvudorsak för glömska anses att senare erfarenheter påverkar det lärda och stör de reaktioner som framplockningen beror på. (Ikonen 1993, 37-38; Tornberg 1997, 96.)

4 BETYDELSE AV INLÄRNINGSSTILAR

Med traditionella undervisningsmetoder lär sig några elever inte alltid sådana livs- och inlärningskunskaper som hjälper dem att klara sig bättre i den nutida, föränderliga världen. De traditionella undervisningsmetoderna betonar starkt matematiska och språkliga kunskaper, en formell förmåga att uttrycka sig och i huvudsak analytiska metoder som styrs av den vänstra hjärnhalvan. Elever inser inte nödvändigtvis hur inläringen sker hos dem själva. Det kan vara svårt att förstå varför man inte har en tillräcklig framgång i skolan. Detta hänger samman med motivationen som man lätt kan förlora i en sådan situation. (Prashnig 1996, 15.) Det faktum att eleven inverkar på inlärningsprocessen ökar hans bundenhet till inläringen och stödjer utvecklingen av den inre motivationen (Kaikkonen & Kohonen 2000, 8).

Individens inläring underlättas då han är medveten om sin inlärningsprocess. Det är viktigt att man vet hur man lär sig bäst. Man måste kunna acceptera ens svaga och starka sidor. Medvetenheten om vad man kan och inte kan betonas också i den allmäneuropeiska referensramen för språkundervisning (Huttunen 2000, 85). De personer som inte ännu har kunnat hitta det rätta sättet att lära sig kan ha dåliga minnen av inläringen. Man måste också ha intresse för ämnet som lärs in (Prashnig 1996, 19.)

Termen metakognition användes i början om medvetenhet om kognitioner och särskilt om strategier som förekommer i informationsbearbetning. Men sedermera har användningen av termen utvidgats även till medvetenhet om individens egna stilar och till ett medvetet val. Detta innebär utveckling av medvetenheten som är ett stadium i att lära sig att lära. Kunskaper och sätt som hjälper oss att identifiera och lösa problem samt reglera utförandet är de väsentliga faktorer som inverkar på inläringen. Varje inlärare har sin egen uppfattning om inläringen och minnet samt om möjligheter att inverka på dem. Analysen av inlärningsstilar

anses som viktig för att man ska kunna förstå individuella skillnader mellan personer. (Flavell 1977, 123; Leino & Leino 1990, 33; Aarnio, Helakorpi & Luopajarvi 1991, 138; Haapasalo 1994, 77.)

5 OM UNDERSÖKNING AV INLÄRNINGSSSTILAR

Inläringen har studerats enormt. Stilundersökningar inleddes i början av 1900-talet då tyska forskare av kognitiv psykologi blev intresserade av inlärningsstilar. Gordon Allport var en banbrytare som införde termen kognitiv stil år 1937. Han definierade den kognitiva stilen som människans typiska eller invanda problemlösnings-, tänke-, perceptions- och minnessätt. Pedagoger blev intresserade av ämnet aktivare dock först under de senaste årtiondena. (Allport 1961, 274; Lappalainen 1995, 24.)

Under 1970-talet började man internationellt intressera sig för inläring och fenomenet kring den till följd av nya forskningsresultat och därför att man blev medveten om att det behövs reformer i skolundervisningen. Ett teknologiskt tänkande betonades i den finska uppfostrings- och utbildningsdiskussionen på 1980-talet. På den tiden upplevdes uppfostran bara som ett genomförande av innehållsmässigt välplanerade studieprogram. Den viktigaste uppgiften för uppfostran var att förmedla information. Den uppfostrade förväntades lära sig vissa läroämnen och innehåll utan att uppfostraren var intresserad av själva inlärningsprocessen. Det vill säga vilken betydelse inläraren ger åt sakinnehåll, hur de ifrågavarande innehållen påverkar inläraren och hur inläraren bearbetar dem. En nackdel var att elevernas individuella behov blev ofta bortglömda i detta betraktelsesätt. På 1990-talet övergick tyngdpunkten från innehållsmässiga "Vad lär man sig?" -frågor till kvalitativa "Hur lär man sig?" -frågor. (Leino & Leino 1990, 5-7.)

Undersökningar av inlärningsstil har under de senaste årtiondena gjorts vid över 60 universitet. Betydelsen av inlärningsstilen i uppfostran och undervisning har kommit fram i talrika undersökningar. Forskningen på området har ändå snarare varit en kartläggning av situationen än ett undervisningsexperiment. Forskningsresultat om inlärningsstilar är ännu halvfärdiga men bjuder läraren nog någonting intressant att tänka på (Aarnio mm. 1991, 138). Inlärningsstilarna har inte varit något allmänt forskningsobjekt i vuxenpedagogiken i Finland. Jaakkola har emellertid 1987-1988 forskat i inlärningsstilar hos elever vid arbetarinstitut och

öppen högskola samt hos vuxna språkstuderande. I hälsovårdsbranschen har inlärningsstilar blivit undersökta av till exempel Koskinen och Sointula (1984) på en relativt allmän nivå. Även inlärningsstilar hos rektorer för olika utbildningssanstalter har forskats av Leino 1984. Samma år utgav Ropo en undersökning om grundskolelevers inlärningsstilar. Inlärningsstilen har under 1990-talet blivit ett viktigt delområde i den internationella forskningen och litteraturen. Undersökningar av detta ämne blir troligen vanligare även i Finland för den personliga stilen är mycket väsentlig i att lära sig att lära. (Dunn & Dunn 1978, 1-2; Leino & Leino 1990, 7, 83, 118-119; Lappalainen 1995, 64.)

6 OM BEGREPPET INLÄRNINGSTIL

6.1 Definitioner av begreppet inlärningsstil

Forskarna har definierat begreppet inlärningsstil på flera olika sätt. Det gemensamma i alla definitioner har varit hänvisningen till informationsprocessen som påverkar människans perceptioner. Inlärningsstilen beskriver varje individ personligt och erfarenhetsmässigt samt utvecklar karakteristiska drag vilka uppfostran formar vidare. Individuella skillnader i människornas inlärningsätt betecknas nuförtiden med ordet stil. Inlärningsstilen är en biologisk serie av personliga drag i utveckling som gör identiska undervisningsomgivningar, metoder och resurser effektiva för några inlärare och ineffektiva för andra. (Leino & Leino 1990, 7; Dunn & Griggs 1995, 14-15; Lappalainen 1995, 26.)

Människorna skiljer sig från varandra med avseende på förmåge- och motivationsfaktorer. De har anmärkningsvärda skillnader i sina inlärningsvanor. Inlärningsstilen påverkas bland annat av inlärarens motivation, relationen mellan läraren och inlärarens samt karaktären av uppgifter (Aarnio mm. 1991, 138). Schultz (1977) framför att dessutom inlärningsomgivning, sociala, emotionella och sensoriska faktorer, kultur och minnesfunktioner påverkar inlärningsstilen (refererad i Guild 1980, 24). Inlärningsomgivning antingen befrämjar eller försvårar inläringen. Inlärningsomgivningen består av ljuden i omgivningen, temperaturen, studiställningen och belysningen. Med sociala faktorer hänvisas till elevens arbetandesätt ensam eller tillsammans med andra och till lärarens roll. Till emotionella faktorer klassificeras motivation, uthållighet samt struktur och krav av arbetet. Sensoriska faktorer består av sinnesfunktioner. Ikonen tillägger i dimensioner av inlärningsstilar psykologiska faktorer med

vilka han menar de kognitiva inlärningsstilarna analytiskhet och holism samt reflektivitet och impulsivitet. (Carbo, Dunn & Dunn 1986, 2; Ikonen 1993, 31-36.)

Inlärningsstilen bör inte betraktas som ett begrepp med vilket elever indelas i vissa grupper. Ingen inlärningsstil är bättre än en annan eftersom endast de är olika, det vill säga inlärningsstilar kan inte värderas. Inlärningsstilen karaktäriseras som ett sätt med vilket eleven använder sin mentala kapacitet. Inlärningsstilen är delvis oberoende av intelligensen. Den kan beskrivas med spontanitet med vilken en viss uppgift och situation behandlas. Inlärningsstilen påverkar perceptioner och reaktioner i olika situationer. Inlärningsstilen definieras också ofta med hjälp av inlärningsstrategier. Till exempel definierar Ronald Schmeck (1988, 7-8) inlärningsstilen som benägenhet att tillägna sig en viss inlärningsstrategi oberoende av inlärningsuppgiften. Inlärningsstilen gäller individens allmännaste studiesätt att närma sig och analysera det inlärdade stoffet samt behandla det. Det omedvetna draget i att använda stilen motiverar inlärningsstilarnas betydelse i inlärnings- och undervisningssätt, interaktion mellan människor, yrkesönskemål och andra motsvarande frågor. (Messick 1987, 91; Leino & Leino 1990, 37, 122; Lappalainen 1995, 25-27.)

6.2 Utveckling av en individs inlärningsstil

Individens inlärningsstilar utvecklas under hans liv. I initialsskedet är det viktigt att kunna varsebli; sätten att analysera perceptioner och andra kognitiva färdigheter är likaså viktiga. Inlärdade färdigheter generaliseras till stilar vid användning. Redan i det här utvecklingsskedet har fostraren ansvar för att upptäcka och rätta till möjliga brister och ensidigheter i synnerhet i barnets kognitiva aktiviteter. Efter att barnet har börjat skolan är det viktigast i utvecklingen att det abstraherar perceptioner, blir medvetet om sina betraktelsesätt, lär sig att lära och är inriktat på att studera. I detta skede håller inlärningsstilen på att stabiliseras och barnet börjar leta efter olika stilar i kunskapsförvärvet. Fostrarens uppgift är att stödja barnet i dess strävan efter att bli medveten om sina egna inriktningar och deras utvecklingsmöjligheter. (Leino & Leino 1990, 126.)

Inlärningsstilar generaliseras till livsstilar i vuxen ålder. Ansvar för deras utveckling övergår huvudsakligen till individen själv. Men vuxenpedagogik kan ytterligare stödja deras utformning. En medelålders individ märker ofta att han granskar sitt liv både bakåt och framåt

när hon funderar över förverkligandet av sina önskemål. Detta kan leda till kraftfulla strävanden efter förändringar och till att man medvetet ändrar livsstilen. Även i detta skede är fostrarens stöd viktigt då individen utvecklar sig själv. Ganska få människor är säkra på sin egen verkliga inlärningsstil och sätt att arbeta, det vill säga att man inte vet hur man lär sig bäst (Prashnig 1996, 33). (Leino & Leino 1990, 126.)

6.3 Olika typer av inlärningsstilar

6.3.1 Indelningskriterier

Myten om att alla människor skulle lära sig på ett och samma sätt har varit dominerande redan under en längre tidsperiod. Detta sätt att tänka har man tydligt kunnat se i skolundervisningen. Varje individ har emellertid sin egen inlärningsstil och sitt eget sätt att tänka och arbeta. Därför borde man i skolor försöka känna igen och fästa uppmärksamhet vid dessa personliga stilar. Igenkännandet av sin egen inlärningsstil underlättar inläringen betydligt. Det är en stor utmaning för en lärare att kunna beakta inlärningsstilar hos alla elever. En enda och riktig undervisningsmetod finns inte. (Leino & Leino 1990, 38; Prashnig 1996, 9-10; Jarasto & Sinervo 1998, 142.)

Det finns flera olika sätt att beskriva och klassificera inlärningsstilar. Klassificeringssystem av inlärningsstilar skiljer sig mycket från varandra. En del forskare föredrar vissa sätt beroende av teoribakgrund, åldersstadium och utbildningsgrad. Kännedomen av bakgrundsteorier underlättar enormt valet av ett lämpligt system för diagnostisering. Leino och Leino (1990, 39-57) delar inlärningsstilar i ett system som baserar sig på karaktären av information (Royce & Powell 1983), skolpraktiken (Dunn 1983), personlighetsteorier; (Myers & Briggs 1985; Leino & Leino 1990) motivation och socialteorier (Entwistle 1988; Pask 1988) och hjärnans fysiologiska faktorer (Das 1988). Reid (1995, xiv) klassificerar inlärningsstilarna i tre olika kategorier: kognitiv, affektiv och sensorisk inlärningsstil. I det följande kommer vi att presentera varje inlärningsstil närmare.

6.3.2 Kognitiva inlärningsstilar

6.3.2.1 Kognitiv stil och inlärningsstil

Kognitiv stil och inlärningsstil anses ofta som synonyma. Kognitiva stilar återspeglar permanenta individuella stilar med avseende på hur olika individer organiserar, kontrollerar och bearbetar information. Inlärningsstilar används däremot för hur personer organiserar och kontrollerar inlärnning och kunskapsförvärv. Pask (1976, 133) menar med inlärningsstilen för individen medfödda eller spontana benägenheter att använda vissa strategier i inlärningsituationen. Även Lapatto, Nikunen & Pohjala (1987, 3) använder i sin provredogörelse för den kognitiva stilen termen inlärningsstil. De motiverar sitt val med att ”i det genomförda provet har man närmast fäst uppmärksamhet vid elevens annorlunda sätt att lära sig.” Forskarna Schmeck och Entwistle anser det viktigt att hålla isär dessa begrepp. (Refererad i Viberg 1987, 98; Lappalainen 1995, 24.)

Den kognitiva inlärningsstilen baserar sig på den kognitiva psykologin som betraktar människan som informationsmottagare, -lagrare, -bearbetare och -producerare (Leino & Leino 1990, 34). Forskare har klassificerat de kognitiva inlärningsstilarna på flera olika sätt. Samuel Messick har upptäckt 19 av dem. Messick (1976, 1983) definierar de kognitiva stilarna för en individ typiska och logiska sätt att bearbeta information, vilka utvecklas samtidigt med personlighetsdrag. (Haapasalo 1994, 76.) Messick (1987, 37) gör en skillnad mellan kognitiva stilar och inlärningsstilar.

Med kognitiva stilar menas i allmänhet individens typiska sätt att varsebli, minnas, tänka och lösa problem, det vill säga för honom typiska sättet för behandling av data. De kognitiva inlärningsstilarna indelas enligt psykologiska faktorer. Forskarna konstaterar att stilarna är omfattande, spontana och till helhetspersonligheten anknutna regelbundenheter. Termen kognitiv stil har använts längre och mera omfattande än termen inlärningsstil (Ropo 1984, 54; Lapatto mm. 1987, 3.)

6.3.2.2 Fältmottaglighet

Termen *fältmottaglighet* betyder inlärares förmåga att urskilja vissa relevanta detaljer i en större helhet – i ett fält. Det ifrågasättande fältet kan vara konkret, till exempel en bild eller en abstraktare helhet som en mängd tankar, idéer eller känslor. (Brown 1987, 85-86.) Reid (1995, xiv) inbegriper i den kognitiva inlärningsstilen fältmottaglighet, det vill säga förmågan att uthärda osäkerhet och dimensionen reflektivitet och impulsivitet. På grundval av fältmottagligheten skiljer man fältoberoende och fältberoende. Den definitivt mest studerade kognitiva stilen är fältoberoende gentemot fältberoende, som ofta definieras med begreppen *analytiskhet* och *holism*. Det måste betonas att det är fråga om ett kontinuum där de två stilarna utgör de två polerna. I allmänhet hamnar många personer någonstans i mitten. Enligt Brown (1987, 86) är fältmottagligheten hos en individ en stabil egenskap. (Viberg 1987, 98-99; Leino & Leino 1990, 60.)

Individuella skillnader i fältmottaglighet kan klart märkas redan innan skolålder (Witkin & Goodenough 1981, 66). Största delen av barnen är fältberoende (holistiska) till åttaåringar och därefter blir några barn fältoberoende (analytiska). De flesta vuxna är däremot fältberoende till sin inlärningsstil. (Carbo mm. 1986, 18.) Småbarn är först alltid fältberoende men för att lära sig att läsa behöver de en viss mängd fältoberoende egenskaper. Fältoberoendet hos småbarn utvecklas individuellt men miljöfaktorer kan också påverka. Hos barn vid 4-6 års ålder utvecklas fältoberoendet betydligt. Det har konstaterats att en sådan uppfostran, som uppmuntrar barn till självständighet och egna initiativ leder till att en stil som inte är beroende av miljön utvecklas. (Leino & Leino 1990, 60-62; Little & Singleton 1990, 12.)

Fältmottagligheten har undersökts ur olika synvinklar och setts även i förhållande till skolinläring. Läroämnen förutsätter att eleven kan tänka analytiskt, specificera uppgifter och koncentrera sig på en del åt gången. Man kan konstatera att skolinläringen favoriserar mycket ofta fältoberoende elever. Undersökningar visar att elever i regel utvecklas enligt de krav som de sätts för; de kan till exempel bli mera analytiska under skolåren. Detta betyder ändå inte att eleven borde vara analytisk till sin inlärningsstil och alltid överväga alla alternativ innan han börjar lösa en uppgift. (Leino & Leino 1990, 62.)

En *fältberoende* person som också kallas analytisk har det lätt att isolera ett föremål från dess bakgrund och han löser snabbt sådana uppgifter. Personer som brukar bearbeta

information på ett fältberoende sätt anses ha en bättre utvecklad förmåga till omstrukturering av ett problem och till kognitiv analys. Språkligt har de enligt en undersökning en större förmåga att upplösa tvetydighet i givna meningar. En undersökning påvisar ett positivt samband mellan fältberoende och framgång när det gäller språkinläring. Speciellt är grammatisk och integrativ färdighet stark hos fältberoende personer. Man kunde beskriva den fältberoende personen med begreppen *reflektiv* och *inåtriktad* (introvert). De är ofta intresserade av till exempel matematik, fysik och biologi (Haapasalo 1994, 77). Enligt en undersökning av Lapatto mm. (1987) är fältberoende individer allvarliga, ansvarsfulla, omsorgsfulla och noggranna. De orkar analysera språkets struktur bra men att läsa en text och att skriva är svårt för dem. Den analytiska inläraren hålls som uthållig eftersom han inte ger upp innan han är säker på att någonting inte kommer att lyckas. (Entwistle 1987, 124; Lapatto mm. 1987, 15, 17; Viberg 1987, 99; Prashnig 1996, 76.) Det har befunnits att de fältberoende inlärarna har en bättre spatial gestaltningsförmåga och att de är mera kinestetiska än de fältberoende personerna (Oxford 1995, 37). Den starka sidan hos fältberoende är att inläraren är kapabel till att plocka ut det väsentliga ur det han ska lära sig; detta lämpar sig bra till klassrummet. Det är lätt för inläraren att tillägna sig till exempel grammatiska regler. Nackdelen med fältberoendet är att man lätt kan förlora helhetsbilden. (Brown 1987, 85-86.)

Med *fältberoende* menar man elevens benägenhet till att snarare se helheter än att urskilja vissa detaljer i fältet. En fältberoende individ kan också kallas holistisk. Fördelen med detta är det att inläraren ser helheten och hakar sig inte upp på småsaker. Detta betyder att inläraren klarar sig bättre i verkliga inläringssituationer utanför klassrummet. Då kan han ha nytta av sina sociala färdigheter, till exempel konversationskonsten. (Brown 1987, 85-86.) En fältberoende person behöver en ganska lång tid att isolera detaljer i en helhet om han ens klarar av det. De fältberoende personerna blir vanligen lättare influerade av andra människor. De är mycket intresserade av mänskliga relationer och socialt skickligare. De har till exempel ett bättre minne för socialt relevant material som fotografier av ansikten. De fältberoendes bättre förmåga i det sociala samspelet borde ge dem ett visst försprång med avseende på den rent kommunikativa förmågan i naturliga samtal. En språkfärdighetstest bevisar att fältberoende korrelerar med kommunikativ färdighet. Den fältberoende individen kan också beskrivas som impulsiv och utåtriktad (extrovert). Han använder gärna fantasin och berättar om egna idéer. Att föreställa sig den nya informationen understöder inläringen av den holistiska eleven. (Entwistle 1987, 124.) Individer som är fältberoende behöver en detaljerad

anvisning för att kunna lösa en uppgift och de väljer ofta ett socialt yrke. I undersökningen av Lapatto mm. beskrivs de fältberoende individerna som glada, nyfikna och de har sinne för humor. Att koncentrera sig kan ibland vara problematiskt för dem. De fältberoende arbetar snabbt men inte så noggrant på språklektioner. Analyseringsuppgifter vållar svårigheter för dem men egen produktion är lätt. De fältberoende personerna behöver väldisponerad och entydig information för att lära sig lättare. (Lapatto mm. 1987, 15, 17; Viberg 1987, 99; Haapasalo 1994, 76-77; Prashnig 1996, 76; Tornberg 1997, 18.)

6.3.2.3 Specialisering av hjärnhalvornas funktion

På 1970-talet formades hjärnans lateraliseringsteori. Då fick man exakt information om hjärnhalvornas funktion (Dunn & Griggs 1995, 15). Som det redan har antytts kan en fältberoende, analytisk människa mycket isolerat analysera detaljer. Hennes vänstra hjärnhalva är dominerande. Nästan alla högerhänta har en dominerande vänsterhalva. Endast en fjärdedel av vänsterhänta har däremot en dominerande högerhalva. Hos en holistisk person är den högra hjärnhalvan dominerande och han analyserar primärt helheter. (Leino & Leino 1990, 53-54; Prashnig 1996, 72, 76.)

På sistone har man fått viktig information om människohjärnan. Det faktum att stämningläget i ena hjärnhalvan är bättre än i den andra förorsakar delvis individuella skillnader i inlärningsstilar. Elever vars högra hjärnhalva dominerar blir enligt undersökningar inte betydligt störda av ljud under inläringen. De gillar även svag belysning, behöver vanligen en informell inlärningsomgivning, är varken särskilt uppmärksamma eller uthålliga i jämförelse med andra samt studerar gärna med jämnåriga. De tycker om taktil stimulans mera än auditiv eller visuell. (Ikonen 1993, 35-36.) Den vänstra hjärnhalvan kontrollerar logiskt och analytiskt tänkande samt matematisk och lineär processering av information. Den högra hjärnhalvan emottar och förvarar visuella, taktila och auditiva perceptioner. Den är effektiv i att bearbeta holistisk och emotional information. Emellertid fungerar de båda hjärnhalvorna tillsammans. Dominansen av den vänstra och högra hjärnhalvan ses ofta som kognitiv stil eftersom den skiljer sig mellan individer och kulturer. Personer vars vänstra hjärnhalva är dominant föredrar en deduktiv undervisningssätt. Individer med en dominerande höger hjärnhalva föredrar däremot en induktiv inlärningsomgivning. (Brown 1987, 88-89.) Människor som kan förena användningen av de båda hjärnhalvorna har det lätt att anpassa sig

till alla situationer. Det kan gälla ett analytiskt eller ett holistiskt sätt att tänka. (Prashnig 1996, 81.) Hos män är den vänstra hjärnhalvan specialiserat sig på verbala och den högra halvan på spatiella funktioner. Hos kvinnor tar båda hjärnhalvorna ansvar för dessa funktioner. (Oxford 1995, 41.)

6.3.2.4 Tolerans för osäkerhet

Det sätt på vilket inläraren upplever för sig oklara och för sin informationsstruktur motsatta saker, kallas tolerans för osäkerhet. Några människor är relativt öppna att acceptera kunskaper och åsikter som är motsatta till deras egna synsätt. Andra är däremot mera avvärjande och avkastar information som inte motsvarar deras existerande kunskaper. I synnerhet i språkinläring är det omöjligt att undvika osäkerhet. En framgångsrik språkinläring kräver tolerans för osäkerhet, åtminstone i initialskedet. Språkinläringen bli störd av svag tolerans av osäkerhet som lätt sänker viljan att ta risker och kan på detta sätt störa språkinläringen. Enligt Brown (1987, 90) kan å andra sidan för stark tolerans för osäkerhet leda till att individen tar emot all information okritiskt. Då bildar till exempel grammatikreglerna i språkinläring ingen helhet utan blir lösryckta. Om en person är mycket tolerant för osäkerhet är han kreativ och innovativ eftersom osäkerheten inte stör honom kognitivt eller affektivt. (Brown 1987, 89-90; Ely 1995, 88.)

6.3.2.5 Reflektiv stil vs impulsiv stil

Forskare har konstaterat att det finns en märkbar skillnad mellan individer i snabbhet att lösa en uppgift. Enligt Brown (1987, 91) hör karaktärsdragen *reflektivitet* och *impulsivitet* till de kognitiva stilarna. En impulsiv individ börjar genast utföra den givna uppgiften. Han försöker snabbt hitta det rätta svaret genom att gissa. Den impulsiva inläraren har dock ingen kritik i sina gissningar och han gör flera fel såväl i talat som i skrivet språk och hör- och läsförståelse. En reflektiv inlärare överväger olika alternativ noga för att lösa der ifrågavarande problemet och först efter jämförandet presenterar sin egen lösningsmodell försiktigt. (Oxford & Anderson 1995, 206.) Det är ofta svårt för en lärare att stå ut med impulsiva elever: elever som rasar, ropar, agerar innan de hinner tänka på saker, är således spontana. Reflektiva elever anses däremot duktiga och intellektuella för deras beteende är för det mesta lugnt och

kontrollerat. Enligt undersökningen av Lapatto mm. talar de impulsiva eleverna lättare än de reflektiva eleverna på språklektioner. De reflektiva eleverna vågar tala först då de arbetar i egen grupp och då de får i lugn och ro tänka igenom det sagda. De studerar hellre under ledning av läraren. De gör gärna grammatikövningar som kräver koncentration och analyserar språket skickligt. Man måste nästan tvinga de impulsiva eleverna att lära sig grammatik. De tycker speciellt mycket om uppgifter som baserar sig på egen muntlig och skriftlig produktion. (Lapatto mm. 1987, 4, 6, 12-13; Leino & Leino 1990, 53-54; Ikonen 1993, 36.) Reflektivitet och impulsivitet har blivit forskade bland annat av Jerome Kagan i mitten av 1960-talet. Han har forskat i hur barn läser. Enligt Kagans undersökningar gör reflektiva barn färre fel när de läser jämfört med impulsiva barn. De impulsiva barnen läser däremot fortare än de reflektiva men förstår inte nödvändigtvis allt det som de har läst. (Brown 1987, 91.)

Även enligt Brown och Oxford & Anderson hör karaktärsdragen reflektivitet och impulsivitet till de kognitiva stilarna. Brown (1987, 91) anser att de reflektiva inlärnarna överväger olika alternativ noga för att lösa det ifrågakvarande problemet och först efter jämförandet presenterar sin egen lösningsmodell försiktigt. De impulsiva inlärnarna försöker snabbt hitta det rätta svaret genom att gissa. De har ingen kritik i sina gissningar och gör flera fel såväl i talat språk som i skrivet språk och i hör - och läsförståelse. De reflektiva inlärnarna är däremot ofta duktiga på språkets alla delområden. (Oxford & Anderson 1995, 206.)

6.3.3 Affektiva inlärningsstilar

Den affektiva inlärningsstilen framhäver emotionella drag och drag som är förknippade med temperamentet. Den affektiva inlärningsstilen förminskar ångest som kan hindra inläringen och ger mod till att lära sig (Jaakkola 2000b, 86). Den anknyter till en sammankopplande inläring, där affektiva och emotionella drag förenas. Lagring och återkallande i minnet som också kallas för reproduktionsförmåga betyder ofta att saker blir associativt sammankopplade. Den affektiva inlärningsstilen innefattar också en emotionell stabilitet och oberoende samt introversion och extroversion. (Lappalainen 1995, 20-21.)

En extrovert inlärare behöver utifrånkommande förstärkning för sin självkänsla. Medan en introvert inlärares helhetsuppfattning om sig själv kommer däremot inifrån. En extrovert måste känna sig accepterad av andra människor för att kunna vara nöjd med sig själv. Den

extroverta inläraren projicerar sig genom andra och därför gillar han i allmänhet grupparbeten, samtal och andra interaktiva aktiviteter. Den introverta inläraren får stimulans av sina egna tankar och känslor och arbetar helst ensam. (Oxford & Anderson 1995, 208.)

Oxford & Anderson (1995, 206) inkluderar kännandet och tänkandet i de affektiva inlärningsstilarna. Den inlärare som med hjälp av kännandet riktar sig till inläringen är mottaglig för sociala och emotionala faktorer. Attityder av andra påverkar hans beslut såsom hos extroverten. Inläraren vars inlärningsstil behärskas av tänkande är inte särskilt intresserad av sociala eller emotionala nyanser i samband med inläringen. En sådan inlärare använder logik och analys i sina problemlösningar. I dessa inlärningsstilar förekommer könsskillnader (Oxford 1995, 39.)

6.3.4 Sensoriska inlärningsstilar

Till de sensoriska inlärningsstilarna hör en visuell, auditiv och haptisk stil som innehåller också en kinestetisk och taktil stil, samt en sociologisk stil. De alla är fysiska egenskaper. Den visuella inläringen baserar sig på synsinnet. Visuella inlärare tillägnar sig information genom att observera och betrakta händelser i sin omgivning. Ungefär i åtta års ålder uppstår hos en del barn kraftiga visuella affektioner och synsinnet blir för dem ett viktigt inlärningsmedel. (Reid 1995, xi; Prashnig 1996, 69.)

Den auditiva modaliteten eller sinnespreferensen börjar ofta utvecklas vid elva års ålder. Då lär sig barnet lätt genom att lyssna och är kompetent att hålla i minnet komplicerad, hörd information, till exempel innehållet av en saga mycket noggrant. Till den haptiska inlärningsstilen hör även en taktil inlärningsstil. De taktila inlärare lär sig bättre om de får röra sig fritt eller hantera saker. Kinestetiska inlärare måste uppleva det som de vill lära sig. De kan minnas bäst då de gör någonting under inläringen. Hos dem betonas aktivitet. (Prashnig 1996, 69, 71; Tornberg 1997, 19.) Största delen av barnen i skolåldern har en kinestetisk och taktil modalitet eller sinnestillgivenhet under de första åren i grundskolan. Elever som är starkt visuella eller auditiva finns i verkligheten mindre än lärarna tänker. (Prashnig 2000, 193.)

De auditiva inlärarna lär sig bäst med hjälp av hörselsinnet. De klarar sig med bara muntliga instruktioner utan visuella perceptionssätt. Det finns skillnader även mellan de auditiva inlärarna. En del behöver utöver lyssnandet en möjlighet att bearbeta ny information till exempel med att diskutera i små grupper. Att lära sig genom lyssnandet är en fysisk gåva: man kan förbättra det genom att göra övningar men bara om hörselsinnet är fysiologiskt tillräckligt utvecklat. Om man lär sig bäst genom att lyssna borde man förstärka det lärda med hjälp av det näst bästa sinnet. Om detta sinne är synsinnet borde eleven först lyssna igenom materialet och därefter läsa det. Om det näst bästa sinnet är känselsinnet vore det bra om eleven efter lyssnandet ytterligare gjorde anteckningar. Efter detta skall man läsa igenom anteckningarna då läsandet fungerar som en visuell förstärkare. Att lära sig genom att lyssna är hos många individer ett svårt och inget allmänt sätt att komma ihåg komplicerad information. (Ikonen 1993, 34; Kinsella 1995, 172-173; Oxford & Anderson 1995, 209; Prashnig 1996, 69.)

De visuella inlärarna behöver synliga stimulanser för att lära sig. Den rent muntliga kommunikationen utan observationsmaterial, till exempel en föreläsning, befrämjar inte särskilt mycket deras inläring. Kinsella (1995, 172-173) tar upp även de verbal-visuella inlärarna. De tillägnar sig information bäst genom att läsa. Han skiljer ytterligare nonverbal-visuella inlärare som lär sig bäst med hjälp av bilder och diagram. De visuella inlärarna minns väl det sedda och är kapabla att återkalla i minnet visuella detaljer och händelser då de koncentrerar sig på det de har sett. För barn som lär sig bäst genom att se borde ett nytt material och information tas först upp genom att läsa och samtidigt visa hur materialet och informationen används. Eftersom deras synsinne är bra lönar det sig att använda det i början av lektionen. Det vore bra om läraren gav de visuella inlärarna nytt läsmaterial om följande tema innan temat lärs ut i klassrummet. (Ikonen 1993, 34; Oxford & Anderson 1995, 209.)

Ett haptiskt lärande består av ett kinestetiskt och ett taktilt lärande. De kinestetiska inlärarna lär sig lätt när de gör och provar något konkret. Denna stil utvecklas hos individer långsammare än andra stilar. De kinestetiska inlärarna lär sig dock lättare då de taktila och kinestetiska erfarenheterna förenas. Man kallar dessa taktila och kinestetiska inlärningsstilar med den gemensamma benämningen haptiska inlärningsstilar. Enligt Kinsella (1995, 172) blir inläringen effektivare hos några individer om de får röra på sig med hela kroppen till exempel genom att leka och spela. (Ikonen 1993, 35; Kinsella 1995, 172; Oxford & Anderson 1995, 209.) Det kinestetiska lärandet kan man iakta till exempel genom att spela och leka

eller att göra en klassresa och vara i således interaktion med varandra. Då får man viktiga motivationsfaktorer till inläringen. (Prashnig 1996, 71.) De taktila inlärnarnas inläring underlättas om de får göra egna experiment och aktiviteter förknippade med beröring (Tornberg 1997, 19). De är ofta begåvade i handarbete och måleri (Carbo mm. 1986, 14). Hos de taktila inlärnarna betonas således känselsinnet. Behov av kropps rörelser varierar mycket mellan individer. De motionsorienterade kan ha svårigheter i att sitta stilla längre perioder. (Ikonen 1993, 35.) Man anser ännu idag att det taktila lärandet borde användas vid sidan av ett allvarligt lärande eller akademiska studier (Prashnig 1996, 69). Det kan ändå vara svårt att ta hänsyn till den taktila stilen i språkundervisningen.

Den sociologiska inlärningsstilen tyder på för individen effektiva arbetssätt såsom att arbeta ensam, i par eller i grupper. Inläringen av en sociologisk inlärare kan även påverka lärarnas autoritet. (Reid 1995, xi.) Med lärarens autoritet menas elevens behov av auktoritet, det vill säga viljan att arbeta med en vuxen eller ensam (Prashnig 2000, 115). Sociologiska inlärningsstilar innefattar arbetsformer som ansluter sig till individens effektiva inläring. De sociologiska inlärningsstilarna kan vara bundna med andra inlärningsstilar, till exempel med fältmottaglighet och analytiskhet eller viljan att arbeta på ett visst sätt. Att tvinga elever att arbeta tillsammans med andra kan i värsta fall hämma deras utveckling men för andra kan det vara den bästa möjliga lösningen. Det är mycket viktigt att veta med vem eleven kan arbeta. På detta sätt kan man också använda individuella studiestilar. Somliga elever är inte villiga att arbeta tillsammans med vuxna vilket ofta beror på barnets starka behov att tilltala. Det får dem att spänna sig när läraren frågar något. Andra däremot föredrar auktoritära personer, noggrant bestämda uppgifter och klara förväntningar. En del elever accepterar flexibla lärare som bjuder på alternativ och tillåter dem att studera på eget sätt och i egen takt. (Ikonen 1993, 33-34; Kinsella 1995, 184.)

6.4 Inlärningsstilar och inlärningsstrategier

Ropo (1984, 50) redogör för strategier för informationsbearbetning. Enligt honom har informationsbearbetningsstrategier definierats på många olika sätt i litteraturen. De vanligaste begreppen som ansluter sig till dem är inlärningsstrategi och kognitiv strategi. Mycket nära dessa begrepp står begreppen inlärningsstil, kognitiv stil och inställningen till inlärningsuppgifter (approach to learning).

Då man försöker utreda begreppet inlärningsstil, måste man ta till sådana närliggande begrepp som strategi, kunskap, taktik, metod, förmåga, sätt, temperament och sätt att närma sig. Stilen är ett mera omfattande begrepp som strategi och enligt forskarna kan stilen innehålla strategin som särskilt element. En diagnoserande, individuell och på personliga undervisningsplaner baserade undervisning håller på att generaliseras i specialundervisning och därför blir det mycket viktigt att analysera inlärningsstilar i framtiden. Det finns redan gott om litteratur och artiklar om inlärningsstilar och -strategier i Finland. Funktioner såsom specificering, jämförelse, inriktning eller minskning av uppmärksamheten används i styrning av processering. Dessa funktioner kan ses som färdigheter, strategier eller stilar. Funktionerna kallas för stilar då det gäller personens typiska verksamhet som når olika innehåll. Då är det fråga om tydligt allmännare begrepp än strategier. (Leino & Leino 1990, 28; Ikonen 1993, 28.)

En inlärningsstil som baserar sig på skolpraktiken är till exempel det sättet hur elever i alla åldrar är påverkade av inlärningsomgivning, emotionella faktorer, sociologiska behov, fysiska egenskaper och psykologiska benägenheter. Då försöker de lära sig och komma ihåg ny eller svår information eller färdigheter. Barn lär sig bäst då de utnyttjar egenskaper av sin egen inlärningsstil. Annars studerar de men glömmer ofta bort vad de har lärt sig. Experter på inlärningsstilar kan göra mer än bara diagnostisera. De kan beskriva hur det är möjligt att lära sig med mindre ansträngningar och komma ihåg det inlärd effektivare. Det lyckas om man koncentrerar sig på unika drag hos varje elev. Ikonen beskriver individens så kallade operationella omgivning där det händer förändringar. De förorsakas av händelser som bland annat kan vara gradvisa och kumulativa såsom språkinläningen hos barn. (Dunn & Dunn 1978, 2-3; Ikonen 1993, 28-29.)

Inlärningsstrategier betyder en serie av processer med vilka en individ kan underlätta inläringen av information, ihågkommandet eller tillgodogörandet (Ikonen 1993, 37). En inlärningsstil definieras ofta med hjälp av termen inlärningsstrategi. En strategi är mera begränsad och lättare att ändra än en inlärningsstil som kan karakteriseras som en allt allmännare inlärningsstrategi. Till en strategi ansluter sig ett medvetet val då man resonerar innehållet och kraven av en uppgift och en situation. Biggs (1987) definierar inlärningsstrategin som en vana att behandla en viss uppgift då tyngdpunkten ligger på uppgiften och inte hos individen. Inlärningsstrategier är olika sätt av kunnande som styr

utförandeprocessen av en uppgift. Då granskas uppgifter som innehållsmässigt är mycket begränsade. (Leino & Leino 1990, 36-37, 39.)

Då inlärningsstrategier är automatiserade fästas ingen uppmärksamhet vid dem. Strategier kommer upp då kommunikation eller lösning av en uppgift misslyckas för då måste man komma på med nya metoder. Forskarna har upptäckt att olika uppgifter kräver olika inlärningsstrategier som också kan läras ut. De lärs in bäst i samband med vanliga uppgifter på så sätt att man medvetet fäster uppmärksamhet vid dem. Ju flera strategier en inlärare använder desto bättre möjligheter har han att lösa en uppgift. (Huttunen 1997, 17.)

6.5 Inlärningsstilar och läraren

Eftersom individer skiljer sig från varandra är det viktigt att läraren tar upp mångsidiga inlärningsätt och -tekniker i språkundervisningen. Hans uppgift är att göra eleverna förtrogna med dessa. Läraren har även ansvaret för att ta reda på elevernas olika inlärningsstilar. (Kaikkonen 1994, 33.) Då läraren försöker utreda elevens inlärningsstil får han inte nöja sig med stereotyper och forma schematiska generaliseringar om inlärningsstilar. Att identifiera inlärningsstilen är inte helt problemlöst. Undersökningarna visar att det går att utvidga och forma vidare ungdomars och vuxnas inlärningsstilar. I praktiken måste inlärnarna ständigt öva att lära sig med en främmande inlärningsstil. Undervisningsstilen och inlärningsstilen behöver inte nödvändigtvis motsvara varandra eftersom en omfattande verksamhet befrämjar individens utveckling. (Aarnio mm. 1991, 138.) På detta sätt kan elever jämföra sin personlighet och inlärningsstil med möjligheter som dessa tekniker ger. Enligt Entwistle (1987, 96-97) undervisar man såsom man lär in saker. Han preciserar att läraren föredrar en viss undervisningsstil som återspeglar hans egen inlärningsstil och personlighet. Leino & Leino (1990, 77) bekräftar att lärarna undervisar enligt kunskapsteorin av sitt eget läroämne. Detta kan märkas i deras tänkesätt, verksamhet och i allmän inställning till olika angelägenheter och livsfrågor. Undersökningar bevisar att elever redan i början av gymnasiet tillägnar sig ett likadant vetenskapligt synsätt som sin lärare.

Då man resonerar inlärningsstilars betydelse i uppfostringsprocess måste man överväga om elevers inlärningsstilar och -strategier motsvarar inlärningsomgivningen eller om inlärningsomgivningen borde ändras. Man borde även redogöra för i vilken mån det är möjligt

att anpassa undervisningen och särskilt inlärningsomgivningen till att motsvara inlärningsstilarna. Flexibla undervisningsmetoder hjälper eleverna att välja inlärningsätt som liknar hans egen inlärningsstil. Den traditionella uppfattningen om läraren som informationsgivare håller på att ändras och läraren upplevs som ledare för inläring. Elevens aktivitet i inlärningsprocessen blir betonad. I språkundervisning betyder detta att kooperativa arbetssätt måste utvecklas. (Leino & Leino 1990, 67, 71, 74; Kaikkonen & Kohonen 1998, 25.)

I den allmänneuropeiska referensramen för språkundervisning och –inläring betonas inlärarens existentiella kompetens som läraren borde ta i beaktande. Med existentiella kompetenser menas inställningar, värdigheter, föreställningar, motivations- och personlighetsfaktorer samt den kognitiva stilen av en inlärare. Den existentiella kompetensen omfattar faktorer som inte kan ändras men också sådana faktorer som går att ändra. Dessa innefattar inlärarens uppfattning om sig själv allmänt som inlärare och som språkinlärare och hurdana utvecklingsmöjligheter kompetenserna har. Läraren måste fästa uppmärksamhet vid elevens förmåga att lära sig, det vill säga språkkännedom, studiekunskaper och heuristiska kunskaper, med andra ord vad som borde iakttas för att inlärarna skulle kunna utveckla sig både som inlärare och särskilt som språkinlärare. (Huttunen 1997, 23; Jaakkola 2000b, 9.)

Dunn (1983) har beskrivit dimensioner i inlärningsstilar på grund av skolpraktiken. Hon har undersökt cirka 800 000 barn i skolåldern och kommit fram till följande resultat. Inlärningsomgivningen antingen befrämjar eller försvårar inläringen. Om elevens inlärningsstil och lärarens sätt att undervisa inte passar ihop kan det i värsta fall uppstå sänkning av motivationen och motvilja mot skolan. Eftersom inlärningsstilarna är bestående, ger det läraren en möjlighet att lära känna elevernas typiska tänke- och handlingsätt och ta dem i beaktande genom att variera med undervisningsmetoder. Att kunna känna igen elevernas inlärningsstilar kräver mycket tid av läraren. (Ellis 1990, 188; Leino & Leino 1990, 94; Ikonen 1993, 31.)

6.6 Skillnader mellan kön

Redan under århundraden har man försökt hitta förklaringar för människornas olikhet. Forskarna har alltid velat hitta faktorer som kan förklara skillnaderna mellan män och kvinnor

samt olika karaktärsdrag och personlighetstyper. Fast man hela tiden gör forskningsarbete på olika forskningscentraler har ingen ännu föreslagit ett säkert svar (Prashnig 1996, 31). Enligt Witkin (1981, 67) kan man i allmänhet finna skillnader mellan kön bara i stora sampel. Könsskillnaderna är därför skiljaktigheter snarare mellan grupper än individer (Dillon & Schmeck 1983, 290). Könsskillnader har varit föremål för intresse också i forskningar av inlärningsstilar. Det har forskats ur två olika synvinklar. Den ena härstammar ända från biologin och framhäver naturliga skillnader mellan kön. Den andra synvinkeln betonar sociologiska drag hos individer. De sociologiska dragen är också könsbundna men ändå i viss mån föränderliga. (Messick mm. 1976, 94.) Skillnaderna är tydligare i de kulturer där könsrollerna är annorlunda och där de betonas i uppfostran. Det påstås att om fadern i en familj har en stark ställning kan det leda till ett större fältberoende hos pojkar än hos flickor. Utöver detta kan faderns frånvaro leda till fältberoende. (Leino & Leino 1990, 61.) Barn, speciellt pojkar, vars fäder inte aktivt deltar i uppfostringsprocessen kan utvecklas relativt fältberoende. Däremot barn, speciellt flickor, vars mödrar förhåller sig passivt till uppfostringen kan ofta bli fältberoende. Denna verkning av kön baserar sig på att barnen identifierar sig med föräldern av samma kön. (Witkin 1981, 87.)

Kvinnan hålls ofta som impulsiv, holistisk tänkare som följer sina intuitioner och känslor medan mannen tänkas vara en tänkande analytiker som vanligen håller sig till sin logik och rationaliserar saker. Männens tycks i allmänhet vara analytiska till inlärningsstilen och kvinnor holistiska. Kvinnan karaktäriseras ofta som auditiv och visuell medan mannen karaktäriseras som haptiskt. Dunns och Dunns inlärningsmodell är en mätare som innehåller biologiska och under hela livet nästan oföränderliga vetenskapligt undersökta delfaktorer av inlärnings- och arbetsstil. Undersökningen som påbörjades 1979 hänvisar att tre femtedelar av inlärningsstilar är genetiskt bestämda och slutet utvecklas genom erfarenheter. (Prashnig 1996, 31, 169, 172.) Enligt Reid har könsskillnader forskats endast litet i den visuella inlärningsstilen. Vid undersökandet av den haptiska inlärningsstilen har det upptäckts ett samband mellan män och en bra spatiell gestaltningsförmåga. Även lärare förenar ofta den haptiska inlärningsstilen med män. Undersökningarna av den auditiva inlärningsstilen i språkinläring har visat att kvinnor har en bättre auditiv förmåga. Reflektiviteten tycks vara ett kännetecknande drag för kvinnor medan män tycks vara impulsiva till sin inlärningsstil. (Oxford 1995, 35-37, 40.)

7 KÖN OCH INLÄRNINGSSSTILAR

7.1 Kön och auditiv inlärningsstil

Vi ska redogöra för om det finns skillnader mellan könen i fråga om inlärningsstilar. Vi kommer att ta reda på om inlärningsstilar hos flickor och pojkar skiljer sig från varandra. Urvalet består av 34 flickor (grupp 1) och av 18 pojkar, som bildar grupp 2 (se tabell 4).

Tabell 4 *Fördelning av elever enligt kön*

Grupper	f	%
1	34	65,4
2	18	34,6
Totalt	52	100

I tabell 5 visas hur könet påverkar svaren på de påståenden som berör den auditiva inlärningsstilen. Efter tabellen ges de ifrågavarande påståendena. I första kolumnen (Påst.) ges påståendenumret, i andra kolumnen (Fm) medelvärdet av flickornas svar, i tredje kolumnen (Pm) medelvärdet av pojkarnas svar och i fjärde kolumnen (Ms) medelvärdesskillnaden mellan flickor och pojkar. I sista kolumnen (p) ges signifikansen för medelvärdesskillnaden i t-testet. På den sista raden anges värdena för summavariabeln auditiv inläring (Aud.).

Tabell 5 *Kön och auditiv inlärningsstil*

Påst.	Fm	Pm	Ms	p
4	1,91	1,94	0,03	0,89
9	2,15	2,19	0,04	0,92
12	2,30	2,56	0,26	0,54
20	2,47	2,56	0,09	0,82
Aud.	2,21	2,30	0,09	0,67

Påståendena:

4. Jag lär mig språk lätt genom att lyssna aktivt under lektionen.
9. När jag lär mig nya ord läser jag dem högt eller föreställer mig hur de låter.
12. För att jag ska lära mig ett nytt ord måste jag höra eller uttala det.

20. Jag lär mig bäst genom att lyssna på undervisningen.

Det framgår av tabellen att både flickor och pojkar är delvis eniga om att det i viss mån underlättar dem att lära sig språk om de lyssnar på undervisningen koncentrerat. Vid detta påstående finns det ingen skillnad mellan de båda könsgrupperna. Svaren vid detta påstående kan hänvisa till den auditiva inlärningsstilen. Att man lär sig lätt genom att lyssna är viktigt eftersom skolinläringen gynnar elever som kan lyssna stilla och koncentrera sig på undervisningen. Påståendet att eleverna lär sig nya ord genom att läsa dem högt eller genom att föreställa sig hur de låter ger nästan likadana svar hos flickor och pojkar. Medelvärdet av flickornas svar är 2,15 och pojkarnas 2,19. Den vanligaste responsen är *delvis enig*. Även vid detta påstående betonas den auditiva inläringen. Det att eleverna läser ord högt underlättar deras inläring. Eleverna instämmer delvis med påstående 12. Av tabell 5 kan man läsa att skillnaden mellan könen vid detta påstående är störst men ändå inte signifikant. Flickornas medelvärde av svaren är 2,30 och pojkarnas 2,56. Det att eleverna själv uttalar ordet eller hör det av någon annan möjliggör en lättare inläring. Både flickor och pojkar är delvis eniga om att de lär sig bäst genom att lyssna på undervisningen. Påstående 20 mäter nästan samma sak som påstående 4. Påstående 20 är allmännare för det gäller inte endast språkinläring. Vi ville testa om det uppstår skillnader mellan svaren på påståenden 4 och 20. De båda könen förhåller sig positivare till påstående 4. Det frekventaste svaret på alla påståenden är *delvis enig* hos de båda könen. Enligt vår undersökning har könet ingen betydelse för den auditiva inlärningsstilen. Det finns inga statistiskt signifikanta skillnader mellan medelvärdena.

7.2 Kön och visuell inlärningsstil

I följande tabell presenteras förhållandet mellan könet och den visuella inlärningsstilen.

Tabell 6 *Kön och visuell inlärningsstil*

Påst.	Fm	Pm	Ms	p
5	2,68	2,89	0,21	0,56
10	1,71	1,76	0,05	0,83
13	2,34	2,28	0,06	0,86
15	2,39	2,56	0,17	0,70
Vis.	2,27	2,38	0,11	0,64

Påståendena:

5. Jag tycker om att läsa berättelser och texter i textboken.
10. Jag lär mig ord med hjälp av lärobokens ordlista.
13. När jag läser en text föreställer jag mig ofta dess innehåll i minnet.
15. Om jag inte är säker på ordets rättstavning skriver jag upp olika alternativ.

Den frekventaste responsen på påståendet att eleverna tycker om att läsa berättelser och texter i textboken är hos de båda könen 2, det vill säga att de är delvis eniga. Detta tyder på den visuella inläringen som är väsentlig i skolundervisningen. Vi ser av tabell 6 att påstående 10 ger medelvärdet 1,71 för flickornas åsikter och 1,76 för pojkarnas. Skillnaden mellan svaren är ringa. Största delen av eleverna anser att de lär in nya ord med hjälp av lärobokens ordlista. Förmodligen är det lättare att lära sig ord i ordlistor för där finns det också översättningar av orden. Emellertid vore det nyttigare att lära sig ord i texten eftersom då får man veta i vilket sammanhang ordet används. De flesta eleverna är delvis eniga om påstående 13 att när de läser en text föreställer de sig dess innehåll i minnet. På detta sätt får eleverna lättare en helhetsbild av textens innehåll. Inte heller i detta påstående finns det någon skillnad mellan de båda könsgrupperna. Den visuella inlärningsstilen kan också ses om man till exempel visualiserar det man har läst. Den visuella inlärningsstilen betyder således inte alltid inläring med hjälp av synsinnet. Av tabell 6 framgår att medelvärdet av flickornas svar på påstående 15 är 2,39 och pojkarnas 2,56. Det frekventaste svaret är 2, det vill säga försökspersonerna är delvis eniga med påståendet. Om eleverna inte är säkra på ordets ortografi skriver de ofta upp olika alternativ. För den visuella inläraren är det viktigt att han ser det svåra ordet eftersom det underlättar hans inläring. Eleverna verkar vara relativt visuella till sin inlärningsstil eftersom de alltid instämmer delvis med påståendena. Av tabell 6 framgår det att den visuella inlärningsstilen inte har någon betydelse för könet.

7.3 Kön och haptisk inlärningsstil

I följande tabell betraktas könet och den haptiska inlärningsstilen.

Tabell 7 *Kön och haptisk inlärningsstil*

Påst.	Fm	Pm	Ms	p
6	1,88	2,12	0,24	0,46
18	3,27	3,13	0,14	0,79
19	1,47	1,56	0,09	0,71
31	3,00	2,47	0,53	0,26
Hapt.	2,30	2,24	0,06	0,78

Påståendena:

- 6. Jag kommer ihåg nya saker och ting lätt då jag gör övningar och anteckningar.
- 18. Under lektionen känns det som om jag lär mig om jag samtidigt får göra något med händerna, till exempel rita.
- 19. När jag gör övningsuppgifter underlättar det inläringen.
- 31. Det blir lättare att koncentrera sig under lektionen när man samtidigt rör på sig, till exempel dinglar med benen.

Vid påstående 6 är medelvärdet av svaren 1,88 hos flickor och 2,12 hos pojkar. Den vanligaste responsen hos båda könen är *delvis enig*. Det är bra om eleven lär sig lätt genom att göra övningar eftersom det är allmänt i skolundervisningen. Att göra övningar och anteckningar kan höra till den haptiska inlärningsstilen eftersom att göra något med händerna hör till den stilen. Mellan svaren av flickor och pojkar finns det ingen skillnad. Påstående 18 mäter om eleverna lär sig bättre om de samtidigt får göra någonting med händerna, till exempel rita under lektionen. Vid detta påstående valde eleverna oftast svarsalternativet *delvis oenig*. Av tabell 7 kan man läsa att flickornas medelvärde av svaren är 3,27 och pojkarnas 3,13. Till detta påstående förhåller sig eleverna relativt negativt. Detta betyder att de vill koncentrera sig på undervisningen utan att samtidigt göra någonting med händerna. Att göra något annat medan läraren undervisar kan försvåra elevernas inläring. Dessa svar tyder inte på den haptiska inlärningsstilen. Vid påstående 19 delade sig åsikterna endast litet. Flickornas medelvärde av svaren är dock närmare alternativet *helt enig* (1,47). Pojkarna är mera av åsikten *delvis enig*. På grund av svaren underlättas elevernas inläring om de gör övningsuppgifter. Av detta kan man dra slutsatsen att eleverna upplever övningarna som

nyttiga. Pojkarna instämmer delvis med påståendet att det blir lättare att koncentrera sig under lektionen när man samtidigt rör på sig, till exempel dinglar med benen. Medelvärdet av deras svar är 2,47. Detta hänvisar särskilt till att pojkarna är kinestetiska till sin inlärningsstil. Flickorna är inte så eniga om påståendet för medelvärdet av deras svar är 3, *delvis oenig*. Skillnaden mellan könen är inte statistiskt signifikant vid den haptiska inlärningsstilen (se tabell 7).

7.4 Kön och holistisk inlärningsstil

I följande tabell visas könets påverkan på de påståenden som berör den holistiska stilen.

Tabell 8 *Kön och holistisk inlärningsstil*

Påst.	Fm	Pm	Ms	P
14	3,57	3,44	0,13	0,77
16	3,33	2,79	0,54	0,26
23	1,93	2,12	0,19	0,62
24	2,32	2,00	0,32	0,33
32	2,00	1,67	0,33	0,38
33	2,13	2,29	0,16	0,69
Hol.	2,54	2,38	0,16	0,50

Påståendena:

- 14. Det är svårt för mig att uppfatta tabeller och diagram om de inte förklaras skriftligt.
- 16. Jag vill att uppgifternas anvisningar läses högt innan man börjar arbeta.
- 23. Jag vill att läraren ska lära ut också någonting annat än bara fakta från böcker, t.ex. prata om vardagliga saker.
- 24. Medan jag läser en text koncentrerar jag mig på helheten och översätter inte varje ord.
- 32. Sorl eller svag musik stör inte min inläring.
- 33. När jag studerar hemma tar jag ofta pauser och gör samtidigt någonting annat.

Påstående 14 handlar om huruvida det är svårt för elever att uppfatta tabeller och diagram om de inte förklaras skriftligt. Tabell 8 visar att medelvärdet av flickornas svar är 3,57 och pojkarnas 3,44. Både flickor och pojkar är delvis oeniga om påståendet. Svaren kan tolkas så att eleverna uppfattar matematiska framställningar utan förklaringar. Eleverna är i detta

sammanhang analytiska till sin inlärningsstil. Flickornas frekventaste svar är *delvis oenig* (medelvärdet 3,33) och pojkarnas *delvis enig* (medelvärdet 2,79) vid påståendet *Jag vill att uppgifternas anvisningar läses högt innan man börjar arbeta*. Svaren av flickorna tyder på den analytiska inlärningsstilen och pojkarnas svar på den holistiska inlärningsstilen. Enligt undersökningar tycks kvinnor ofta vara holistiska till sin inlärningsstil däremot män anses som analytiska. Svaren på detta påstående visar det motsatta. Både flickor och pojkar anser delvis att läraren ska lära ut också någonting annat än bara fakta från böcker. Han kunde också prata om vardagliga saker med eleverna. Enligt detta påstående är de båda könen holistiska till sin inlärningsstil.

Största delen av eleverna anser att när de läser en text koncentrerar de sig på helheten och översätter inte vartenda ord. Båda könen instämmer delvis med påståendet som ger medelvärdet 2,32 för flickor och 2 för pojkar. Det finns inga skillnader mellan svaren av flickor och pojkar utan de båda könsgrupperna är holistiska till sin inlärningsstil. Om påstående 32 är de flesta eleverna av den åsikten att sorl eller svag musik inte stör deras inläring. Av tabell 8 kan man se att medelvärdet av flickornas svar är 2 och pojkarnas 1,67. Vid detta påstående uppstår det inga skillnader mellan svaren. De båda grupperna lär sig holistiskt. Vid påstående 33 är meningsmotsättningen mellan könen ringa. Det vanligaste svaret är *delvis enig* även i detta påstående. När eleverna studerar hemma tar de ofta pauser och gör samtidigt någonting annat. Det betyder att eleverna är holistiska till sin inlärningsstil i detta fall. Det finns ingen statistiskt signifikant skillnad mellan könen i fråga om den holistiska inlärningsstilen.

7.5 Kön och analytisk inlärningsstil

I följande tabell redogörs för förhållandet mellan könet och den analytiska inlärningsstilen.

Tabell 9 *Kön och analytisk inlärningsstil*

Påst.	Fm	Pm	Ms	p
17	3,09	2,31	0,78	0,06
21	2,32	2,89	0,57	0,13
22	3,48	3,41	0,07	0,87
34	2,12	1,76	0,36	0,33
An.	2,73	2,66	0,07	0,77

Påståendena:

- 17. När jag gör övningar börjar jag genast lösa dem och behöver inga anvisningar.
- 21. Innan jag löser en uppgift överväger jag alla möjliga alternativ.
- 22. Jag hoppas att läraren ska lära ut bara sådana saker som behövs i provet och står i boken.
- 34. När jag gör övningar vill jag få dem färdiga på en gång.

Vid påstående 17 var flickornas vanligaste åsikt *delvis oenig* med medelvärdet 3,09. Pojkarna svarade oftast *delvis enig* och medelvärdet av deras svar är 2,31. Påståendet kartlägger om eleverna börjar genast lösa övningar eller om de först behöver några anvisningar. Här kan man dra den slutsatsen att flickorna behöver precisare anvisningar i skolarbetet än pojkar. Flickorna verkar vara holistiska när det gäller detta påstående. Pojkar sätter igång med uppgifter djärvare. Vi kan se av tabell 9 att vid påstående 21 är flickornas medelvärde av svaren 2,32 och pojkarnas 2,89. Både flickor och pojkar är delvis eniga om att de överväger alla möjliga alternativ innan de löser en uppgift. Svaren tyder på den analytiska inlärningsstilen i detta sammanhang. Vid påstående 22 är meningsmotsättningen mellan könen endast ringa. Både flickor och pojkar anser att de är delvis oeniga om att läraren ska lära ut bara information som behövs i provet och finns i boken. Detta pekar på den holistiska inlärningsstilen. Flickornas medelvärde av svaren är 3,48 och pojkarnas 3,41. Skillnaden mellan könen är den minsta vid detta påstående. Påstående 34 ger medelvärdet 2,12 för flickornas åsikter och 1,76 för pojkar. Eleverna är delvis eniga om att de vill få övningarna färdigt med detsamma. Detta pekar på analytiskheten. I fråga om den analytiska inlärningsstilen finns det ingen statistiskt signifikant skillnad mellan könen.

8 ÅRSKURS OCH INLÄRNINGSSSTILAR

8.1 Årskurs och auditiv inlärningsstil

I detta kapitel redogörs för om årskursen har någon betydelse för inlärningsstilen. Vi kommer att reda ut om inlärningsstilen utvecklas eller förändras med åren. Trots allt kan man inte säga att någon inlärningsstil är mera rekommendabel än någon annan. Individerna lär sig på sitt eget sätt och har olika kombinationer av inlärningsstilar.

I tabell 10 betraktas förhållandet mellan årskursen och den auditiva inlärningsstilen. De påståenden som berör den auditiva stilen har angetts efter tabell 5 på sidorna 34-35. I första kolumnen (Påst.) ges påståendenumret, i andra kolumnen (1M) medelvärdet av svar hos eleverna på sjunde klassen, i tredje kolumnen (2M) medelvärdet av gymnasisternas svar och i fjärde kolumnen (Ms) medelvärdesskillnaden mellan eleverna på sjunde klassen och gymnasisterna. I sista kolumnen (p) ges signifikansen för medelvärdesskillnaden i t-testet. På den sista raden anges värdena för summavariabeln auditiv inläring (Aud.).

Tabell 10 *Årskurs och auditiv inlärningsstil*

Påst.	1M	2M	Ms	p
4	1,69	2,15	0,46	0,04
9	2,39	1,96	0,43	0,21
12	1,76	3,00	1,24	0,00
20	2,25	2,73	0,48	0,19
Aud.	2,03	2,46	0,43	0,02

Vid påstående 4 är medelvärdet av svaren 1,69 hos elever på sjunde klassen och 2,15 hos gymnasister. Det frekventaste svaret hos båda grupperna är *delvis enig* på påståendet *jag lär mig språk lätt genom att lyssna aktivt under lektionen*. Skillnaden är statistiskt betydelsefull mellan de båda grupperna även om svaren avrundas till svarsalternativet *delvis enig*. Responser hänvisar till den auditiva inlärningsstilen. Påstående 9 reder ut om eleverna lär sig nya ord genom att läsa dem högt eller föreställa sig hur de låter. Det vanligaste svaret hos eleverna på högstadiet och på gymnasiet är *delvis enig*. Detta ansluter sig till den auditiva inlärningsstilen. Speciellt vid inläring av ett främmande språk är det viktigt att veta hur orden uttalas. Eleverna kan också föreställa sig hur nya ord låter utan att använda hörselsinnet.

Vid påstående 12 skiljer sig elevernas svar från varandra. Eleverna på sjunde klassen valde oftast svarsalternativet *delvis enig* (1M: 1,76). Medelvärde av svaren hos gymnasister är 3. Deras vanligaste svar är *delvis oenig*. Skillnaden mellan svaren är statistiskt mycket signifikant i t-testet. Grundskolelever instämmer med att de måste höra eller uttala ett nytt ord för att de ska lära sig det. I detta fall är gymnasisterna inte auditiva till sin inlärningsstil. Det är viktigare för eleverna på högstadiet att använda hörselsinnet för att lära sig nya ord. Det ser ut som om denna egenskap minskar med åren. I detta fall verkar det som om den auditiva inlärningsstilen vore vanligare hos yngre personer. Vid påstående 20 finns det inte någon signifikant skillnad mellan svaren av de båda årskurserna. De båda grupperna är oftast av åsikten *delvis enig*. Alla eleverna lär sig bra genom att lyssna på undervisningen. Medelvärdesdifferensen vid summavariabeln *Aud.* är statistiskt signifikant. Man kan alltså säga att högstadiegruppen är mer visuellt orienterad än gymnasiegruppen till sin inlärningsstil.

8.2 Årskurs och visuell inlärningsstil

I följande tabell presenteras förhållandet mellan årskurs och den visuella inlärningsstilen. Påståendena beträffande årskursen och den visuella inlärningsstilen har angetts efter tabell 6 på sidan 36.

Tabell 11 *Årskurs och visuell inlärningsstil*

Påst.	1M	2M	Ms	p
5	2,69	2,81	0,12	0,74
10	2,12	1,35	0,77	0,00
13	1,84	2,80	0,96	0,01
15	2,75	2,16	0,59	0,16
Vis.	2,34	2,26	0,08	0,72

Vid påstående 5 är den frekventaste responsen hos de båda årskurserna *delvis enig*. Både eleverna på sjunde klassen och gymnasisterna tycker om att läsa berättelser och texter i textboken. Årskursen har ingen betydelse för svaren. Åtminstone i detta fall är de båda grupperna visuella till inlärningsstilen. Läsningen är ett angenämt och effektivt sätt att lära sig. Detta är ett positivt resultat med tanke på skolundervisningen som betonar och baserar sig

på böcker. Av tabell 11 framgår att vid påstående 10 finns det en statistiskt mycket signifikant skillnad mellan grundskolelevernas och gymnasisternas svar. Med påståendet utreddes om eleverna lär sig ord med hjälp av lärobokens ordlista. Då kan det vara fråga om synminnet vilket betyder att lärandet är lätt med synsinnet. Detta kan också ansluta sig till den visuella inlärningsstilen. Eleverna på sjunde klassen instämmer delvis med påståendet medan gymnasisterna instämmer helt med det. Att lära sig ord visuellt är mycket vanligt bland gymnasister. Med dem betonas den visuella inlärningsstilen. Grundskolelever lär sig också ord i ordlistan men kan utöver detta använda texter eller övningar i ordinläring. Det verkar som om gymnasisterna är mera visuella till sin inlärningsstil. Även praktiken kan påverka deras inläring. I gymnasiet har man ofta ordprov och med hjälp av ordlistan kan man lätt läsa de viktigaste orden. Det kan hända att grundskolelever inte ännu har en så bra rutin att lära sig ord.

Vid påstående 13 klargjordes om eleverna föreställer sig textens innehåll i minnet medan de läser. Grundskolelevernas medelvärde av svaren är 1,84 och gymnasisternas 2,80. Eleverna på sjunde klassen studerar mera visuellt i detta fall. Tabell 11 visar att skillnaden mellan svaren av de båda grupperna är signifikant vid detta påstående. Svaren kan tolkas så att eleverna på sjunde klassen visualiserar texten mera medan de läser. De nöjer sig inte bara med den ytliga sidan utan bearbetar texten djupare. Den visuella inlärningsstilen kan inte bara framgå av att man gynnar användningen av synsinnet utan också av att man visualiserar saker i minnet. I gymnasiet har man troligen vant sig vid att koncentrera sig på textens ytliga sida och att översätta ord. Vid påstående 15 instämmer båda grupperna delvis med att om de inte är säkra på ordets rättstavning skriver de upp olika alternativ. I detta fall uppstår det inga signifikanta skillnader mellan svaren. Här kommer den visuella inlärningsstilen tydligt fram. De båda grupperna behöver en visuell förstärkning för att vara säkra på rättstavningen. I ett annat fall kunde man uttala ordet och på detta sätt veta hur det skrivs. Vi ser av tabell 11 att det totala medelvärdet av svaren hos eleverna på sjunde klassen är 2,34 och 2,26 hos gymnasisterna. Hos gymnasisterna är den visuella sidan en aning starkare. Av tabell 11 kan man läsa att det på några påståenden finns signifikanta skillnader mellan de båda grupperna. Den totala skillnaden mellan årskurserna är inte signifikant vid den visuella inlärningsstilen.

8.3 Årskurs och haptisk inlärningsstil

I följande tabell reds ut förhållandet mellan årskursen och den haptiska inlärningsstilen. Påståendena som berör den haptiska stilen har angetts efter tabell 7 på sidan 37.

Tabell 12 *Årskurs och haptisk inlärningsstil*

Påst.	1M	2M	Ms	p
6	1,68	2,23	0,55	0,06
18	2,55	3,76	1,21	0,01
19	1,58	1,42	0,16	0,48
31	2,60	2,95	0,35	0,45
Hapt.	2,01	2,55	0,54	0,01

Vid påstående 6 anser eleverna på sjunde klassen och gymnasisterna att om de gör övningar och anteckningar underlättar det deras inläring och att komma ihåg nya saker. Tabell 12 visar att grundskolelevernas medelvärde av svaren är 1,68 och gymnasisternas 2,23. Det uppstår ingen signifikant skillnad mellan svaren utan de båda grupperna är delvis eniga med påståendet. Det att man gör övningar i arbetsboken och anteckningar vid till exempel inläringen av grammatik är vanligt i skolan. De är bekanta sätt för eleverna att lära sig språk. Vid den haptiska inlärningsstilen betonas verksamhet och det att man till exempel gör något med händerna. I detta fall kan det också vara fråga om den haptiska inlärningsstilen. Vid påstående 18 uppstår det en signifikant skillnad mellan elevgrupperna. Eleverna på sjunde klassen svarade oftast att de instämmer delvis med påståendet (1M: 2,55). Däremot är gymnasisterna delvis oeniga (2M: 3,76) om att de lär sig bättre om de samtidigt får göra någonting med händerna, till exempel rita. På grund av detta påstående är den haptiska inlärningsstilen inte så vanlig bland äldre elever. De kan redan koncentrera sig på den ifrågavarande saken och behöver inte göra annat samtidigt. Man bör inte anse den haptiska inlärningsstilen som negativ egenskap. Denna stil kan endast vara svår att ta hänsyn till i språkundervisningen. Det är dock inte omöjligt utan läraren måste använda olika undervisningssätt.

Med påstående 19 utreddes om övningsuppgifter underlättar elevernas inläring. De båda årskurserna instämmer med påståendet men grundskoleleverna instämmer delvis med det och gymnasisterna helt. Av tabell 12 framgår att medelvärdet av svaren hos eleverna på sjunde klassen är 1,58 och att gymnasisternas medelvärde av svaren är 1,42. Gymnasisterna kan vara

mera vana vid att göra övningar eller de bara upplever dem som nyttigare än eleverna på sjunde klassen. Det kan också hända att gymnasisterna är mera haptiska till sin inlärningsstil då det gäller att göra övningar. Svaren i detta påstående kan jämföras med svaren i påstående 6. De båda påståendena mäter nästan samma sak men de är presenterade på ett annat sätt. I påstående 31 är det fråga om den kinestetiska inlärningsstilen. Eleverna i de båda årskurserna tycker att de kan lättare koncentrera sig på lektionen om de samtidigt rör på sig, till exempel dinglar med benen. Den frekventaste responsen hos alla elever är *delvis enig*. Detta pekar på den totala haptiska inlärningsstilen. Jämfört med påstående 18 förhåller sig eleverna positivare till detta påstående. Det att man på lektionen till exempel dinglar med benen är ett lämpligt sätt att röra på sig utan att man stör andra elever. Ibland kan detta till och med underlätta den haptiska inlärares inläring. Det finns en signifikant skillnad mellan de båda årskursen i fråga om den totala haptiska inlärningsstilen. I tre av de fyra påståendena förhåller sig gymnasisterna en aning negativare till dem. Svaren kunde tolkas så att den haptiska inlärningsstilen är vanligare bland yngre elever.

8.4 Årskurs och holistisk inlärningsstil

I följande tabell presenteras förhållandet mellan årskursen och den holistiska inlärningsstilen. Påståendena beträffande årskursen och den holistiska stilen har angetts efter tabell 8 på sidan 38.

Tabell 13 *Årskurs och holistisk inlärningsstil*

Påst.	1M	2M	Ms	p
14	3,36	3,70	0,34	0,39
16	2,81	3,48	0,67	0,14
23	2,32	1,72	0,60	0,11
24	2,00	2,42	0,42	0,24
32	1,81	1,96	0,15	0,67
33	2,43	1,96	0,47	0,24
Hol.	2,46	2,51	0,05	0,83

Till påstående 14 förhåller sig de båda årskurserna negativt. Av tabell 13 kan man se att medelvärdet av svaren hos eleverna på sjunde klassen är 3,36 medan gymnasisternas medelvärde av svaren är 3,7. De alla är således analytiska till sin inlärningsstil i detta fall

eftersom de kan lätt uppfatta tabeller och diagram utan att de förklaras skriftligt. Det var speciellt den analytiska inläraren som var skicklig på matematik. Vid påstående 16 uppstår det en skillnad mellan svaren hos de båda årskurserna. Eleverna på sjunde klassen vill att uppgifternas anvisningar läses högt innan man börjar arbeta. Gymnasisterna upplever detta som onödigt. Grundskoleleverna är således mera holistiska till sin inlärningsstil än gymnasisterna. Till detta kan även ansluta sig att gymnasisterna kan arbeta självständigare. Resultaten vid påstående 23 ger vid handen att både eleverna på sjunde klassen och gymnasisterna vill att läraren ska lära ut också något annat än bara fakta från böcker och han kunde gärna prata med elever om vardagliga saker. Detta kan berätta om den holistiska inlärningsstilen. För eleverna är läraren också någonting annat än bara en "databank". Eleverna upplever läraren som mänsklig individ och de vill lära sig även annat än innehåll som behövs i provet.

Resultaten vid påstående 24 visar att eleverna i de båda årskurserna har förstått hur viktigt det är att man inte översätter varje enskilt ord medan man läser. Det viktigaste är att man koncentrerar sig på helheten och försöker förstå textens väsentligaste innehåll. Grundskolelevernas medelvärde av svaren är 2 och gymnasisternas 2,42. Svaren pekar på den holistiska inlärningsstilen. Det är vanligt att man i modern språkundervisning inte betonar översättandet av varje ord i texten. Eleverna kan vara vana vid detta. Även vid påstående 32 visar sig de båda årskurserna vara holistiska till sin inlärningsstil. De instämmer delvis med påståendet att sorl eller svag musik inte stör deras inläring. De kan koncentrera sig på den inlärd saken utan att bry sig om bakgrundsbuller. Likaså kommer den holistiska inlärningsstilen upp vid påstående 33. Både eleverna på sjunde klassen och gymnasisterna är delvis eniga med att när de studerar hemma tar de ofta pauser och gör samtidigt någonting annat. Av tabell 13 kan man se att det inte finns någon signifikant skillnad mellan årskurserna i den holistiska inlärningsstilen. Eleverna är ofta eniga med påståendena som mäter den holistiska inlärningsstilen.

8.5 Årskurs och analytisk inlärningsstil

I följande tabell redögs för förhållandet mellan årskurs och analytisk inlärningsstil. De motsvarande påståendena har angetts efter tabell 9 på sidan 40.

Tabell 14 Årskurs och analytisk inlärningsstil

Påst.	1M	2M	Ms	p
17	2,42	3,24	0,82	0,03
21	2,00	3,04	1,04	0,00
22	3,04	3,84	0,80	0,05
34	1,73	2,28	0,55	0,11
An.	2,28	3,13	0,85	0,00

Vid påstående 17 finns det en statistiskt signifikant skillnad mellan svaren av de två årskurserna. Eleverna på sjunde klassen instämmer delvis med att när de gör övningar börjar de genast lösa dem och behöver inga anvisningar. Gymnasisterna är delvis oeniga om påståendet. På grund av detta kan man dra en slutsats att grundskoleleverna är analytiska till sin inlärningsstil medan gymnasisterna är holistiska. Det uppstår en ännu större skillnad mellan svaren av de båda grupperna i påstående 21. Eleverna på sjunde klassen instämmer delvis med att de överväger alla möjliga alternativ innan de löser en uppgift. Gymnasisterna är däremot delvis oeniga om detta. Grundskoleleverna verkar vara analytiska till sin inlärningsstil medan gymnasisterna lär sig holistiskt. Tabell 14 visar att medelvärdet av svaren är 3,04 hos eleverna på sjunde klassen och 3,84 hos gymnasisterna vid påstående 22. Skillnaden mellan svaren är statistiskt signifikant. Ändå är den frekventaste responsen hos de båda årskurserna *delvis oenig*. Både eleverna på sjunde klassen och gymnasisterna vill att läraren ska lära ut också andra kunskaper än som behövs i provet och som står i boken. Detta tyder på holismen. Påstående 34 delar inte elevernas åsikter utan de båda grupperna instämmer delvis med att när de gör övningar vill de få dem färdiga på en gång. I detta fall är alla eleverna analytiska till sin inlärningsstil. Den totala medelvärdesdifferensen mellan årskurserna är mycket signifikant vid den analytiska inlärningsstilen. Det tyder på att åldern påverkar den analytiska inlärningsstilen. Gymnasisterna förhåller sig till alla påståendena negativare än eleverna på sjunde klassen.

9 BETYG OCH INLÄRNINGSSSTILAR

Eleverna hade indelats i tre olika grupper på grund av betyget. Grupp 1 har betyget berömlig, 9 eller 10. Den andra gruppen har betyget bra, 7 eller 8 och den tredje gruppen betyget svag, 4-6. I undersökningen förenades grupperna 2 och 3 och dem kallas för grupp B. Eleverna som har betyget berömlig, kallas för grupp A. Grupp 3 behandlas inte separat eftersom bara tre

rit för litet. De undersökta grupperna var
let av studierna. Eleverna på sjunde klassen
tskas endast gymnasisternas betyg. 14 av de
yget bra, 7 eller 8. Bara 3 av de 26 eleverna

49

värdet 2,57 för grupp A och 3,5 för grupp B. Med
nåste höra eller uttala ett nytt ord för att de ska
om påståendet 12 medan grupp B är delvis oenig.
att lära sig ett nytt ord om de hör eller uttalar det.
ng knappast förlättar inläringen av ett nytt ord.
elever med ett berömligt betyg att de hör eller
kan de svagare eleverna antagligen inte dra en
a orden. Detta har förmodligen att göra med ett
lärning. Eleverna i både grupp A och grupp B är
lyssna på undervisningen. Tabell 15 visar att det
och den auditiva inlärningsstilen. Eleverna är
våstående 20. Detta tyder på den auditiva
betydelse till den auditiva inlärningsstilen.

å de påståenden som berör den visuella
et och den holistiska stilen har angetts efter

Ms	p
0,33	0,41
0,38	0,44
0,93	0,14
0,12	0,83
0,38	0,21

ättelser och texter i läroboken. Av tabell 16
ig i grupp A och *delvis oenig* i grupp B.
er än de svagare eleverna. Kanske har de
ningen av texter kräver. Därför kan de anse
ingsstilen hos de elever som har ett bättre

asisternas betyg i svenska och den auditiva
tyget och den auditiva inlärningsstilen har
kolumnen (Påst.) ges påståendenumret, i andra
na med ett berömligt betyg, i tredje kolumnen
svagare betyg, i fjärde kolumnen (Ms)
I sista kolumnen (p) ges signifikansen för
den anges värdena för summavariabeln auditiv

Ms	p
0,33	0,41
0,38	0,44
0,93	0,14
0,12	0,83
0,38	0,21

delvärdet 2 för grupp A och 2,33 för grupp B. De
lär sig lätt språk genom att lyssna aktivt under
ernas inläring om de lyssnar på undervisningen
ntligaste informationen redan under lektionen och
hemma. Detta är ett tecken på den auditiva
eleverna om de läser högt nya ord vid inläringen
r. Det blev ingen skillnad mellan svaren av de
ndet. Eleverna i dessa grupper läser ibland nya ord
e lär sig dem.

Påstående 12 delade åsikterna med medelvärdet 2,57 för grupp A och 3,5 för grupp B. Med detta påstående undersöktes om eleverna måste höra eller uttala ett nytt ord för att de ska kunna lära sig det. Grupp A är delvis enig om påståendet 12 medan grupp B är delvis oenig. Det vill säga att det blir lättare för grupp A att lära sig ett nytt ord om de hör eller uttalar det. Grupp B upplever att en auditiv förstärkning knappast förlättar inläringen av ett nytt ord. Detta påstående visar att det är viktigt för elever med ett berömligt betyg att de hör eller uttalar de nya orden. Enligt detta påstående kan de svagare eleverna antagligen inte dra en större nytta av att de hör eller uttalar de nya orden. Detta har förmodligen att göra med ett föga intresse eller en låg motivation i språkinläring. Eleverna i både grupp A och grupp B är delvis eniga om att de lär sig bäst genom att lyssna på undervisningen. Tabell 15 visar att det inte finns någon signifikans mellan betyget och den auditiva inlärningsstilen. Eleverna är eniga såväl om påstående 4 som om påstående 20. Detta tyder på den auditiva inlärningsstilen. Betyget har ingen signifikant betydelse till den auditiva inlärningsstilen.

9.2 Betyg och visuell inlärningsstil

I följande tabell visas betygets påverkan på de påståenden som berör den visuella inlärningsstilen. Påståendena beträffande betyget och den holistiska stilen har angetts efter tabell 6 på sidan 36.

Tabell 16 *Betyg och visuell inlärningsstil*

Påst.	AM	BM	Ms	p
5	2,57	3,08	0,51	0,31
10	1,43	1,25	0,18	0,36
13	2,69	2,92	0,23	0,69
15	1,92	2,42	0,50	0,37
Vis.	2,13	2,42	0,29	0,38

Påstående 5 handlar om elevernas vilja att läsa berättelser och texter i läroboken. Av tabell 16 kan man läsa att det vanligaste svaret är *delvis enig* i grupp A och *delvis oenig* i grupp B. Eleverna med ett berömligt betyg läser hellre texter än de svagare eleverna. Kanske har de svagare eleverna inte ett så stort ordförråd som läsningen av texter kräver. Därför kan de anse det svårt att läsa. Detta pekar på den visuella inlärningsstilen hos de elever som har ett bättre

betyg. Båda de grupperna är helt eniga om det att de lär sig ord med hjälp av lärobokens ordlista. Man kan säga att det är allmänt att eleverna lär sig ord i ordlistor. I textboken finns alla de viktigaste orden ihopsamlade. Det tyder på den visuella inlärningsstilen i detta sammanhang.

Påstående 13 ger nästan likadana svar i grupperna A och B. Det frekventaste svaret i de båda grupperna är *delvis enig*. Medelvärde av svaren hos eleverna med berömligt betyg är 2,69 och 2,92 i den andra gruppen. Eleverna vill få en bild av ämnet medan de läser. De visualiserar texten och det underlättar deras läsning och förståelse. Medelvärde är 1,92 hos grupp A och 2,42 hos grupp B vid påstående 15. Den vanligaste responsen är även i detta påstående *delvis enig*. Påstående 15 kartlägger om eleverna skriver upp olika alternativ om de inte är säkra på ordets rättstavning. I detta fall är eleverna visuella till sin inlärningsstil. Av tabell 16 framgår att betyget inte har något samband med den visuella inlärningsstilen.

9.3 Betyg och haptisk inlärningsstil

I följande tabell redogörs för förhållandet mellan betyget och den haptiska inlärningsstilen. Påståenden som berör betyget och den haptiska stilen har angetts efter tabell 7 på sidan 37.

Tabell 17 *Betyg och haptisk inlärningsstil*

Påst.	AM	BM	Ms	p
6	1,86	2,67	0,81	0,08
18	4,23	3,25	0,98	0,08
19	1,43	1,42	0,01	0,95
31	3,91	2,00	1,91	0,00
Hapt.	2,73	2,34	0,39	0,09

De båda grupperna är delvis eniga om påstående 6 att de kommer ihåg nya saker och ting lätt då de gör övningar och anteckningar. Vi ser av tabell 17 att svarens medelvärde av eleverna vars betyg är berömligt är 1,86 och 2,67 hos de svagare eleverna. Det underlättar eleverna i båda de grupperna att komma ihåg något nytt om de gör övningar och anteckningar. Genom att eleverna själva gör något och blir aktiverade hjälper de att minnas bättre. Detta tyder på den haptiska inlärningsstilen. Av tabell 17 framgår att påstående 18 delar åsikterna med 4,23 för grupp A och med 3,25 för grupp B. De elever som har betyg 9 eller 10 i svenska är helt

oeniga med påståendet medan eleverna som har ett betyg mellan 4 och 8 är delvis oeniga. Enligt detta påstående är det viktigare för eleverna som har betyget mellan 4-8 att de får göra något med händerna under lektionen än för elever som har betyget 9 eller 10. Att man lär sig bättre om man samtidigt med undervisningen gör något annat hänvisar till den haptiska inlärningsstilen hos eleverna i grupp B.

Om påstående 19 att göra övningsuppgifter underlättar inläringen är grupperna A och B helt eniga. Att göra övningar till exempel i arbetsboken verkar underlätta inläringen av eleverna i båda grupperna. Det att man får öva sina teoretiska kunskaper i verkliga sammanhang med hjälp av övningar hjälper eleverna att förstå språket bättre. Vid påstående 31 är grupp A delvis oenig om att röra på sig underlättar inläringen. Grupp B är delvis enig om påståendet. Medelvärdet av svaren är 3,91 i grupp A och 2 i grupp B. Eleverna med betyget mellan 4 och 8 är kinestetiska till sin inlärningsstil medan den kinestetiska inlärningsstilen passar inte i detta sammanhang till eleverna vars betyg är 9 eller 10. Medelvärdeskillnaden vid påstående 31 är statistiskt mycket signifikant. Vid summavariabeln finns det däremot inte någon signifikant skillnad mellan betygsgrupperna.

9.4 Betyg och holistisk inlärningsstil

I följande tabell presenteras förhållandet mellan betyget och den holistiska inlärningsstilen. Påståendena beträffande betyget och den holistiska stilen har angetts efter tabell 8 på sidan 38.

Tabell 18 *Betyg och holistisk inlärningsstil*

Påst.	AM	BM	Ms	p
14	3,83	3,55	0,28	0,59
16	3,64	3,22	0,42	0,45
23	1,54	1,92	0,38	0,17
24	2,85	1,91	0,94	0,05
32	1,93	2,00	0,07	0,89
33	2,07	1,83	0,24	0,63
Hol.	2,62	2,38	0,24	0,37

Vi ser av tabell 18 att påstående 14 ger medelvärdet 3,83 för grupp A och 3,55 för grupp B. Eleverna i båda de grupperna är delvis oeniga om att det är svårt för dem att uppfatta tabeller

och diagram om de inte förklaras skriftligt. Eleverna har inga stora problem i att läsa tabeller för de klarar sig bra utan en förklaring vid sidan. De båda grupperna är enligt detta påstående analytiska. Man kan dra slutsatsen att betyget inte har någon betydelse för den holistiska inlärningsstilen. Både grupp A och grupp B är delvis oeniga om påstående 16. Det framgår av tabell 18 att medelvärdet av svaren är 3,64 i grupp A och 3,22 i grupp B. Grupperna anser att det inte är särskilt viktigt att uppgifternas anvisningar läses högt innan man börjar arbeta. När det gäller detta påstående verkar eleverna vara analytiska till sin inlärningsstil. De kan självständigt ta reda på hur man ska göra en viss uppgift.

Om påstående 23 är grupperna nästan eniga. Eleverna vill att läraren ska lära ut också någonting annat än bara fakta från böcker och att han ska vara intresserad av eleverna, prata om vardagliga saker med dem. När det gäller detta påstående kan dessa elever vara holistiska till sin inlärningsstil. Påstående 24 delar åsikterna med medelvärdet 2,85 i grupp A och med 1,91 i grupp B. Eleverna i grupp A är delvis eniga om påståendet. På detta påstående finns det en statistiskt signifikant skillnad mellan grupperna. Man kan tolka svaren så att de ibland koncentrerar sig på helheten när de läser och försöker inte översätta varje enskilda ord. Eleverna i grupp B är delvis eniga om påståendet. Detta betyder att eleverna i grupp B för det mesta använder denna lästeknik. Eleverna i grupp A kan vara mycket nyfikna och intresserade av språket och de vill ta reda på alla möjliga nya ord som dyker upp. Denna nyfikenhet kan förmodligen ha gjort språkexperter av dem.

Om påstående 32 är eleverna i grupp A helt eniga (1,93) och i grupp B delvis eniga (2). Här kan man dra slutsatsen att varken sorl eller svag musik stör elevernas inläring. Både eleverna vars betyg är berömlig och eleverna med betyget mellan 4 och 8 kan vara holistiska till sin inlärningsstil enligt detta påstående. Att man lyssnar på musik hjälper ofta de holistiska eleverna att koncentrera sig. Påstående 33 ger medelvärdet 2,07 för svaren av grupp A och 1,83 för svaren av grupp B. Eleverna i grupp A är delvis eniga om påståendet att när de studerar hemma tar de ofta pauser och gör samtidigt någonting annat. Eleverna i grupp B är helt eniga om påståendet. Det finns ingen signifikant skillnad mellan betyget i fråga om den holistiska inlärningsstilen.

9.5 Betyg och analytisk inlärningsstil

I följande tabell redogörs för förhållandet mellan betyget och den analytiska inlärningsstilen. Påståendena beträffande betyget och den analytiska inlärningsstilen har angetts efter tabell 9 på sidan 40.

Tabell 19 *Betyg och analytisk inlärningsstil*

Påst.	AM	BM	Ms	p
17	3,36	3,09	0,27	0,64
21	3,08	3,00	0,08	0,88
22	3,79	3,91	0,12	0,77
34	2,29	2,27	0,02	0,98
An.	3,13	3,13	0,00	1,00

Både grupp A och B är delvis oeniga om påstående 17. Medelvärdet av svaren är 3,36 i grupp A och 3,09 i grupp B. Svaren visar att eleverna ofta behöver anvisningar innan de börjar lösa övningar. Eleverna vill antagligen säkra att de förstår hur man ska göra övningen. Att eleverna inte genast börjar göra övningar tyder på att eleverna är holistiska till sin inlärningsstil enligt detta påstående. Om påstående 21 är grupperna A och B delvis oeniga. Det vanligaste svaret är 3,08 i grupp A och exakt 3 i grupp B. Eleverna överväger inte alltid alla möjliga alternativ innan de börjar lösa uppgifter. Med tanke på också detta påstående är eleverna holistiska. Eleverna i både grupp A och B är delvis eniga om påstående 22. Tabell 19 visar att medelvärdet av svaren är 3,79 i grupp A och 3,91 i grupp B. Eleverna anser att läraren inte bara ska lära ut sådana saker som behövs i provet eller som står i boken. Eleverna anser detsamma även i påstående 23, de är helt eniga om att läraren ska lära ut också annat än bara fakta från boken. Detta pekar på holismen. Eleverna i dessa grupper är delvis eniga om påstående 34. De vill ofta få uppgifterna färdiga med detsamma. Eleverna vill troligen vara säkra på att de hinner göra uppgifterna och därför gör de övningarna gärna på en gång. I detta fall är eleverna analytiska till sin inlärningsstil. Betyget har ingen signifikans med tanke på den analytiska inlärningsstilen. Även enligt en undersökning av Lapatto mm. (1987, 4) finns det ingen signifikans mellan inlärningsstilarna fältmottaglighet, reflektivitet och impulsivitet och skolframgången när det gäller betyg. Det finns inte heller någon signifikant korrelation mellan dessa stilar och betygen i främmande språk. Enligt vår undersökning finns det ingen skillnad mellan betyget och den analytiska inlärningsstilen (p: 1,00).

10 SOCIOLOGISK INLÄRNINGSSSTIL

Varje individ är i viss mån sociologisk till sin inlärningsstil. I det följande kommer vi att redogöra för olika typer av den sociologiska inlärningsstilen. Först ska vi presentera påståendena i frågeformuläret angående sociologisk inlärningsstil. Därefter utreds den sociologiska inlärningsstilen hos elever på sjunde klassen. Sedan klargörs den sociologiska inlärningsstilen hos gymnasister. Till slut jämför vi skillnader mellan denna inlärningsstil hos grundskolelever och gymnasister.

Påståendena om den sociologiska inlärningsstilen:

7. Jag lär mig lätt om jag får diskutera temat med andra.
8. Jag tycker om att arbeta i par och i smågrupper.
11. När jag lär mig ord förhör någon mig eller tvärtom.
25. Jag tycker om rollspel och att spela teater under lektionen.
26. Jag tycker om att arbeta självständigt under lektionen.
27. Jag deltar i undervisningen genom att ofta svara på lärarens frågor.
28. Jag följer undervisningen aktivt men räcker inte upp handen ofta.
29. Om någonting är oklart ber jag hellre läraren om hjälp än andra elever.
30. Jag kollar i boken om någonting är oklart och behöver inte hjälp av andra.

10.1 Den sociologiska inlärningsstilen hos elever på sjunde klassen

Största delen av eleverna på sjunde klassen anser att de lär sig lätt om de får tala med andra elever om ämnet. Vid påstående 7 är den vanligaste responsen *delvis enig*. I detta påstående skilde sig svaren inte från varandra mellan flickor och pojkar. De båda könen verkar vara relativt sociala. Vid påstående 8 finns det differens mellan de båda könen. Speciellt flickor tycker om grupparbete och de är oftast av åsikten *helt enig*. Pojkar är *delvis eniga* eller *delvis oeniga* om påståendet. Av dessa svar framgår det att åtminstone flickor har god samarbetsförmåga. Fler flickor än pojkar instämmer med påstående 11 att de lär sig ord genom att förhöra varandra. Pojkarnas åsikter delar sig jämnt mellan enighet och oenighet. Oftast instämmer eleverna delvis med påståendet. Detta bevisar flickornas vilja att samarbeta. Tre elever kunde inte svara på påståendet. Största delen av både flickorna och pojkarna på sjunde klassen gillar rollspel och att spela teater under lektionen. Den frekventaste responsen

är *helt enig*. Tre flickor har ingen åsikt om detta påstående. I detta sampel är eleverna på sjunde klassen förhållandevis extroverta enligt svaren på påstående 25. Eleverna tycker om att uppträda och att spela teater upplevs som ett roligt arbetssätt. Påstående 26 delade åsikterna hos de två könsgrupperna; både flickornas och pojkarnas svar delar sig mellan alla svarsalternativ. Lika många pojkar förhåller sig positivt som negativt till påståendet. Fler flickor gynnar självständigt arbete än motsätter sig det. Som det framgår av svaren på påstående 8 gynnar eleverna både grupparbete och delvis även självständigt arbete.

Nästan alla eleverna deltar i undervisningen genom att ofta svara på lärarens frågor. Endast tre elever är av den motsatta åsikten att de inte aktivt deltar i undervisningen. Vid påstående 27 finns det ingen skillnad mellan svaren av de två könsgrupperna. I början av högstadiet är eleverna ofta ivriga i fråga om skolgång och vill visa sitt kunnande. Vid påstående 28 är det bara flickor som instämmer helt med påståendet. Största delen av flickorna och hälften av pojkarna är av åsikten *delvis enig*. Ändå instämmer nästan hälften av de båda könen inte med påståendet. Pojkarnas responser fördelar sig jämnt mellan enighet och oenighet. Alla anser att de följer lektionen uppmärksamt men hälften av eleverna svarar inte gärna på lärarens frågor. Jämfört med detta påstående upplever eleverna påstående 27 positivare. De anser aktivt deltagande i lektionen positivare än det att följa undervisningen uppmärksamt. I påstående 29 redogörs för elevernas behov av auktoritet. 13 elever förhåller sig positivt till påståendet och 11 elever negativt. De flesta av flickorna ber hellre läraren om hjälp än andra elever. Det är lika många pojkar som instämmer med påståendet och som är av den motsatta åsikten. Svaren kan tolkas så att lärarens auktoritet är viktigare för flickor. De kan behöva förstärkning för att vara säkra på sina kunskaper. Största delen av eleverna på sjunde klassen anser lärarens centrala roll på undervisningen som viktig. De litar på lärarens kunnande och vill få uppmärksamhet av honom. Av påstående 30 framgår att pojkar behöver inte hjälp av andra utan de kan väl arbeta självständigt. Däremot är flickor socialare i detta avseende. De ber andra om hjälp hellre än tar reda på saken själva. Påstående 8 kan jämföras med detta påstående. Dessa påståenden kan tolkas så att flickorna vill gärna arbeta och diskutera med andra.

10.2 Den sociologiska inlärningsstilen hos gymnasister

Majoriteten av gymnasister förhåller sig positivt till påstående 7. Tydligt flera flickor än pojkar lär sig lättare om de får diskutera den inlärd saken med andra elever. Endast en pojke instämmer med påståendet. Detta visar pojkarnas vilja att arbeta självständigt. Det kan också berättas om pojkarnas initiativrikedom. Flickornas inlärningsätt är socialare i detta avseende och de kan beskrivas med begreppet extrovert. Den enda pojken som svarade *delvis enig* hade betyget 10. Annars har betyget ingen betydelse för svaren. Både flickor och pojkar tycker om att arbeta i par och i smågrupper. Endast en av pojkarna är emot påståendet. Grupparbetet är litet populärare bland pojkar än bland flickor. Enbart en flicka motsätter sig helt påståendet. Oberoende av betyget gillar eleverna att arbeta på detta sätt. Svaren kan tolkas så att detta är ett effektivt arbetssätt för de båda könen. Vid påstående 11 är den frekventaste responsen *delvis enig*. Endast två flickor instämmer helt med påståendet. Det blir dock spridning på svaren. Det är endast två elever mera som instämmer med påståendet jämfört med dem som är emot. Betyget är inte signifikant i detta påstående. I detta fall gynnar eleverna både ett självständigt och ett socialt arbete. Gymnasisterna förhåller sig negativt till påstående 25. De flesta eleverna tycker inte så mycket om rollspel eller om att spela teater under lektionen. Bara en pojke är helt enig om detta påstående. Eleverna som har betyget berömlig anser detta sätt att arbeta ointressant. De är troligen för blyga och kan uppleva rollspel som barnsliga. I denna ålder är ungdomarna måna om sig själva och vill inte bli utskrattade.

Vid påstående 26 är det vanligaste svaret *delvis enig*. Ingen är helt av den motsatta åsikten och endast tre instämmer helt. Alla de (en pojke, två flickor) som instämmer helt med påståendet har betyget 10. De flesta pojkarna tycker om att arbeta självständigt under lektionen. Svaren kan tolkas så att ett självständigt arbete passar bra för gymnasister. Eleverna på gymnasiet är motiverade till skolarbetet och de har en bra koncentrationsförmåga. Betyget gör ingen skillnad i detta fall. Vid påstående 27 delar sig pojkarnas svar jämnt mellan enighet och oenighet. Största delen av flickorna är eniga om påståendet att de deltar i undervisningen genom att ofta svara på lärarens frågor. Endast en pojke som har 10 i betyg säger sig inte alls svara på lärarens frågor. Det verkar konstigt att han aldrig visar sina kunskaper under lektionen. Alla flickor som är helt eniga om påståendet har betyget 9 eller 10. Dessa flickor visar ofta sitt kunnande och deras aktivitet syns i betyget. Det blir spridning på svaren i påstående 28. Ändå är den frekventaste responsen *delvis oenig*. Flickornas vanligaste svar är *delvis oenig* och pojkarna är oftast av åsikten *helt enig* eller *delvis enig*. Betyget har ingen

signifikans vid påståendet att eleverna följer undervisningen aktivt men räcker inte upp handen ofta. Svaren stöder på resultatet från påstående 27 att flickorna deltar i undervisningen aktivare än pojkarna genom att svara på lärarens frågor.

I påstående 29 är det vanligaste svaret att eleverna är delvis emot påståendet. Flickorna svarade oftast på påståendet *delvis enig* och pojkarna *delvis oenig*. Endast en pojke av alla eleverna instämde helt med påståendet att elever hellre ber läraren om hjälp än andra elever om någonting är oklart. Två gymnasister kunde inte ta ställning till påståendet. Betyget spelar ingen roll i detta påstående. En tredjedel av flickorna behöver lärarens auktoritet för att utreda oklara saker. Resten av flickorna vill be andra klasskamrater om hjälp. Orsaken kan också vara att de är ovilliga att arbeta med läraren och kan späna sig när de måste diskutera med honom. De kan uppleva läraren som stor auktoritet och förhålla sig till honom med en viss reservation. Största delen av de båda könsgrupperna förhåller sig negativt till påstående 30. Både flickor och pojkar svarade oftast att de är delvis emot påståendet att de kontrollerar i boken om någonting är oklart och behöver inte hjälp av andra. En stor del av flickorna är helt emot påståendet. Det kan bero på att deras effektivaste arbetssätt är att arbeta med andra elever. Här kan man dra slutsatsen att flickorna är sociala på sitt arbetssätt. Ett undantag är en flicka med betyget 10 som är den enda som instämmer helt med påståendet. Största delen av pojkarna ber gärna sina klasskamrater om hjälp. Även pojkarna kan anses sociala på sitt arbetssätt i detta fall. Betyget har inte heller någon betydelse i detta påstående.

10.3 Skillnader mellan elever på sjunde klassen och gymnasister

Både eleverna på sjunde klassen och gymnasisterna anser att de lär sig lättare om de får diskutera det inlärd med andra elever. Svaren av flickor och pojkar skilde sig inte från varandra bland grundskoleleverna. Tydligt flera flickor än pojkar av gymnasisterna lär sig lätt på detta sätt. Skillnaden mellan årskurserna kan bero på att gymnasisterna är mera metvetna om den positiva inverkan av meningsbyte. De har märkt att det lönar sig att diskutera eftersom man också kan lära sig av andra människor. Bland eleverna på sjunde klassen är särskilt flickor intresserade av arbetet i par och i smågrupper. Däremot är grupparbetet litet populärare bland pojkar än flickor på gymnasiet. Flickor på sjunde klassen lär sig ord genom att förhöra någon eller någon förhör dem oftare än pojkar. Bland gymnasisterna är saken tvärtom. När det frågades efter elevernas åsikter om att spela rollspel och teater under

lektionen fick man olika svar. Eleverna som går på sjunde klassen förhåller sig mycket positivare till detta än gymnasisterna. Antagligen anser gymnasisterna studierna som inriktar på studentskrivningarna som allvarliga och de kan anse rollspelen som onödiga. Grundskolelever är eventuellt inte rädda för att göra bort sig och därför känns det inte främmande för dem att uppträda.

Mer än hälften av flickorna på sjunde klassen gillar självständigt arbete under lektionen. Den ena hälften av pojkarna är enig om påståendet och den andra hälften oenig. Flickorna kan ha en bättre koncentrationsförmåga än pojkar eftersom de utvecklas snabbare i denna ålder. Detta underlättar studerandet i skolan. Av gymnasisterna förhåller sig pojkarna positivare till ett självständigt arbetande. I grundskolan finns det ingen skillnad mellan flickor och pojkar då det gäller aktivt deltagande i undervisningen. Alla elever på sjunde klassen instämmer med påståendet. Av gymnasisterna är flickorna aktivare på lektionen och svarar ofta på lärarens frågor. Orsaken till att pojkarnas aktivitet minskas med åren kan vara att de inte vill visa sina kunskaper. Deras passivitet kan även bero på blyghet som är en följd av puberteten. Det kan också hända att dessa elever inte är intresserade av språk eller att de helt enkelt har dålig motivation. Enligt flickorna på sjunde klassen följer största delen av dem undervisningen aktivt men räcker inte upp handen ofta. Pojkarnas svar delar sig jämnt mellan enighet och oenighet. På gymnasiet motsätter sig största delen av flickorna påståendet. Pojkarna anser att de följer undervisningen aktivt men svarar inte på lärarens frågor så ofta. Flickornas svar mellan grundskolelever och gymnasister skiljer sig från varandra. Det kan bero på att gymnasisterna upplever aktiviteten på lektionen viktigare. På gymnasiet ber både flickor och pojkar hellre andra elever om hjälp än läraren. I grundskolan frågar däremot flickorna oftare läraren om hjälp än klasskamraterna. Som yngre behöver flickorna mer lärarens auktoritet. De kan beundra läraren och lita mera på honom då. Gymnasisterna frågar hellre andra elever när de behöver hjälp än kollar i boken. Situationen är densamma med flickorna i grundskolan men pojkarna arbetar gärna självständigt. Flickorna är förmodligen socialare på sitt arbetandesätt. Bara två av de 26 gymnasisterna har svarat *ingen åsikt* på tre påståenden. Av de sju abiturienterna har ingen valt svarsalternativet *ingen åsikt*. Eleverna på sjunde klassen har ingen åsikt betydligt oftare än gymnasister. Gymnasisterna är således mera medvetna om sin inläring.

11 SVAR PÅ ÖPPNA FRÅGOR

11.1 Frågor

Enkäten innehåller två öppna frågor utöver påståendena. Med dem utreds för elevernas målsättning i språkinläring och det typiska sättet att lära sig språk. Vi valde öppna frågor därför att eleverna kunde svara med egna ord på dem. De öppna frågorna handlar inte om inlärningsstilar utan i dem är det i första hand fråga om inlärningsstrategier. I avsnitten 11.2 och 11.3 utreds hur eleverna på sjunde klassen och gymnasisterna svarade på frågorna.

Frågorna var följande:

35. Ställer du upp mål för dig som språkinlärare? Till exempel mål för olika kurser eller för hela läsåret.
36. Har du märkt att något visst sätt att lära sig passar dig bra? När fäste du uppmärksamhet vid det och hur lär du dig språk bäst?

11.2 Högstadi-elever

Åtta av de 26 eleverna ställer upp mål för sig som språkinlärare, det vill säga endast cirka en tredjedel av eleverna. Till dessa elever hör bara en pojke. 15 elever av de 26 ställer upp inga mål för sig. Sju av dem är flickor och åtta är pojkar. En flicka ställer upp mål för sig ibland och två flickor svarade inte på frågan. Svaren kan tolkas så att eleverna inte är medvetna om hur viktigt det är att ha mål. Att ställa upp mål för sig är väsentligt även med tanke på motivationen. Bland pojkar verkar det vara ännu allmännare att de inte studerar målinriktat. Pojkar utvecklas långsammare än flickor på högstadiet och det kan man märka även i detta fall. En flicka säger sig alltid göra sitt bästa vid språkinläring. Hon verkar ha en aning om hur man kan få goda resultat i inläringen. Tre elever säger att de ställer upp mål för sig men kan inte definiera sina mål närmare. Två elever vill få ett berömligt och en flicka ett bra betyg och det är det viktigaste för dem. En flicka och en pojke ställer upp mål för en kurs. Det är typiskt för elever i grundskolan att de har kortsiktiga mål, till exempel mål för ett enskilt prov. Förmodligen studerar eleverna på sjunde klassen för skolan och inte för faktiska situationer.

Ett mål för en pojke i vår undersökning är att lära sig språk bättre, det vill säga han har relativt ytliga mål. Troligen kan han inte definiera språkets delar exaktare.

Tio elever har märkt att ett visst studiesätt passar dem bra; av dem är två pojkar. Eleverna kan dock inte beskriva hur de lär sig bäst. 13 elever vet inte hur de lär sig bäst. Av dessa elever är sex flickor och sju pojkar. Tre flickor kunde inte svara på frågan. En pojke och en flicka anser att diskussioner hjälper dem att lära sig språk. Det antyder att dessa elever kan vara extroverta till sin natur. Tre flickor säger att de får bäst övning genom att göra uppgifter. Detta kan tyda på den haptiska inlärningsstilen. Elever gör ofta övningar i skolan och kan uppleva dem som nyttiga. En flicka lär sig bäst genom de två ovannämnda sätten. Det bästa sättet för en flicka att lära sig är att studera för provet. Hon vill ta reda på saker självständigt och märker vad hon har lärt sig i provet. En flicka lär sig bra med hjälp av bilder vilket klart pekar på den visuella inlärningsstilen. En flicka anser att hon lär sig bra med alla möjliga sätt. Eventuellt vet hon inte vad är hennes bästa sätt att lära sig. Två flickor har inte fäst uppmärksamhet vid det hur de lär sig bäst. Det är viktigt att läraren tar upp målsättningen redan i ett tidigt skede för det leder till bättre resultat i inläringen.

11.3 Gymnasister

16 elever av de 26 ställer upp mål för sig som språkinlärare, det vill säga litet över hälften av gymnasisterna. Fyra av dessa elever är pojkar. Fyra elever, av dem tre flickor, säger att de ställer upp mål för sig men kan inte specificera dem närmare. Tre flickor av de undersökta berättar att de ställer mål för sig bara ibland. Cirka en tredjedel av gymnasisterna, varav fem är flickor och fyra pojkar, berättar att de inte alls ställer upp mål för sig själva. En pojke kunde inte svara på frågan. Över hälften av dem som inte har några mål har ett berömligt betyg. Det anses viktigt att man är medveten om sina mål för att man ska kunna få ett berömligt betyg. Det sägs att man lyckas bättre om man har ett mål som man försöker nå. Två flickor som har ett berömligt betyg säger att de gör sitt bästa i alla situationer. En av dem anser att allt nytt är nyttigt och värt att lära sig. En flicka med betyget 9 har mål som hon aldrig når vilket verkar relativt orealistiskt. Mål bör vara sådana som är möjliga att nå. En pojke med betyget 10 ställer upp inga mål sig själv för han säger att han inte är särskilt intresserad av språkinläring.

18 gymnasister har märkt att ett visst sätt att lära sig passar bra för dem. Av dem är 13 flickor och fem pojkar. En flicka med betyget 6 kan inte berätta hur hon lär sig bäst. Fem elever, varav en är pojke, har inte märkt att något sätt att lära sig passar särskilt bra för dem. Tre pojkar med betyget mellan 6-8 kunde inte svara på frågan. Detta kan tyda på att alla eleverna inte har insett hur viktigt det är att vara medveten om sin inlärningsstil. Vi kan anta att läraren har berättat om inlärningsstilar åtminstone i något skede under skolåren. Hos gymnasister är den visuella inlärningsstilen vanlig. En pojke med betyget 10 lär sig bäst genom att läsa hemma. Han har märkt det redan på lågstadiet. Även ytterligare fyra elever lär sig bäst visuellt. 4 gymnasister lär sig bäst genom att skriva upp saker. En av dessa elever betonar också aktivt deltagande under lektionen. Hos en flicka förenas den auditiva inlärningsstilen med den haptiska. Hon lär sig ord genom att lyssna men skriver också upp dem för att minnas dem bättre. Tre elever, två flickor och en pojke, lär sig bäst auditivt, det vill säga genom att lyssna. Alla de tre har ett berömligt betyg. Fyra elever med betyget mellan 8 och 10 betonar övningar i inläringen. Tre flickor och en pojke med ett berömligt betyg anser att de lär sig bra genom att tala. En flicka av dem med betyget 10 berättar att den praktiska, muntliga färdigheten utvecklas bäst genom att lära sig svenska fraser. En flicka, vars betyg är nio, lär sig bäst om hon först själv tar reda på till exempel ett nytt tema i grammatiken och sedan undervisar läraren sammanfattningsvis och kompletterar det som hon har läst i boken hemma. En flicka som har 10 i betyg anser att hon lär sig bra om det är fråga om klara sakhelheter. En pojke vars betyg är 5 lär sig bra deduktivt, det vill säga att han behöver en auktoritär lärare för att lära sig. Även hos en flicka betonas den sociologiska inlärningsstilen för hon tycker om att arbeta i par. På detta sätt får hon stöd av andra. Två elever har märkt det bästa sättet för dem att lära sig på högstadiet och en elev först nyligen. De flesta gymnasisterna vet inte tidpunkten då de har blivit medvetna om hur de lär sig bäst.

12 KORRELATION MELLAN INLÄRNINGSSTILAR

Möjliga korrelationer mellan inlärningsstilar utreddes med hjälp av ett datorprogram. Detta är viktigt att observera att en individ kan ha olika kombinationer av inlärningsstilar. I tabell 20 presenteras sambanden mellan inlärningsstilarna.

Tabell 20 *Korrelationskoefficienter*

Inlärningsstilar	Aud.	Vis.	Hapt.	Hol.	An.
Aud.	1	0,209	0,187	0,242	0,428
Vis.	0,209	1	0,173	-0,029	0,199
Hapt.	0,187	0,173	1	0,368	0,23
Hol.	0,242	-0,029	0,368	1	0,117
An.	0,428	0,199	0,23	0,117	1

Det framgår av svaren av de undersökta eleverna att den auditiva och den analytiska inlärningsstilen korrelerar med varandra ($r = +0,428$). Den analytiska inläraren lär sig bra i skolundervisningen eftersom hörselsinnet betonas hos honom. I den traditionella undervisningen lyssnar man på texter på bandet och läraren förklarar muntligt de punkter som ska läras in. Av elever krävs att de kan lyssna och tillägna sig information på dessa sätt. De auditiva och analytiska inlärarna har bra möjligheter att lära sig och ha framgång i skolan. Det finns även ett svagt samband mellan den haptiska och den holistiska inlärningsstilen ($r = +0,368$). Detta står i strid med en undersökning av Oxford (1995) varav det framgår att de analytiska inlärarna är mera kinestetiska till sin inlärningsstil än de holistiska inlärarna. Ändå är det ibland svårt för de holistiska inlärarna att koncentrera sig på lektionen. De föredrar en friare inlärningsomgivning och tar ofta gärna pauser. Detta gäller också de haptiska inlärarna. De båda inlärningsstilarna är svåra att ta hänsyn till i skolundervisningen. Det finns en starkare korrelation mellan den auditiva och den analytiska inlärningsstilen ($r = +0,428$) än mellan den haptiska och den holistiska inlärningsstilen ($r = +0,368$). Betydelsen av samband kan vara att om man till exempel lär sig enligt den analytiska inlärningsstilen, lönar det sig att ta hänsyn till också den auditiva inlärningsstilen. Genom att vara medveten om detta kan man förbättra sin inläring och lära sig effektivare.

13 SAMMANFATTNING

Varje individ har sin egen inlärningsstil men alla individer är inte nödvändigtvis medvetna om den. Många faktorer kan påverka stilen. Syftet med detta arbete var att redogöra för olika inlärningsstilar och deras indelningskriterier. Med en enkät samlades data om förhållandet mellan variablerna kön, årskurs och betyg i svenska och inlärningsstilar. Med hjälp av två öppna frågor fick vi information om elevernas målsättning som språkinlärare och om de är medvetna om sitt effektivaste sätt att lära sig. Vi ville också ta reda på när de har fäst uppmärksamhet vid det. Dessutom utreddes om olika inlärningsstilar har samband med varandra.

Bakgrundsvariablerna kön och betyg hade ingen betydelse för inlärningsstilarna. Det faktum att betyget inte hade någon betydelse för inlärningsstilen kunde man märka av att det inte fanns skillnader mellan elever med ett berömligt betyg och de med ett svagare betyg. Som redan antytts är ingen stil bättre än någon annan. Endast bakgrundsvariabeln årskurs förorsakade skillnader i inlärningsstilar. Åldern påverkade den auditiva, den haptiska och den analytiska inlärningsstilen. Som exempel på den auditiva inlärningsstilen är att grundskoleleverna måste höra eller uttala ett nytt ord för att de ska lära sig det. Gymnasisterna var inte auditiva till sin inlärningsstil i detta fall. Det ser ut som om denna egenskap minskades med åren. Det verkar som om den auditiva inlärningsstilen vore vanligare hos yngre personer. Skillnaden mellan de undersökta grupperna var statistiskt signifikant även när det gällde aktivt lyssnande på lektionen. Skillnaden mellan årskursen och den visuella inlärningsstilen var inte signifikant men ändå fanns det några skillnader i svaren. Grundskoleleverna instämde delvis med att de lär sig ord på ordlistan medan gymnasisterna instämde helt med påståendet. Skillnaden mellan svaren av de båda grupperna var signifikant i påståendet att eleverna föreställer sig textens innehåll i minnet medan de läser. Eleverna på sjunde klassen visualiserade texten mera än gymnasisterna under läsningen. Det fanns skillnader mellan eleverna när det gällde den haptiska inlärningsstilen. Grundskoleleverna lärde sig bättre om de samtidigt fick göra någonting med händerna, till exempel rita. Gymnasisterna kunde koncentrera sig bättre på den ifrågavarande uppgiften och behövde inte göra annat samtidigt. På grund av detta påstående verkar den haptiska inlärningsstilen inte vara så vanlig bland äldre elever.

Skillnaden mellan svaren av de två årskurserna var signifikant i fråga om den analytiska inlärningsstilen. Eleverna på sjunde klassen började genast lösa övningar och behövde inga anvisningar. Däremot ville gymnasisterna ha anvisningar innan de började göra övningar. Enligt detta påstående är grundskoleleverna analytiska till sin inlärningsstil medan gymnasisterna är holistiska. Detta framgår också av en undersökning av Carbo, Dunn & Dunn (1986). Enligt dem är största delen av barnen holistiska men några av dem blir analytiska med åren. De flesta vuxna är dock holistiska till sin inlärningsstil. Eleverna på sjunde klassen övervägde alla möjliga alternativ innan de löste en uppgift. Gymnasisterna löste en uppgift genom att välja det första alternativet som de ansåg vara det rätta. Grundskoleleverna verkade även i detta fall vara analytiska till sin inlärningsstil och gymnasisterna holistiska. De båda undersökta grupperna ville att läraren skulle lära ut också andra teman än kunskaper som behövs i provet och som står i boken. Detta tyder på holismen.

Enligt vår undersökning fanns det ingen signifikant skillnad mellan betyget och den kinestetiska inlärningsstilen. Ändå underlättar det inläringen hos gymnasister om de rör på sig samtidigt, till exempel dinglar med benen. Speciellt gymnasisterna med betyget mellan 4-8 fick hjälp av detta. Detta tyder på den kinestetiska inlärningsstilen. Att man rör på sig på lektionen hade ingen betydelse för eleverna med ett berömligt betyg. Grundskoleleverna upplevde att det inte underlättar inläringen så mycket om de rör på sig. I fråga om betyget och den holistiska inlärningsstilen uppstod det en signifikant skillnad i ett påstående. Påståendet handlade om elevernas koncentration på helheten om de läser en text eller om de översätter vartenda ord. Eleverna med ett berömligt betyg ville hellre ta reda på varje ord. Detta hänvisar till den analytiska inlärningsstilen.

Det framgick av svaren gällande den sociologiska inlärningsstilen att både eleverna på sjunde klassen och gymnasisterna ansåg att de lär sig lättare om de får diskutera det inlärd med andra elever. Könet hade ingen betydelse för grundskolelever i detta fall. Tydligt flera flickor än pojkar av gymnasisterna lärde sig lätt på detta sätt. Könet avgjorde dock en skillnad i fråga om grupparbete. Bland eleverna på sjunde klassen var särskilt flickor intresserade av arbetet i par och i små grupper. Däremot var grupparbetet litet populärt bland pojkar än flickor på gymnasiet. Vi fick liknande resultat när vi frågade om de lär sig ord genom att förhöra ord av varandra. Eleverna på sjunde klassen förhöll sig positivare till att spela rollspel och teater under lektionen än gymnasisterna. Över hälften av flickorna på sjunde klassen gillade självständigt arbete. Pojkarna hade ingen tydlig åsikt i detta fall. Pojkarna på gymnasiet

förhåller sig positivare till självständigt arbete än flickorna. När eleverna frågades om deltagandet i lektionen, var flickorna aktivare än pojkarna på gymnasiet. Bland eleverna på sjunde klassen upptäcktes ingen skillnad. I fråga om lärarens auktoritet bad gymnasisterna hellre eleverna om hjälp än läraren. Bland grundskoleleverna litade flickorna mer på lärarens kunskaper. Flickorna på sjunde klassen verkar behöva lärarens auktoritet mera än andra.

Över hälften av eleverna på högstadiet ställde upp inga mål för sig som språkinlärare. Däremot ställde över hälften av gymnasisterna upp mål för sig. På högstadiet var det för det mesta flickor som studerade målinriktat. I gymnasiet fanns det ingen skillnad mellan de båda könsgrupperna. Mindre än en tredjedel av grundskoleleverna hade märkt att ett visst studiesätt passar dem bra. Tre fjärdedelar av gymnasisterna var medvetna om sin inlärningsstil. Medvetenheten om det bästa sättet för en att lära sig ökas med åren. Studerandet blir då mer målinriktat. Det framgick att den analytiska och den auditiva inlärningsstilen korrelerade med varandra. Det fanns också korrelation mellan den holistiska och den haptiska inlärningsstilen.

I Finland pågår en brytningstid på många livsområden. Detta förutsätter en kontinuerlig inlärnin g och anpassning. Människorna har mindre tid att tillägna sig nya saker och det är svårt att följa med i utvecklingen. Förutom igenkännandet av ens egen inlärningsstil är det viktigt att förstå medmänniskornas sätt att uppfatta världen och att lära sig. Nuförtiden betonas individualitetet på alla livets delområden. Därför har skolor börjat utarbeta individuella undervisningsplaner och fästa uppmärksamhet vid elevernas individualitet. Nya forskningsresultat kräver mycket av lärarna. De har mera ansvar eftersom undervisningen måste differentieras. Olika inlärningsstilar borde betonas och iaktas på lektionerna. Det första steget skulle vara att inläraren blir medveten om sin egen inlärningsstil. Individu en är i sista hand själv ansvarig för sin egen inlärnin g. Det som läraren kan göra är att hjälpa elever att lära sig att lära. Läraren är endast en ledare av inlärningsprocessen och inläraren gör arbetet själv. Det vill säga att individen ses som en aktiv informationsbearbetare. Inte ens den bästa läraren kan tvinga en att lära sig.

Det uppstod några problem då vi hade fått alla svar. Grundskoleleverna hade ännu inte fått betyg i svenska. Därför kunde vi inte jämföra eleverna på sjunde klassen med gymnasisterna när det gällde betyget. De öppna frågorna var för svåra för grundskoleleverna fast vi försökte anpassa språket till deras erfarenhetsbakgrund. Orsaken kan också vara att temat var obekant för dem. Ibland hade vi svårigheter i att bilda en helhetsbild av inlärningsstilen på grundval av

ett enstaka påstående. Det var inte enkelt att definiera elevernas inlärningsstil eftersom man inte kan generalisera stilen på grund av ett påstående.

Detta ämne erbjuder en mängd fortsatta forskningsmöjligheter. Lärarens roll kunde betraktas vidare och lärarnas kunskaper om olika inlärningsstilar kunde utredas. Även deras inställning till beaktandet av inlärningsstilar på lektioner vore intressant att undersöka. I allmänhet skulle det vara väsentligt att utreda i vilken mån det är möjligt att ta hänsyn till individuella egenskaper i skolundervisningen. Inlärarens utveckling i medvetenhet av sin egen inlärningsstil kunde också vara ett viktigt forskningsobjekt.

LITTERATUR

- Aarnio, Helena, Helakorpi, Seppo & Luopajarvi, Timo 1991. Ammattipedagogiikka. Perusteita ja sovelluksia. Juva: WSOY.
- Alasuutari, Pertti 1994. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Allport, Gordon 1961. Pattern and Growth in Personality. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Befring, Edvard 1994. Forskningsmetodik och statistik. Lund: Studentlitteratur.
- Brown, H., Douglas 1987. Principles of Language Learning and Teaching. New Jersey: Prentice-Hall, Inc., A Division of Simon & Schuster Englewood Cliffs.
- Carbo, Marie, Dunn, Rita & Dunn, Kenneth 1986. Teaching Students to Read Through Their Individual Learning Styles. New Jersey: Prentice-Hall.
- Dillon, Ronna F. & Schmeck, Ronald R. (eds.) 1983. Individual Differences in Cognition. Volume 1. New York: Academic Press, Inc.
- Dunn, Rita & Dunn, Kenneth 1978. Teaching Student through Their Individual Learning Styles. A Practical Approach. Virginia: Reston Publishing Company, Inc., A Prentice-Hall Company.
- Dunn, Rita & Griggs, Shirley 1995. Multiculturalism and Learning Style. Teaching and Counseling Adolescents. Westport: Praeger Publishers.
- Ellis, Rod 1990. Instructed Second Language Acquisition. Oxford: Blackwell.
- Ely, Christopher, M. 1995. Tolerance of Ambiguity and the Teaching of ESL. I Reid, Joy M. (eds.) Learning Styles on the ESL/EFL Classroom. New York: Heinle & Heinle Publishers.
- Entwistle, Noel 1987. Understanding Classroom Learning. Changing Perspectives in Education. London: Hodder and Stoughton Education.
- Entwistle, Noel 1988. Styles of Learning and Teaching. An Integrated Outline of Educational Psychology for Students, Teachers, and Lecturers. London: David Fulton Publishers.
- Ericsson, Eie 1989. Undervisa i språk. Språkdidaktik och språkmetodik. Lund: Studentlitteratur.
- Flavell, John H. 1977. Cognitive Development. New Jersey: Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliff.
- Guild, Patricia O'Rourke Burke. 1980. Learning Styles: Knowledge, Issues And Applications For Classroom Teachers. Michigan: University Microfilm International.
- Haapasalo, Lenni 1994. Oppiminen, tieto ja ongelmanratkaisu. Jyväskylä: Medusa.

- Hirsjärvi, Sirkka, Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Holme, Idar Magne & Solvagn, Bernt Krohn 1991. Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder. Lund: Studentlitteratur.
- Huttunen, Irma 1997. Kimmoke. Kielten opetuksen ja oppimisen yleis-eurooppalainen viitekehys. Opettajan opas. Helsinki: Opetushallitus.
- Huttunen, Irma. 2000. Oppimisympäristöistä yleiseurooppalaisessa viitekehyksessä. I Kaikkonen, Pauli & Kohonen, Viljo (eds.) Minne menet, kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Ikonen, Oiva (eds.) 1993. Erilainen oppija 1. Erityisopetuksessa kehitettyjä arviointi- ja opetusmenetelmiä. Juva: WSOY.
- Jaakkola, Hanna 2000a. Kielitiedosta kielitaitoon. I Kaikkonen, Pauli & Kohonen, Viljo (eds.) Minne menet, kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Jaakkola, Hanna (eds.) 2000b. Kielenoppijan opiskelutaitoja kehittämässä: Kokemuksia opetuskokeilusta. Helsinki: Opetushallitus.
- Jarasto, Pirkko & Sinervo, Nina 1998. Kouluikäisen lapsen maailma. Elämää varten. Helsinki: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Kaikkonen, Pauli 1994. Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen. Opetus 2000. Juva: WSOY:n graafiset laitokset.
- Kaikkonen, Pauli & Kohonen, Viljo (eds.) 1998. Kokemuksellisen kielenopetuksen jäljillä Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Kaikkonen, Pauli & Kohonen, Viljo (eds.) 2000. Minne menet, kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Kinsella, Kate 1995. Understanding and Empowering Diverse Learners In ESL Classrooms. I Reid, Joy M. (eds.) Learning Styles in the ESL/EFL Classroom. New York: Heinle & Heinle Publishers.
- Lapatto, Ritva, Nikunen, Vesa & Pohjala, Heikki 1987. Erilainen oppimistyyli – erilainen opetus. Skolstyrelsens publikationer. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Lappalainen, Outi 1995. Oppimistyyli harkitsevuus vs impulsiivisuus ja tiedonhankintatyyli. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Leino, Anna-Liisa & Leino, Jarkko 1990. Oppimistyyli. Teoriaa ja käytäntöä. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

- Little, David & Singleton, David 1990. *Cognitive Style and Learning Approach*. I Duda, R. & Riley P. (eds.) *Learning Styles*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy.
- Messick, Samuel mm. 1976. *Individuality in Learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Messick, Samuel 1987. *Structural Relationships Across Cognition, Personality and Style*. In Snow, R. E., Farr, M. J. (eds.): *Aptitude, Learning and Instruction*. Vol. 3: *Conative and Affective Process Analyses*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Novak, Joseph D. & Gowin, D. Bob 1984. *Opi oppimaan*. Helsinki: Gaudeamus.
- Oxford, Rebecca L. 1995. *Gender Differences in Language Learning Styles: What do They Mean?* I Reid, Joy M. (eds.) *Learning Styles In the ESL/EFL Classroom*. New York: Heinle & Heinle Publishers.
- Oxford, Rebecca L. & Anderson Neil J. 1995. *A Crosscultural View of Learning Styles, Language Teaching*. New York: Heinle & Heinle Publishers.
- Pask, Gordon 1976. *Conversation Theory. Applications in Education and Epistemology*. Amsterdam: Elsevier Scientific Publishing Company.
- Prashnig, Barbara 1996. *Eläköön erilaisuus. Oppimisen vallankumous käytännössä*. Jyväskylä: Atena Kustannus.
- Prashnig, Barbara 2000. *Erilaisuuden voima. Opetustyyli ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Rauste von Wright, M-L & von Wright, Johan 1994. *Oppiminen ja koulutus*. Juva: WSOY.
- Reid, Joy M. (eds.) 1995. *Learning styles in the ESL/EFL Classroom*. New York: Heinle & Heinle Publishers.
- Ropo, Eero 1984. *Oppiminen ja oppimisen tyylit. Viitekehyksen kehittäminen ja oppimisen tyylien empiirinen tarkastelu peruskoulussa ja korkeakoulussa*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Schmeck, Ronald, R. 1988. *Learning Strategies and Learning Styles. Perspectives on Individual Differences*. New York: Plenum Press.
- Tornberg, Ulrika 1997. *Språkdiraktik*. Malmö: Gleerups.
- Viberg, Åke 1987. *Vägen till ett nytt språk. Andraspråksinläring i ett utvecklingsperspektiv*. Stockholm: Natur och kultur.
- Witkin, Herman A. & Goodenough, Donald R. 1981. *Cognitive Styles: Essence and Origins. Field Dependence and Field Independence*. New York: International Universities Press, Inc.

MILLAINEN KIELENOPPIJA OLEN

Olemme tulevia ruotsin kielen opettajia Jyväskylän yliopistosta. Tutkimme erilaisia oppimistyyplejä. On hyvä tiedostaa omat oppimistapansa ja toivommeekin, että pohtisit niitä hetken. Vastaathan kysymyksiin rehellisesti ja omien kokemustesi mukaan. Muista vastata jokaiseen kohtaan!

1. Sukupuoli

* tyttö

* poika

2. Luokkataso_____

3. Viimeisin ruotsin arvosana_____

<u>täysin</u> <u>samaa</u> <u>mieltä</u>	<u>osittain</u> <u>samaa</u> <u>mieltä</u>	<u>osittain</u> <u>eri</u> <u>mieltä</u>	<u>täysin</u> <u>eri</u> <u>mieltä</u>	<u>ei</u> <u>mieli-</u> <u>pidettä</u>
--	--	--	--	--

4. Opin kieliä helposti kuuntelemalla aktiivisesti tunnilla

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

5. Pidän tekstikirjan kappaleiden ja kertomusten lukemisesta

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

6. Muistan uudet asiat helposti, kun teen harjoitustehtäviä ja kirjoitan asioita ylös

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

7. Opin asioita helposti, kun saan keskustella niistä muiden kanssa

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

8. Pidän pari- ja ryhmätyöskentelystä

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

9. Uusia sanoja opetellessani luen sanoja ääneen tai kuvittelen mielessäni miltä ne kuulostavat

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

	<u>täysin</u> <u>samaa</u> <u>mieltä</u>	<u>osittain</u> <u>samaa</u> <u>mieltä</u>	<u>osittain</u> <u>eri</u> <u>mieltä</u>	<u>täysin</u> <u>eri</u> <u>mieltä</u>	<u>ei</u> <u>mieli-</u> <u>pidettä</u>
10. Opettelen sanoja kirjan sanalistan avulla	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Sanoja opetellessani minulta usein kysellään niitä tai kyselen sanoja kaverilta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Jotta oppisin uuden sanan, pitää minun kuulla tai ääntää se	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Lukiessani tekstiä kuvittelen usein sen sisällön mielessäni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Minun on vaikea hahmottaa taulukoita ja kaavioita, jos niitä ei selitetä kirjallisesti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Kun en ole varma sanan oikeinkirjoituksesta, kokeilen eri kirjoitusvaihtoehtoja paperilla	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Haluan, että tehtävien ohjeet luetaan ääneen ennen työskentelyyn ryhtymistä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Tehtäviä tehtäessä ryhdyn heti ratkaisemaan niitä enkä kaipaa ohjeita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	<u>täysin</u> <u>samaa</u> <u>mieltä</u>	<u>osittain</u> <u>samaa</u> <u>mieltä</u>	<u>osittain</u> <u>eri</u> <u>mieltä</u>	<u>täysin</u> <u>eri</u> <u>mieltä</u>	<u>ei</u> <u>mieli-</u> <u>pidettä</u>
18. Oppitunnilla tunnen oppivani, kun saan tehdä käsilläni jotakin, esimerkiksi piirtää	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Harjoitustehtävien tekeminen helpottaa oppimistani	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Opin parhaiten kuunnellessani opettajan opetusta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Mietin kaikkia vaihtoehtoja ennen kuin ratkaisen tehtävän	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Toivoisin opettajani opettavan vain kokeeseen tulevia asioita ja oppikirjojen sisältöjä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Haluaisin opettajani opettavan muutakin kuin kirjatietoa ja juttelevan koulun ulkopuolisista asioista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Tekstiä lukiessani keskityn kokonaisuuden hahmottamiseen enkä käännä jokaista vierasta sanaa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Pidän roolileikeistä ja näyttelemisestä oppitunnilla	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Pidän itsenäisestä työskentelystä oppitunnilla	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- | | <u>täysin</u>
<u>samaa</u>
<u>mieltä</u> | <u>osittain</u>
<u>samaa</u>
<u>mieltä</u> | <u>osittain</u>
<u>eri</u>
<u>mieltä</u> | <u>täysin</u>
<u>eri</u>
<u>mieltä</u> | <u>ei</u>
<u>mieli-</u>
<u>pidettä</u> |
|--|--|--|--|--|--|
| 27. Osallistun opetukseen vastaamalla usein opettajan kysymyksiin | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 28. Seuraan opetusta aktiivisesti mutta en viittaa usein | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 29. Kun jokin asia on epäselvä, kysyn apua mieluummin opettajalta kuin muilta ryhmäläisiltä | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 30. Tarkistan epäselvän asian aina oppikirjasta enkä tarvitse muiden apua | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 31. Keskittymistäni oppitunnilla auttaa pieni liikkuminen samanaikaisesti, esimerkiksi jalan heiluttaminen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 32. Puheensorina tai hiljainen taustamusiikki eivät haittaa keskittymistäni | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 33. Kotona opiskellessani pidän usein taukoja tai saatan tehdä samanaikaisesti muita asioita | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 34. Kun ryhdyn tekemään tehtäviä, haluan saada ne kerralla valmiiksi | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 35. Asetatko itsellesi tavoitteita kielenoppijana? Esimerkiksi eri jaksoille tai koko vuodelle. | | | | | |
| 36. Oletko huomannut, että sinulle sopii hyvin jokin tietty opiskelutapa? Milloin kiinnitit huomiota siihen ja kuinka opit parhaiten kieliä? | | | | | |

KIITOS AVUSTASI!