

INLÄRNINGSATMOSFÄR I SVENSKUNDERVISNING

Hur grundskolans sjundeklassare upplever inlärningsatmosfären
och vilka faktorer som påverkar den

Pro gradu-avhandling i svenska språket

Institutionen för språk

Jyväskylä universitet

Hösten 2003

Riikka Kortelainen

Heini Peri

ABSTRAKT

JYVÄSKYLÄ UNIVERSITET

Humanistiska fakulteten	Svenska språket, Institutionen för språk
Författare: Riikka Kortelainen och Heini Peri	
Titel: Inlärningsatmosfär i svenskundervisning. Hur grundskolans sjundeklassare upplever inlärningsatmosfären och vilka faktorer som påverkar den.	
Ämne: svenska språket	Typ av avhandling: pro gradu
Årtal: 2003	Sidoantal: 75 + 6
<p>Referat</p> <p>Inlärningsatmosfär är en väsentlig del av inlärningsmiljön. I en bra och gynnsam inlärningsatmosfär vågar eleverna ta risker och lyckas i studierna, även fel är tillåtna. Den konstruktivistiska inlärningsynen och teorin om holistisk inläring styr utveckling av undervisningsplaner i finska skolor. Enligt den konstruktivistiska inlärningsynen lär sig individen genom att bearbeta information med hjälp av och i relation till det tidigare inlärd. Konstruering av data och således också inläring sker i en viss situation. Eftersom inläring sker främst i interaktionssituationer mellan individen och omgivningen, är sociala situationer väldigt viktiga. Inläraren är subjekt för sin egen inläring. Detta har inverkan på inlärningsmiljön och därigenom också på inlärningsatmosfären.</p> <p>Huvudsyftet med denna avhandling är att kartlägga hurdan en bra och gynnsam inlärningsatmosfär är i svenskundervisningen för eleverna i grundskolans sjunde klass. Detta tema granskades också ur lärarnas synvinkel. I detta arbete redogjordes för vilka faktorer som påverkar inlärningsatmosfären och om eleverna själva kan inverka på den.</p> <p>Undersökningen genomfördes i maj 2003 i två skolor där sammanlagt 68 elever besvarade ett frågeformulär och fyra lärare intervjuades. Arbetet är kvalitativt men en del av data har analyserats med kvantitativa metoder.</p> <p>Resultaten visar att de viktigaste faktorer som påverkar inlärningsatmosfären är läraren och eleverna. Fast eleverna borde få vara med i planering av lektioner och deras innehåll, framgick det av både lärarnas och elevernas svar att det finns utrymme för en förbättring på detta område. Enligt eleverna är en bra och gynnsam inlärningsatmosfär lugn, rolig och glad. Eleverna vill ha arbetsro i klassrummet men de vill också trivas där.</p>	
Uppslagsord: inlärningsatmosfär; inlärningsmiljöns fysiska, sociala och pedagogiska nivå; konstruktivism; holistisk språkinläring	
Bibliotek/Förvaringsplats: Institutionen för språk, svenska språket	
Övriga uppgifter:	

INNEHÅLL

1	INLEDNING.....	5
2	UTMANINGAR I INLÄRNINGSMILJÖN I FRÄMMANDESPRÅKSUNDERVISNING	7
2.1	Förnyelse av målen med främmandespråksundervisning	7
2.2	Konstruktivism och erfarenhetsbaserad inläring.....	10
2.3	Holistisk språkinläring	11
2.3.1	Lärarens roll i den holistiska språkinläringen.....	12
2.3.2	Inlärarens roll i den holistiska språkinläringen.....	13
2.4	Interkulturell språkinläring.....	14
2.5	Kommunikativ kompetens och kommunikativ språkundervisning.....	16
3	POSITIV STUDIEATMOSFÄR – STÖD FÖR INLÄRNING	18
3.1	Om inlärningsatmosfär	18
3.2	Faktorer som påverkar inlärningsatmosfären.....	20
3.2.1	Skola	20
3.2.2	Föräldrar.....	22
3.2.3	Lärare	22
3.2.4	Elever	24
3.2.4.1	Kognitiva kompetenser	25
3.2.4.2	Sociala kompetenser.....	27
3.2.4.3	Affektiva faktorer i språkinläring.....	29
3.2.4.4	Språklig identitet	30
3.2.5	Interaktion i klassrummet.....	32
4	GENOMFÖRANDE AV DEN EMPIRISKA UNDERSÖKNINGEN.....	34
4.1	Syfte	34
4.2	Undersökningsmetoder.....	35
4.3	Deltagare	39
4.4	Insamlande av material.....	40
4.5	Bearbetning och analys av material	41
4.6	Utvärdering.....	43
5	RESULTAT	47
5.1	Bakgrundsinformation om deltagarna	47
5.2	Framgång i språk och i skolan.....	49

5.3 Deltagande under lektioner	51
5.4 Lärarens feedback	55
5.5 Fysisk inlärningsmiljö.....	57
5.6 Inlärningsatmosfären under lektionerna i svenska	62
5.7 Egenskaper hos en bra lärare.....	67
6 SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION.....	70
LITTERATUR	73
BILAGOR.....	76
Bilaga 1: Elevenkät	76
Bilaga 2: Lärarintervju.....	78
Bilaga 3: Föräldrarnas samtycke.....	79
Bilaga 4: Tabeller och figurer	80
Tabell 10 Flickornas och pojkarnas framgång i skolan.....	80
Tabell 11 Flickornas och pojkarnas deltagande under lektioner.....	80
Tabell 12 Flickornas och pojkarnas användning av målspråket	80
Figur 11 Elevernas opinioner om att läsa svenska	81
Figur 12 De mest populära arbetsmetoderna	81
Figur 13 De mest omtyckta undervisningsmaterialtyperna	81

1 INLEDNING

I detta arbete redogörs för inlärningsatmosfären i svenskundervisningen för eleverna i grundskolans sjunde klass. Som blivande svensklärare beslöt vi att studera detta ämne eftersom undersökningen ger oss information om hur vi i framtiden kan skapa en så gynnsam inlärningsatmosfär som möjligt för sjunde klasserna. Det är speciellt intressant att studera inlärningsatmosfären i sjunde klass eftersom eleverna just då har börjat läsa svenska. I fortsättningen spelar de första erfarenheterna en stor roll.

Temat inlärningsatmosfär har inte studerats mycket tidigare. Mestadels har man undersökt motivation och affektiva faktorer i samband med språkinläring. Vi har själva bekantat oss med temat i de pedagogiska studierna genom att skriva en proseminarieuppsats om ämnet. Teoridelen i uppsatsen baserade sig på De gemensamma europeiska referensramarna för språkinläring och språkundervisning. Denna källa räckte inte till för vårt ämne och därför utvidgade vi teoridelen med andra källor. För proseminariearbetet hade vi inte tagit med lärarna i undersökningen. Eftersom läraren ansvarar för planering och organisering av undervisningen, ansåg vi att det skulle vara nyttigt att kartlägga deras åsikter och uppfattningar om inlärningsatmosfär.

Som utgångspunkt i vår studie använder vi litteratur om språkinläring och språkundervisning och målen med främmandespråkundervisningen. I vår studie kommer vi att studera hur klassrum, undervisningsmaterial, arbetsmetoder och interaktion mellan deltagare samt deltagarnas personliga drag påverkar inlärningsatmosfären. Läraren har en viktig roll i att skapa och stödja en bra och gynnsam inlärningsatmosfär. Vi kommer att studera hur och med vilka metoder läraren kan lyckas i denna krävande uppgift. Vi behandlar också språkinläringens affektiva faktorer och det så kallade språkjetgets inverkan på inläringen.

Som blivande språklärare är vi intresserade av de sociala relationerna och interaktionen i inlärnings- och undervisningssituationen. I denna studie koncentrerar vi oss på att kartlägga begreppet inlärningsatmosfär. Hurdan är en bra och gynnsam inlärningsatmosfär enligt eleverna och lärarna? Hurdana mål och utmaningar har språkundervisningen nuförtiden? Vilka följder har de ovannämnda för språkundervisningen i praktiken och inlärningsmiljön/atmosfären? Vilka faktorer påverkar atmosfären under lektionerna? Upplever eleverna att de själva kan påverka inlärningsatmosfären?

Vår pro gradu-avhandling består av en teori- och analysdel. Teoribakgrunden utgörs av kapitel 2 och 3. I kapitel 2 behandlas konstruktivism och experimentell (erfarenhetsbaserad) inläring, holistisk och interkulturell språkinläring samt kommunikativ kompetens och kommunikativ språkundervisning. Kapitel 3 inleds med en presentation av begreppet inlärningsatmosfär och olika faktorer som påverkar den diskuteras. I detta kapitel behandlas också inlärares kognitiva och sociala kompetenser, affektiva faktorer i språkinläring samt språklig identitet (språkdrag) och interaktion i klassrummet.

Janne Pietarinen delar i sin avhandling (1999) inlärningsmiljön in i tre nivåer: fysisk, social och pedagogisk miljö. Inlärningsatmosfär uppstår som resultat av faktorer som verkar på de ovannämnda nivåerna. Begreppen används i detta arbete på samma sätt som Pietarinen gör. Den egentliga undersökningen är mestadels en kvalitativ studie men en del av data har behandlats med kvantitativa metoder. Insamlande av data har genomförts med ett frågeformulär och intervjuer i maj 2003. Data som insamlades med frågeformulärets flervalsfrågor har analyserats kvantitativt med SPSS-statistikprogrammet. Svaren på öppna frågor har däremot tolkats kvalitativt.

2 UTMANINGAR I INLÄRNINGSMILJÖN I FRÄMMANDESPRÅKSUNDERVISNING

2.1 Förnyelse av målen med främmandespråksundervisning

Som det omgivande samhället befinner sig även språkundervisningen i en vändpunkt. Undervisningsplanernas målsättningar, som instruerar i pedagogiskt arbete och undervisningsarbete i skolor och läroanstalter, förändras i takt med förändringar i samhället och i inlärningsbegreppen. Även i Finland förändras de pedagogiska referensramarna med den internationella utvecklingen. Att kunna kommunicera i interkulturella sammanträffanden och ha den beredskap som behövs för denna kommunikation har blivit allt viktigare på 1990-talet i och med de politiska och sociala förändringarna samt den europeiska interaktionen. Synen på undervisning som instruering i inläring är på väg att stiga och komma i stället för det traditionella inlärningsbegreppet där undervisningen ses som utdelning av information. Inlärarens egen aktivitet som byggare av sin egen inläring och sitt eget förstånd betonas. I språkundervisningen kan man se det här i självstudier och i samarbete; samarbetet betonas i inläringen. Det här förutsätter att utvärderingspraktiken förändras mot självutvärdering och reflektion. (Kohonen 1998, 25.)

I en värld som blir allt mer internationell måste man lära sig att respektera olikhet och arbeta för att skapa en gemensam framtid. Arbetets karaktär förändras i takt med ökande automation och kravet på effektivitet, vilket syns som ekonomisk osäkerhet i familjer. Den jämnt och ständigt utvecklande informationsteknologin sätter fart på internationellt umgänge och skapar en ny kultur av nätverk och samarbete. Medborgaransvar, initiativrikhet, fortlöpande inläring att tåla med den ovisshet som anknyter till förändringarna betonas. Att man bryr sig om andra, tar socialt ansvar och har förmåga till samarbete med olika människor kommer att bli allt viktigare medborgarfärdigheter. I språkundervisningen måste man uppmärksamma interkulturell verksamhetskompetens; den lingvistiska eller den kommunikativa kompetensen räcker till inte längre ensam. (Kohonen 1998, 26.)

I den globaliserade världen har språkpedagogiken fått en väsentlig roll där individen socialiserar sig mot internationellt umgänge och interkulturell inläring. I främmandespråksundervisningen smälter samman de språkliga och språkkulturella

målsättningarna, målen för interkulturell kommunikation samt de socioemotionella pedagogiska målen. Sådana mål är t.ex. att respektera, tolerera och acceptera olikhet, utveckla empatiförmåga och inläraridentitet och utöka förmågan att tåla flertydighet. (Kaikkonen & Kohonen 2000, 7.)

Under den senaste tiden har det enligt Kaikkonen och Kohonen (2000, 8) hänt centrala förändringar i främmandespråksundervisningen. Tyngdpunkten ligger nuförtiden på språkets kommunikativa bruk i olika sak- och situationssammanhang (kommunikativ kompetens) medan man tidigare betraktade språket som språkliga strukturer och former (språklig kompetens). För att kommunikationens flyt skall utvecklas, krävs det att den strukturella behärsningen av språket automatiseras. Kommunikationen ses inte längre bara som förmedlingsmedel utan interkulturalitet betonas tydligt mer än tidigare. Detta förutsätter vilja och förmåga att möta olikhet och representanter för andra kulturer samt interkulturell inläring. Det förstås som dialogisk process, där alla människor som verkar i interkulturell kommunikation är djupt kulturella varelser, inlärare som är präglade av sin egen språkkultur och vars målsättning är att förstå och lära sig olikhet.

Man ser undervisningsplanen både som inlärd innehåll och inlärningsprocesser, om vilka läraren och eleverna kan förhandla sinsemellan. Att ha inverkan på sin egen inläring ökar elevens förbindelse till sina studier samt stöder utvecklingen av hans inre motivation. I språkinläring poängteras inlärningsuppgifters medvetna planering på så sätt att uppgifternas innehåll (vad man lär sig) och arbetsprocessen (hur man lär sig) bildar tillsammans en målinriktad helhet. Detta ger eleverna meningsfulla inläringserfarenheter vilket förbättrar inläringens resultat. Språkinläring är en aktiv process, där inlärare steg för steg konstruerar, skapar och tillägnar sig sitt förstånd om språkets systematiska väsen och bruk. Att lära sig främmande språk bygger på den kompetens som man har skaffat sig i modersmålet. Eleven närmar sig ett främmande språk utgående från de strukturer, strategier och vanor som han har tillägnat sig i modersmålet. Om eleven är medveten om de likheter och skillnader som finns mellan språken och får feedback om utvecklingen av sina språkkunskaper främjas inläringen. Också den bild av världen som eleven har tillägnat sig i sitt modersmål och sin egen kultur blir vidare när han jämför de inlärd företeelserna med varandra. Nuförtiden är inlärningsprocess och elevinstruering föremål för ökad uppmärksamhet och i instrueringen framhåller man betydelsen av att lära sig lära. Det hur resultatet i inläringen är, beror i sista hand på elevens förmåga och lust att dra all nytta av olika inläringstillfällen och –uppgifter

samt hans egen insats, dvs. att han satsar sina resurser på sin egen inläring. I utvärderingen betonar man både resultatutvärdering och framåtskridande av den inlärningsprocess som tjänar processutvärdering. Meningen med detta är att förbättra lärarens instrueringsuppgift men samtidigt att stödja elevens förmåga att utvärdera själv hur sin egen inläring avancerat. (Kaikkonen & Kohonen 2000, 8.)

Kaikkonen och Kohonen (2000, 9) påpekar att inläringen vid sidan om att framhäva inlärarens självständighet också ses som social företeelse där gruppen stöder medlemmarnas inläring och personliga uppväxt. Detta bör också synas i användningen av sociala arbetsmetoder. I språkinläring betonar man också pedagogiska värden och vikten att ta hänsyn till inläringens emotionella sida tydligt mer än tidigare. Inläringen innehåller värdefulla resultat och meningen med den är att eleven blir mentalt självständig och ansvarig, hans självtroende utvecklas som språkbrukare, att han tror på sina egna inlärningsmöjligheter samt har förmåga och mod att ta risker. Också den interkulturella inläringens målsättningar bygger på de ovannämnda faktorerna. Sådana målsättningar är t.ex. lust och förmåga att göra samarbete över språk- och nationalitetsgränser, tolerans, rättvisa och respekt för olikhet. Att undervisa i språk betyder också alltid undervisning i mottagarlandets kultur, värden, tankesätt och i hur man handlar i frågavarande kulturområde, och i sin bästa form fördjupar detta elevens självkänedom samt kännedom och uppskattning av sin egen kultur. Också relationen mellan läraren och eleven samt arbetsfördelningen håller på att förändras och de viktigaste uppgifterna för läraren är att styra lärandet och stödja elevens självständighet. Vid sidan av det autentiska i språket och kommunikationen har man börjat tala ännu mer om elevens, lärarens och inläringssituationernas autentiskhet.

De gemensamma europeiska referensramarna för språkinläring och språkundervisning är utvecklade av europeiska experter i språkundervisning. Målet har varit att skapa både en omfattande basis för utveckling av nationella undervisningsplaner i Europeiska unionens medlemsländer och en enhetlig planering av språkundervisning i hela Europa. De gemensamma europeiska referensramarna innehåller en nivåklassificering i form av olika nivåer av språkbehärskning och kan användas i hela Europa för att planera, genomföra och utvärdera språkundervisning. Med denna klassificering strävar man efter att främja enhetlighet i utvärderingspraxis i olika länder och öka jämförbarheten över nationalitets- och språkgränser. Målet med De gemensamma europeiska referensramarna för språkinläring och språkundervisning har också varit att sträva efter att stödja språkinlärares autonomi,

självutvärdering, att lära sig lära och uppskattning av den interkulturella mångfalden. (Kohonen 2000, 13-14.)

2.2 Konstruktivism och erfarenhetsbaserad inläring

I konstruktivism betonas inläringens subjektiva och personliga karaktär. Information eller kunskap kan inte direkt överföras från läraren till inlärares utan eleven själv måste tolka och förstå situationen vilket leder till inläring. Inläringen är således främst en process där data konstrueras. Inlärares skall aktivt delta i processen. Konstruktivism i och för sig ger inga färdiga modeller för undervisning men dess principer kan tillämpas i undervisningen. (Enkenberg 2002, 161-162.)

Den konstruktivistiska inläringssynen leder till vissa handlingssätt i det praktiska undervisningsarbetet. Päivi Tynjälä (1999, 61-67) redogör för konstruktivismens centrala pedagogiska följder. Att konstruera betydelser betonas i konstruktivism och att förstå är väsentligt. Att lära sig utantill undviks eftersom endast förstådd information är betydelsefull och meningsfull. Det är nyttigt att använda inlärningsmetoder där inlärares individuella tolkningar möts i social interaktion. Saker har olika betydelser för människor och var och en har sina egna intressen. Varje individ kommer från en viss bakgrund och tolkar nya erfarenheter i förhållande till sin bakgrund. Den undervisning som baserar sig på den konstruktivistiska inläringssynen koncentrerar sig på att beskriva, förklara, analysera orsak och verkanförhållanden, värdera och kritisera i stället för att nämna fakta. Inläring är alltid kontextbunden enligt social konstruktivism. Den omgivning, situation och kultur, där inläringen sker, påverkar. Målet med inläringens kontextbundenhet är att individen lär sig att tillämpa det inlärd i praktiken, i nya situationer. Detta stöds genom att förknippa informationen med olika kontexter, att behandla saker ur olika synvinklar och genom att använda olika slags undervisningsmetoder. Social interaktion betonas eftersom inläring anses vara social verksamhet. Läraren och eleven själv bör utvärdera hela inlärningsprocessen, inte bara inläringens resultat. I dagens värld har det blivit allt viktigare att behärska de färdigheter som behövs i livslång inläring och i att skaffa information. Detta sätter krav på utvecklingen av undervisningsplaner.

En mer praktisk tillämpning av konstruktivism är erfarenhetsbaserad inläring som baserar sig på den humanistiska psykologins tankevärld och framhäver självreflektionens betydelse. Dess principer har blivit tillämpade framför allt inom vuxenpedagogik och –utbildning. Som målsättningar för erfarenhetsbaserad inläring är att förnya arbets- och handlingssätt i undervisningen, att fostra inlärare till självkännedom, att pröva aktivt olika slags verksamhetsstrategier samt att tillägna sig nya attityder. Under inlärningsprocessen spelar inlärarens egna erfarenheter en central roll. Genom att reflektera sina egna erfarenheter utvecklar inläraren sig själv. Intellectuell uppväxt och de egna möjligheternas förverkligande blir framhävda i målsättningarna. I inläringssituationer använder man oftast grupparbete som arbetsmetod, där läraren tjänstgör som expert eller instruktör, dvs. medhjälpare. Erfarenhetsbaserad inläring förutsätter att inläraren har en förmåga att uppfatta och skilja de saker som är mest centrala för inlärningsprocessen och har självreflekterande förmågor samt att han eller hon måste vara motiverad att utveckla sig själv. Nuförtiden uppfattas inläringen generellt som konstruering av data. Om man tänker på hur man skulle kunna främja en sådan här inläring hittar man en bra lösning i den erfarenhetsmässiga inläringens metoder. När man tolkar information spelar förståelse en viktig roll. Att kunna reflektera sina tidigare erfarenheter är i stället ett effektivt hjälpmedel i förståelseprocessen. I inläringen är det viktigt att testa hur de egna tolkningarna fungerat. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 140-143.)

2.3 Holistisk språkinläring

I holistisk inläring ser man inläringen som mänsklig uppväxt; när inläraren lär sig, fördjupar han sin medvetenhet om sig själv som person och inlärare, om behärskning av inlärningsprocesser och om inlärningsuppgiftens innehåll och sammansättning. Medvetenhet om de ovannämnda sakerna möjliggör att inläringen kan i tilltagande grad vara självledd och disponerad, stadgad och utvärderad av inläraren. (Kohonen 1998, 28.)

Inlärarens självupplevda erfarenhet om språkbruk som kommunikationsmedel och om sin egen inläring fungerar i holistisk inläring som fästyta. Teoretiska regler som grammatik, språkbruk och regler om kommunikation fäster sig vid erfarenheter i inlärarens medvetande. Om inläraren inte har några självupplevda erfarenheter om språkets kommunikativa

användning och egen inläring, blir reglerna främmande för honom och de blir bara memorerade förteckningar. Praktik, övervägande, teori och verksamhet hör essentiellt till holistisk inläring. (Kohonen 1998, 28.)

2.3.1 Lärarens roll i den holistiska språkinläringen

Lärare har subjektiva, ofta omedvetna pedagogiska uppfattningar, antaganden, föreställningar och attityder som styr arbetet. Hos olika lärare leder dessa till olika pedagogiska val, arbetssätt och inlärningsmiljöer. Undervisning som baserar sig på samma metod kan variera mycket beroende på läraren. Eftersom lärarna måste göra sina val och avgöranden i undervisningssituationen, kan de välja olika pedagogiska arbetsmetoder. Avgörandena utvecklas och förändras i takt med elevernas utveckling och därför är det välmotiverat att stödja lärarnas yrkesmässiga oavhängighet och strävan efter självständigt pedagogiskt tänkande. Enligt den här synen behöver läraren inte genomföra undervisning efter någon bestämd undervisningsmetod utan han kan med hjälp av sina pedagogiska uppfattningar forma en referensram som styr honom i att göra pedagogiska avgöranden. (Kohonen 1998, 34-35.)

Inlärningsprocessens utvärdering är ur lärarens synvinkel medveten verksamhet; läraren samlar ihop information om elevgruppen och hur elevernas inlärningsprocesser framskrider. I den holistiska språkinläringen observerar läraren medvetet sina elever för att kunna utvärdera inläringen. Genom detta uppstår för läraren ett sätt att observera och reflektera sitt eget och elevernas arbete. Genom att periodvis observera inläringen, kan läraren lära sig bättre förstå inlärningsprocessen och skaffa sig information som behövs i att styra processen. Det lönar sig att läraren observerar och begrundar inlärares verksamhet och betraktar sina observationer mot en teoretisk bakgrund. Med hjälp av en bra teori kan läraren observera flera företeelser i klassrummet och också tolka dem mer exakt. Teorin ger basis för att handleda inlärares. Teorikunskaper kan hjälpa läraren att specificera sina uppfattningar om inläringen och även att ifrågasätta självklarheter vilket kan leda till nya undervisningsmetoder och möjligheter. (Kohonen 1998, 39.)

I ett pedagogiskt utvecklingsprojekt (Hakkarainen-Virikko 1992) som genomfördes i Birkalands hälsovårdsinstitut var målet att utveckla en metod av elevstyrd inläring i undervisning av det andra inhemska språket, dvs. svenska språket. Som teoretisk bakgrund användes den holistiska inläringssynen. Enligt Hakkarainen-Virikko (1992, 3) kan lärarens roll i den elevstyrda inläringen delas in i följande uppgifter: 1) att främja inlärningsprocessen, 2) att stödja utvecklingen av inlärares kunskaper, 3) att vara öppen för inlärares idéer och förslag, 4) att ge inlärare feedback och fungera som informations- och idékälla, 5) att analysera, observera och hjälpa inlärares att förtydliga processen och 6) att gradvis överföra ansvaret till inlärares.

I praktiken är läraren aktivt med i inlärningsprocessen. Han är kreativ och inspirerande och stöder den elevstyrda inläringen. Läraren avgör hur språkets olika nivåer tas med i undervisningen och ser till att alla har tillräckligt med uppgifter. Den elevstyrda inläringen ger läraren möjligheten att ingripa i inlärares problem. Han kan diskutera problemen med enskilda inlärare utan att de andra blir störda i klassrummet. De svåraste och mest omfattande grammatikfrågorna behandlas tillsammans med hela gruppen. Att skaffa undervisningsmaterial hör även till lärarens uppgifter. Detta kan vara en mycket tidskrävande och utmanande uppgift för det finns inte något färdigt material för elevstyrd inläring. (Hakkarainen-Virikko 1992, 29.)

2.3.2 Inlärares roll i den holistiska språkinläringen

Enligt Viljo Kohonen (1998, 35) är inlärares i holistisk språkinläring själv inläringens subjekt; inlärares analyserar, styr och utvärderar sitt arbete målinriktat. I språkinläringen syns detta på det viset att inlärares bearbetar språkets regler för sig själv som en gradvis mogningsprocess, dvs. som en inre undervisningsplan. Han bearbetar ny information om språket och kommunikationen med hjälp av sina tidigare kunskaper. I undervisningen borde man försöka skapa en sådan gynnsam atmosfär där inlärares tryggt kan pröva och utvidga sina kommunikativa kunskaper och sin världsåskådning.

För att inlärares skall bli mera initiativrika och ansvarsfulla, skall läraren överföra pedagogisk makt till dem. Det är möjligt att lärarens autoritära maktutövning kan inskränka inlärares

aktiva deltagande i klassrumsarbetet. Inlärarna bör bli självständiga och förstå att de går i skolan för att studera för sig själva och att man behöver uppgifter, kunskaper och samarbetsförmågor i senare studier och arbetslivet. Det verkar vara så att inlärarens individuella utveckling och självständigheten framskrider i samma takt med den sociala uppväxten och utvecklingen av interaktionskunskaper. För att en individ skall kunna arbeta i en grupp, måste han vara mentalt självständig. Å andra sidan stöder framgångsrik gruppverksamhet individens självständighet. Det är även viktigt att inläraren själv kan påverka sitt arbete. Detta har en betydande inverkan på hans motivation och om han upplever inläringen som meningsfull och intressant samt hurdana framgångsupplevelser han har och hurdan atmosfär som råder i inläringssituationen. (Kohonen 1998, 35-36.)

Det ovannämnda utvecklingsprojektet genomfördes i samband med en kurs i svenska. Kursen startades med en diskussion om inlärnarnas positiva och negativa inläringserfarenheter. I dessa diskussioner begrundades hur inläringssituationen borde ändras så att den bättre skulle stödja inläringen. Inlärarna fick i smågrupper tänka igenom vilka slags språkkunskaper de kommer att ha nytta av i arbetslivet och i det personliga livet. Var och en fick även ställa upp mål för sig gällande språkinläringen. Inlärarna fick planera kursens innehåll, arbetsmetoder och betoningar av språkets olika områden i undervisningen. De var med i att bestämma om kursens evaluering. Läraren och inlärarna kom överens om gemensamma regler för det självständiga arbetet. Nästan alla inlärare som deltog i projektet rapporterade att den elevstyrda inlärningsmetoden passade dem. Enligt inlärnarnas feedback visar det sig att när inläraren mognar till att ta ansvaret för sin egen inläring, uppskattar han självständigheten och valfriheten och kan också utnyttja dem. Många deltagare upplevde sig som den egna inläringens subjekt som verkligen kan påverka den egna inläringen. (Hakkarainen-Virikko 1992, 12-25.)

2.4 Interkulturell språkinläring

Enligt en vidare uppfattning om språket är det en väsentlig del av människans verksamhet. Språket styr tänkande, man disponerar världen med hjälp av det och det har en viktig uppgift som skapare av kultur och byggare av samhället. Man skapar identitet med språket mer varaktigt och i varje situation om och om igen; med hjälp av språket tar individen en viss roll,

definierar sig själv och de andra deltagarna samt skapar en situation som en bestämd händelse och verkar i det. Språket är en essentiell del av all verksamhet och uppförande. Om språket ses i dess vidare betydelse, måste kulturen vara fast med i språkundervisningen. Interkulturalismen blir betonad när vi tar hänsyn till målspråket och kulturen, elevens egen kultur och modersmål samt det att han verkar alltid med ett främmande språk i sådana situationer, där kulturena träffas. (Tiittula 1998, 10.)

Språkundervisningen är i hög grad beroende av vilken slags uppfattning språkläraren har om språket. Språkundervisningens betydelse betonas när språket ses som en viktig del av mänsklig verksamhet; detta skapar enorma utmaningar till språklärarna. Kontextbundenhet i språket kan inte förbigås. Man borde inte lära språket bara som kodsysteem, utan som språkbruk, där kulturen måste tas hänsyn till. Eftersom språkbrukare studerar uttryck genom sina egna normer och tolkar uppförandet av den person, som han pratar med, är interkulturell kommunikation mer utsatt för störningar än intrakulturell kommunikation. Man måste ta hänsyn till att betydelser är bara till en del bundna i språkliga uttryck, ord och meningar. Det, hur åhörare eller läsare tolkar betydelserna, är alltid bundet med hans uppgifter om världen. Kommunikationen lyckas bättre, ju mer deltagares uppgifter, antaganden och förväntningar av världen liknar varandra. (Tiittula 1998, 10-11.)

I interkulturell kommunikation bör man komma ihåg att varje deltagare är en individ, inte bara en representant för sin egen kultur. Några forskare har konstaterat att det egentligen inte finns någon interkulturell kommunikation – det finns bara kommunikation mellan människor. Kommunikation är alltid bunden till konkreta situationer och man bör förbereda språkinlärarna för dem med att använda autentiska texter, t.ex. videomaterial och skriftliga dokument, så mycket som möjligt. På det sättet lär de sig att möta verkligheten, där situationerna alltid är nya och olika. Kommunikation är alltid interaktion. Med interaktion menas att man tar hänsyn till den andra både som talare och åhörare, alltså aktivitet i båda rollerna. Betydelserna uppstår i interaktionssituationer, de existerar inte i förväg. Kommunikationsdeltagarna stadgar sin egen verksamhet efter den andras, dvs. för att kommunikationen skall lyckas, krävs betydande känslighet av deltagarna. Trots att man väntar så mycket av språkundervisningen, lönar det sig inte att behandla kommunikationens krav på så sätt att de förorsakar hämningar för att tala främmande språk. Språkundervisningens målsättning bör vara att ge eleverna medel och kurage att klara sig i interkulturella sammanträffanden. (Tiittula 1998, 12.)

2.5 Kommunikativ kompetens och kommunikativ språkundervisning

Begreppet kommunikativ kompetens används för att beskriva språkanvändares förmåga att förstå och använda språket på ett meningsfullt och nyanserat sätt både skriftligt och muntligt. Kommunikativ kompetens består inte bara av behärskning av språkets uttal, intonation, vokabulär och stavning (lingvistisk kompetens) utan den innebär också att språkanvändaren vågar, vill och kan använda språket i olika sociala situationer och sammanhang (sociolingvistisk och diskurskompetens). När det är fråga om kommunikationssituationer där språkanvändaren är tvungen att använda ett främmande språk, måste han använda vissa strategier som kompensation för att underlätta kommunikationen och förmedla sitt budskap, om hans kunskaper i målspråket inte riktigt räcker till (strategisk kompetens). Språkanvändaren behöver beredskap och självförtroende i samverkan med andra människor (social kompetens) samt kännedom om målspråkslandets kulturella och sociala förhållanden för att kunna umgås och kommunicera på ett naturligt och passande sätt med människor i målspråkslandet (sociokulturell kompetens). (Tornberg 1999, 40-42.)

Som begrepp introducerades kommunikativ kompetens i början av 1970-talet. Dittills hade det betonats grammatisk och strukturell kompetens i språkforskningen och –undervisningen. Kommunikativ kompetens omfattar människors förmåga att använda vissa språkliga former lämpligt i olika sammanhang och situationer. Den fick fotfäste inom språkundervisningen för där var man medveten om skillnaden mellan att använda språkets strukturer och att behärska språket. Språkundervisningen var för form- och grammatikinriktad och man började överföra tyngdpunkten till praktiska språkkunskaper. Utgångspunkten för praktiska språkkunskaper bestod av språkinlärnarnas kommunikativa behov. Målet var att språkinlärnarna i undervisningen skulle lära sig att använda språket på ett adekvat och godtagbart sätt i olika situationer och sammanhang. De skulle alltså tillägna sig den kommunikativa språkförmågan. (Lindberg 1996, 23.)

Om målet för språkundervisningen är kommunikativ kompetens, bör undervisningens planering basera sig på frågan om i vilka situationer, sammanhang, roller och syften inlärnaren behöver eller kommer att använda språket. Detta leder till att undervisningen bör koncentrera sig på språkets sociala aspekter och hur språket används i verklig kommunikation. Språkundervisningen har utvecklat sig mycket efter att man har insett att kunskap om det språkliga systemet inte direkt innebär förmåga att använda språket i verklig kommunikation. I

främmandespråksundervisningen kan inlärnarnas kommunikativa behov, dvs. behov av att använda språket i början vara begränsade till användning i klassrummet. Den kommunikativa språkförmågan förutsätter både kunskap om det språkliga systemet och förmåga att använda och omsätta denna kunskap i verkliga kommunikationssituationer. För att nå detta mål måste främmandespråksundervisningen erbjuda inlärares rika tillfällen till språkanvändning. (Lindberg 1996, 23-29.)

Lindberg (1996, 29-30) påpekar att språkets olika delar är sammanflätade och beroende av varandra och därför sker språkinläringen holistiskt. För att en individ kan delta i kommunikation måste han ha en sammansatt och kreativ språklig förmåga där språkkunskapernas olika delkompetenser utvecklas och fungerar i samspel. Man kan lära sig att kommunicera bara genom att delta i kommunikation. Kommunikation är en ömsesidig process i vilken betydelser skapas och tolkas av kommunikationsdeltagarna. Det är oerhört viktigt att språkundervisningen kan skapa en emotionellt trygg och stödjande atmosfär där inlärnarna får utveckla kommunikativ kompetens och träna kommunikationens växelverkan med varandra och därmed förbereda sig för verkliga kommunikationssituationer utanför klassrummet.

3 POSITIV STUDIEATMOSFÄR – STÖD FÖR INLÄRNING

Positivt emotionellt klimat i inlärningsituationen omfattar att eleverna i klassen så ofta som möjligt kan erfara en känsla av trygghet, att de blir accepterade av lärare och kamrater och att de lyckas eller har framgång. Dessa är förutsättningarna för att optimal och maximal inlärninng skall ske. (Ericsson 1989, 20.) I detta kapitel kommer att definieras vad man menar med inlärningsatmosfär, de faktorer som påverkar inlärningsatmosfären och vad är lärarens roll i främjandet av den positiva inlärningsatmosfären.

3.1 Om inlärningsatmosfär

Med inlärningsmiljöer refereras i detta arbete till de förhållanden där språkkompetens utvecklas och språkinlärninng sker. Läraren är ansvarig för att organisera förhållandena för inlärninng och hans uppfattningar om språkkompetens och inlärningsprocess påverkar inlärningsmiljöerna. (Huttunen 2000, 86.) Inlärningsatmosfären är en del av inlärningsmiljön. Pietarinen och Rantala (2002, 234-237) som granskar skolan som en miljö för social inlärninng, delar inlärningsmiljön in i tre nivåer: fysisk, social och pedagogisk miljö. I samverkan av dessa tre nivåer uppstår en viss mental stämning som upplevs av eleverna på ett visst sätt. Detta kallas i vår studie för inlärningsatmosfär.

Bakgrunden för de ovannämnda nivåerna ligger dels i elevens erfarenheter och dels i skolans institutionella struktur. Ur elevens perspektiv kan den fysiska, sociala och pedagogiska miljön granskas på både makro- och mikronivån. Med makronivån menas skolans fysiska strukturer, sociala kommunikation och lärarnas pedagogiska strävanden som får sin form i undervisningsinnehåll och –metoder. På mikronivån är kommunikationssituationer i klassrummet och i den egna klassgemenskapen viktiga. Med hjälp av dessa analyserar eleven skolomgivningen. Till mikronivån hör även en enskild lärares pedagogiska strävanden och hur de förverkligas i olika undervisnings- och inlärningsituationer. Eleven analyserar aktivt, medvetet eller omedvetet, sin egen roll i skolans fysiska, pedagogiska och sociala miljö på makro- och mikronivån. Samtidigt bestämmer eleven själv hur han förbinder sig till skolgång. Lärarens roll i detta är att få eleven att förbinda sig allvarligt till studierna samt skolans mångfaldiga mål och funktioner. (Pietarinen & Rantala 2002, 234-235.)

Enligt Pietarinens och Rantals (2002, 236) definition sker undervisnings- och inlärningsprocesser alltid i en fysisk omgivning som läraren och eleverna kan ändra på olika sätt. Den fysiska miljön erbjuder konkreta ramar för undervisningen. Till denna nivå hör till exempel skolbyggnad, klassrum, skolbänkar, läroböcker och alla andra medel som kan användas i undervisningen. I sin undersökning har Pietarinen (1999, 52-53) kartlagt hur elever som börjar på högstadiet upplever skolans fysiska miljö. Man har blivit medveten om att en trivsam miljö stöder inläring. Eftersom inlärningsresultaten beror på hur stimulerande miljön är, lönar det sig att satsa på planering av skolans fysiska miljö. I en trivsam miljö upplever eleven att han är respekterad och uppskattad. Själva skolbyggnaden skall planeras så att elevernas utvecklingsnivå och behov iakttas. Hela den fysiska miljön påverkar hur barn lär sig och betar sig. En ren, lugn och varm miljö upplevs som trygg och motiverande. I en sådan miljö råder en positiv atmosfär.

Den fysiska miljön skapar ramar för sociala relationer. Skolmiljön är inte bara en social miljö för eleverna, den är samtidigt ett forum för sociala kommunikationssituationer. Läraren och eleverna bildar ett socialt nätverk som fungerar som deras sociala miljö i skolan. (Pietarinen 1999, 53-59.) Utvecklandet av klassrummets sociala miljö kan ses som en interaktionsprocess mellan läraren och eleverna. Med hjälp av denna interaktionsprocess borde undervisningsstrategierna och elevernas inlärningsstrategier möta varandra. Då läraren möter en ny elevgrupp, måste han hitta medel för att utveckla interaktion inom gruppen samt mellan eleverna och sig själv. Lärarens inverkan på klassens sociala atmosfär är avgörande. Därför måste han ha färdighet och vilja att planera och utveckla klassens studieatmosfär så att den stöder elevernas intellektuella och sociala utveckling. För att kunna lyckas i detta, behöver läraren kunskap om elevernas sociala utveckling, dess nivå och behov samt ta hänsyn till individernas olikhet. Lågstadiets klasslärare och högstadiets ämneslärare skiljer sig från varandra; klasslärare är barn- eller elevcentrerade medan ämneslärare är ämnescentrerade. På högstadiet känner lärare elever inte så bra som på lågstadiet. Detta leder till att i synnerhet barn med speciella krav kan bli frustrerade. Elever behöver i alla fall lärarens stöd och auktoritet. Några studier har visat att eleverna anser att en bra lärare sätter mål tillsammans med eleverna; klassen skall det finnas tillsammans planerade regler hur elever skall uppföra sig och vad de skall göra. Enligt eleverna skapar detta trygghet och stöder deras anpassning till en ny inlärningsmiljö. (Pietarinen 1999, 56-57; Pietarinen & Rantala 2002, 238-239.)

Skolans pedagogiska miljö är bunden till den sociala miljön. Den pedagogiska miljön i klassrummet, för vilken läraren yrkesmässigt är ansvarig, anses vara en djupare nivå. Läraren påverkar betydligt klassens sociala och pedagogiska miljö samt elevernas inlärningsresultat. Läraren skall vara villig och färdig att planera och utveckla skolans inlärningsmiljöer så att de utöver den kunskapliga utvecklingen stöder också elevernas sociala utveckling. Lärarens pedagogiska tänkande och personlighet samt organiseringskunskaper, yrkeskunnighet och undervisningsstrategier påverkar utformningen av den pedagogiska miljön. Eleverna har också en betydande roll i att upprätthålla en fungerande pedagogisk miljö i klassrummet. (Pietarinen 1999, 60-66; Pietarinen & Rantala 2002, 236.)

3.2 Faktorer som påverkar inlärningsatmosfären

Inlärningsatmosfären på lektionerna påverkas av olika faktorer. I detta avsnitt behandlas skolans atmosfär och hur föräldrarnas inställning till svenska språket påverkar en elevs motivation och attityder till att studera svenska. Läraren spelar förstås en stor roll i att skapa en bra och gynnsam studieatmosfär för sina elever. Detta behandlas närmare i avsnitt 3.3.

3.2.1 Skola

Speciellt rektorer upplever att studieatmosfären i finska skolor är negativ. Detta har studerats i OECD-medlemsländernas gemensamma PISA-forskningsprogram. Meningen med forskningsprogrammet är att erbjuda pålitlig information om tillstånd och resultat av den finska utbildningen i internationell jämförelse. PISA 2000 kommer att upprepas vart tredje år. 265 000 elever från 32 länder deltog i forskningen år 2000. (Väljjeri, Linnakylä, Kupari, Reinikainen & Arffman 2002.) Utöver eleverna fyllde rektorerna också i ett frågeformulär som innehöll frågor gällande skolans studieatmosfär, ekonomiska och sociala verksamhetsmiljö samt skolans fysiska struktur. PISA-materialet består således av personliga iakttagelser gjorda av eleverna och rektorerna. (Väljjeri 2002, 181.)

Enligt PISA-forskningen värderades inlärningsatmosfären i Finland som mer negativ än i andra OECD-länder. De finska rektorer som deltog i forskningen ansåg att det är speciellt problematiskt att eleverna försummar skolarbete. Över hälften av rektorerna konstaterade att frånvaro och skolkande stör inläringen. Enligt elevernas svar är försummandet av skolarbete inte något allvarligt problem. Eleverna skolkar, är inte närvarande och försenar sig lika ofta i Finland som i de andra OECD-länderna. Skillnaden mellan rektorernas och elevernas åsikter kan förklaras med att man i Finland förhåller sig mer seriös till de ovannämnda företeelserna. Skolornas inlärningsatmosfär försämras av elevernas störande beteende på lektioner, bristfällig respekt för lärare och hotande beteende mot andra elever samt mobbning. Både elevernas och rektorernas åsikter om inlärningsatmosfären var liknande i olika länder. Trots att inlärningsatmosfären upplevs vara genomsnittligt mer negativ än i de andra länderna, visar forskningsresultaten att utbildningssystemet i Finland tillhör de bästa i världen. (Väljjärvi 2002, 183–185.)

Nuförtiden ses skolan som en del av samhället, som en ständigt utvecklande inlärningsmiljö. Skolan och enskilda lärare borde sträva efter att stödja elevernas uppväxt och utveckling. Eleven själv bär i sista hand ansvaret för sina egna studier: hur en elev lär sig, beror på sig själv. Skolmiljön med lärare och andra elever stöder och uppmuntrar inlärningsprocessen. För att skolan skall kunna utvecklas till en så fungerande organisation som möjligt, kräver det effektivt samarbete mellan beslutsfattarna, föräldrarna, lärarna och eleverna. Av varje medlem av skolgemenskapen fordras samarbetsförmåga, vilja att utvecklas, förmåga att ställa upp gemensamma mål och att sträva efter dem. Skolan som en fungerande organisation och en kollaborativ arbetsgemenskap betyder för eleverna möjlighet till att tillägna sig kunskaper som kommer att behövas i framtiden. Utveckling av skolan och undervisningen beror på både externa miljöfaktorer och interna elev- och lärarfaktorer. Till dessa faktorer räknas samhället och dess kultur, skolans miljöfaktorer samt skolan med dess skolkultur och atmosfärer. I detta sammanhang måste man även beakta undervisningsplan, undervisningens innehåll och metoder samt lärare och elever som individer. (Aho 2002, 22-24.) Enligt Pietarinen och Rantala (2002, 235) är det lättare för eleven att klara sig om han bakgrunds- och kulturmässigt är förenlig med skolan. Om eleven har svårigheter i att anpassa sig, är det ett tecken på att eleven inte har lärt sig skolans ”regler” och inte tillägnat sig en elevs roll. För det mesta beror skolsvårigheter på att skolans inlärningskrav och elevens inlärningsförutsättningar inte passar ihop. De elever som har tillräckliga inlärningsförutsättningar jämfört med skolans krav och som accepterar skolans regler, klarar sig bäst i skolan.

3.2.2 Föräldrar

Tiina Kortelainen (1989, 31-33) har undersökt högstadieelevers attityder till svenska. I sin studie konstaterar hon att föräldrarnas och barnens attityder korrelerar. Det är sannolikt att föräldrarnas attityd till de språk som deras barn läser i skolan har ett stort inflytande på barnet. Eftersom det har varit omöjligt i Kortelainens studie att kartlägga föräldrarnas attityder till svenska språket, har hon koncentrerat sig på att ta reda på hur föräldrarna uppmuntrar sina barn i svenskstudierna. I sitt frågeformulär hade Kortelainen fem påståenden om föräldrars uppmuntran. Eftersom hon inte har kunnat intervjua föräldrarna, har hon försökt få fram detta genom elevernas svar. I denna studie ansåg över hälften av föräldrarna att svenskan är ett viktigt skolämne och 77 procent av eleverna tyckte att det är viktigt att ha framgång i sina studier i svenska. Föräldrarnas uppmuntran har ett stort värde, men på grund av sina bristande språkkunskaper kan somliga inte vägleda sina barn. Föräldrarna kan framhäva språkstudiernas betydelse genom att visa sin uppskattning av främmande språk fast de inte själva behärskar språket.

Liksom det i somliga undersökningar om inläring har konstaterats, påverkar barnets socioekonomiska bakgrund inlärningsresultaten. I PISA-forskningen kartlades vilken inverkan föräldrarnas yrkesstatus, utbildning, förmögenhet samt kulturatmosfären och den sociala och kulturella kommunikationen i hemmet har på barnets skolframgång. Närmare sagt har det undersökts dessa faktorerers inverkan på läskunnighet, men med all sannolikhet förekommer likadana resultat när man granskar till exempel inläringen av främmande språk. I PISA-studien kom det fram att de ovannämnda faktorernas betydelse är viktig. Ju högre föräldrarnas yrkesstatus och utbildning är, desto bättre möjligheter har barnet att ha framgång i skolan. I Finland har föräldrarnas socioekonomiska status inte en så stor påverkan på barnets inlärningsresultat som till exempel i Schweiz, Tyskland och Ungern. (Linnakylä 2002, 89-107.)

3.2.3 Lärare

Enligt Laine (2000, 42-43) är läraren representant för utbildningsinstitutionen på lektionerna. Lektionen börjar när läraren kommer in i klassrummet. En lektion är en framställning av

läraren. Han börjar och avslutar lektionen samt bestämmer och kontrollerar allt som pågår inne i klassrummet. Elevernas identitet utvecklas i relation till läraren. Läraren är i en auktoriserad roll och han definierar lektionen, eleven och elevens förhållande till lektionen. Lärarens beteende och personlighet påverkar elevens förhållande till lektionen. Det framgår av Laines undersökning att lektionerna vanligtvis följer samma mönster och består närmast av traditionella uppgifter, grupparbeten och "undervisning". I stället för det konkreta lektionsarbetet får lärarfiguren sin form genom det sociala förhållandet som läraren skapar med sina elever. Det visar sig att vara viktigare hur läraren skapar kontakt med eleverna än vad han gör tekniskt sett. Läraren borde vara kommunikativ och ta hänsyn till sina elever.

Läraren bör ta hänsyn till atmosfären i klassen och elevernas sinnesstämning innan han börjar lektionen. Läraren är som en stimulator som med sin egen personlighet bildar en unik känsluskala i klassrummet. Läraren och hans personlighet väcker antingen positiva eller negativa känslor hos eleverna. En arg och irriterad lärare fryser stämningen medan en trevlig hälsning, ett glatt leende och humor smälter isen. Trots att lärarens personlighet spelar en viktig roll i stämningsskapandet, skall han dela ansvaret med eleverna. Han skall kunna kommunicera och förhandla med eleverna om reglerna i klassrummet. Om eleverna har möjlighet att ta del i beslutsfattandet, är det lättare för eleverna att acceptera lärarens val och beslut. (Laine 2000, 44-45.) Enligt Ericsson (1989, 76) skapas ansvar, glädje, realistiska krav och därmed förhoppningsvis positiva känslor av framgång hos enskilda elever genom medverkan. Lärarens inre kommunikation, dvs. att han berättar om sina egna erfarenheter och reflekterar dem, väcker elevernas intresse. Läraren bör vara närvarande och hjälpa eleverna när de ber om hjälp men samtidigt måste han kunna ge rum för elevernas egna initiativ och förslag. Han får inte vara för bunden till sina rutiner utan han måste kunna reagera snabbt i olika situationer som avviker från det normala. (Laine 2000, 45.)

Läraren har en viktig roll i att utveckla klassens etisk-sociala atmosfär. I några undersökningar har det konstaterats att inlärningsresultaten är bäst i klasser där läraren med sina uppfostringsmetoder betonar den socioaffektiva atmosfären och inre belöningar. Eleverna trivdes bäst i sådana klasser och nästan alla följde gemensamma regler. Också lärare, som betonade utvecklandet av kunskaper och färdigheter samt de inre belöningarnas betydelse, lyckades skapa en bra och trivsamt inlärningsatmosfär där eleverna accepterar varandra. För eleverna är det från denna synpunkt viktigt att läraren i sitt pedagogiska tänkande är medveten om uppfostringsmålen och handlar efter dem. (Pietarinen 1999, 65.)

Läraren är en mycket viktig och effektiv faktor i främmandespråksinläringen. Läraren kan inte bara förmedla fakta till eleverna utan han bör också påverka emotionellt genom att motivera, berömma, entusiasmera och stödja, dvs. skapa positivt emotionellt inlärningsklimat. En yrkeskunnig lärare kan presentera och sekvensera inlärningsstoffet så att han tar hänsyn till elevernas kunskapsnivå. Om läraren lyckas med detta, gör eleverna framsteg i språkinläringen och därmed får positiva känslor av framgång. När eleverna förhåller sig positivt till inläringen, är de mer aktiva och intresserade av ämnet. Om läraren misslyckas med det ovannämnda, orsakar det hindrande faktorer för elevernas inläring och därmed försämrar elevernas motivation och inlärningsatmosfären. (Ericsson 1989, 19.) Ericsson (1989, 22) påpekar att för att kunna anpassa inlärningsstoffet till elevernas kunskapsnivå, måste läraren ha goda kunskaper om varje elev, både om vad eleven kan i ämnet och om eleven som person. Läraren måste visa ett äkta intresse för varje individ och det är väsentligt att läraren vill lära känna sina elever. Detta är avgörande i att skapa positiva inläringssituationer.

3.2.4 Elever

Förutom skolan, föräldrarna och läraren är det självklart att eleverna har en betydande roll i hurdan inlärningsatmosfär råder på lektionerna. Om det inte fanns elever, skulle det inte heller behövas någon undervisning. Enligt den holistiska inläringssynen (se avsnitt 2.3.2) är inläringen själv inläringens subjekt som aktivt analyserar, styr och utvärderar sitt arbete. I det följande kommer det att diskuteras vissa personliga faktorer (kognitiv och social färdighet, affektiva faktorer och språklig identitet) som påverkar en elevs motivation samt beteende i klassrumssituationer och i samverkan med andra. Varje individs personlighet och gruppens inre relationer leder till en viss stämning dvs. inlärningsatmosfär i klassrummet. I två följande avsnitt behandlas individuella faktorer, kognitiva och sociala kompetenser, som påverkar språkinläring.

3.2.4.1 Kognitiva kompetenser

Enligt Raili Hildén (2000, 169-170) är allmänna kognitiva kompetenser en helhet som består av individens egenskaper, kunskaper och färdigheter och som möjliggör att individen kan fungera i samhället. Till dessa hör deklarativa kunskaper, praktiska och kulturella färdigheter, existentiell kompetens, inlärningsförmåga samt inlärningsstilar och –strategier. Individens allmänna kunskap om världen, sociokulturella kunskap om språkgemenskapens kultur och samhälle och interkulturella medvetenhet kallas för deklarativa kunskaper. Interkulturell medvetenhet betyder att individen känner och förstår skillnaderna mellan den egna kulturen och målspråkskulturen. En individ behöver praktiska och kulturella färdigheter för att kunna verka i samhället, i arbetslivet. Dessa färdigheter baserar sig på individens kunskap om världen. En del av dessa färdigheter är interkulturella kunskaper och färdigheter som innehåller förmåga att möta olika kulturer, lösa konflikter mellan dem och främja interkulturellt samförstånd. Existentiell kompetens består av språkanvändares individuella egenskaper såsom intelligens, karaktärsdrag, motivation, kognitiva stilar och attityder. Dessa påverkar betydligt individens inlärningsförmåga. Inlärningsförmågan hjälper språkinläraren att självständigt och effektivt utnyttja alla inlärningsituationer. Till inlärningsförmågan hör inlärningskunskaper, den allmänna fonetiska medvetenheten och fonetiska kunskaper, heuristiska kunskaper samt språklig och kommunikationsmedvetenhet. Med hjälp av goda inlärningskunskaper kan man utnyttja all undervisning och målspråkliga kontakter effektivt. Den allmänna fonetiska medvetenheten och fonetiska kunskaper inverkar på mottagning och producering av språk. Med heuristiska kunskaper menar man individens förmåga att möta nya upplevelser och välja rätta kompetenser i inlärningsituationer. Språklig och kommunikationsmedvetenhet är medvetenhet om språket, språkanvändningen och språkets struktur. Denna medvetenhet hjälper språkinläraren att kombinera nya inlärningsupplevelser med det tidigare inlärd.

Människor är individer och var och en lär sig på ett personligt sätt. Det finns skillnader mellan individernas sätt att ta in, bearbeta och förankra ny information. Med en inlärningsstil menar man en individs kognitiva, affektiva och fysiologiska beteende i inlärningsituationer. Dessa beteenden är relativt stabila indikatorer på hur individen upplever, kommunicerar och förhåller sig till inlärningsmiljön. En inlärningsstil är en del av individens personlighet och svår att ändra på. Den vanligaste indelningen inom inlärningsstilar är fältberoende och fältoberoende kognitiv stil. En fältberoende (holistisk) inlärare koncentrerar sig på helheten

och kan ha svårt att analysera de delar som helheten består av. En fältberoende (analytisk) inlärare har istället lättare att uppfatta de enskilda delarna. Dimensionen fältberoende - fältberoende i andraspråksinläring har undersökts mycket. Det har visat sig att fältberoende (analytiska) inlärare klarar sig bättre när man mäter formell språkinläring och kommunikativ kompetens. (Ellis 1996, 499-501.) Ulrika Tornberg (1999, 18) konstaterar att alla inlärare kan vara både analytiker och holister och att det knappast finns renodlade stilar. Ett mera detaljerat sätt att undersöka inlärningsstilar är indelningen i fyra inlärartyper: visuellt, auditivt, kinestetiskt och taktilt lärande. En visuellt orienterad inlärare lär sig genom att läsa t.ex. texter och tabeller medan en auditivt orienterad inlärare lär sig genom att lyssna t.ex. på föreläsningar och kassetter. En inlärare med kinestetisk inlärningsstil lär sig t.ex. genom fysiska aktiviteter medan en inlärare med taktil inlärningsstil lär sig t.ex. genom att beröra och själv bygga modeller. (Ellis 1996, 506.)

Enligt Ellis (1996, 529-540) definition är en strategi mental eller konkret verksamhet i en specifik fas av språktillägnelse eller språkanvändning. Det finns tre typer av strategier: produktion, kommunikation och inläring. En inlärningsstrategi anses vara ett försök att utveckla lingvistisk och sociolingvistisk kompetens i målspråket. Inlärningsstrategi kan i sin del delas i två typer: språkinlärningsstrategier och kunskapsinlärningsstrategier. De förra används när inläraren försöker behärska ny lingvistisk och sociolingvistisk information om målspråket och de senare när inläraren vill bli duktig i att lyssna, tala, läsa och skriva. En allmän klassificering är att inlärningsstrategierna delas in i direkta och indirekta strategier. De direkta strategierna inbegriper språklig bearbetning av målspråket medan de indirekta medverkar indirekt i språkinläringen genom fokusering, planering och utvärdering, ångestkontroll samt genom att öka samarbete och empati. Under huvudavdelningen direkta strategier ordnas minnesstrategier, kognitiva strategier och kommunikations - kompensationsstrategier. De indirekta strategierna innefattar metakognitiva, affektiva och sociala strategier. Kaikkonen (1994, 54) påpekar att man inom den kognitivt orienterade inlärningspsykologin har försökt definiera och klassificera inlärningsstilar. Dessa klassificeringar hjälper individen att bli medveten om sig själv som inlärare, men de hjälper också lärare i att stödja och styra varje elevs individuella inlärningsprocess. Huvudsakligen får eleven information om inlärningsstilar, -strategier och -tekniker från läraren.

Med hjälp av sin kommunikativa språkliga kompetens kan individen använda språket som kommunikationsmedel i olika kommunikationssituationer. Den är ett sorts lager med

kunskaper om språkliga element och språkets funktioner. (Hildén 2000, 170.) Mera om kommunikativ språklig kompetens i avsnitt 2.5.

3.2.4.2 Sociala kompetenser

Det har påståtts att vissa personliga karaktärsdrag skulle påverka andraspråksinläring. Detta har i alla fall inte kunnat bevisas med empiriska studier. Extroversion är ett drag som med all sannolikhet underlättar språkinläring. Extroverta personer skulle enligt detta lära sig främmande språk lättare än andra människor. Undersökningar har gett avvikande resultat. I några undersökningar har man beskrivit framgångsrika språkinlärare med adjektiv som äventyrslysten och självsäker som kan associeras med extroversion. Andra undersökningar har däremot inte visat några samband mellan extroversion och framgångsrik språkinläring. (Lightbown & Spada 1993, 38.) Enligt Kaikkonen (1994, 32) når en öppen extrovert elev som har en stark självkänsla bättre inlärningsresultat i främmandespråksundervisning än en tystlåten eller introvert elev. För en inåtvänd och tystlåten elev kan det vara svårt att samarbeta eller uppträda i klassen fast läraren har kunnat skapa en trygg och positiv inlärningsatmosfär.

Empati är en faktor som lönar sig att uppmärksammas när det är fråga om främmandespråksinläring. Empati utgörs av de känslor som individen uppfattar att den andra individen har. Den kulturella bakgrunden påverkar individens uppfattningar. Förmågan att visa empati anses vara avgörande för framgångsrik interkulturell kommunikation. (Lundberg 1991, 46.) Enligt Kalliopuska (1995, 112-113) kan en empatisk individ variera sitt beteende så att det lämpar sig väl för situationen. Varje situation ställer vissa krav på individen men med empati kan han anpassa sig till den. Graden av empati kan variera beroende av tidpunkten och personen som man är i kontakt med. En empatisk person är tolerant och tålmodig, har bra självkänedom samt kan tåla konflikter och osäkerhet. Detta kan anses vara ett av karaktärsdragen hos en bra inlärare.

En faktor som hjälper individen i att umgås med andra människor, att samarbeta och därigenom även att lära sig är emotionell balans. En emotionellt balanserad människa har en bra självkänsla. Detta innebär att individen positivt uppskattar sig själv och accepterar de goda och dåliga sidorna i sig själv. Att man accepterar sitt psykiska tillstånd främjar

individens självkänedom; personen känner sig själv och vet hurdan han är nu men han vet också att han har alla möjligheter att utveckla sig. (Kalliopuska 1995, 90.) Kalliopuska (1995, 98-100) påpekar att en bra självkänsla ger individen en känsla av säkerhet och att framgång förutsätter en stark självkänsla. För att kunna lyckas och nå framgång skall personen lita på sina förmågor och kunskaper. Framgångsrika människor har bra självkontroll och de är inte rädda för att lyckas eller misslyckas.

I skolan är det inte tillåtet att uppföra sig aggressivt. Eleverna bör kunna uttrycka negativa känslor utan aggressiva ord och fysisk aggression. De skall lära sig att ta emot kritik och även att be om motiveringar till den; man behöver inte acceptera all kritik utan förklaringar och motiveringar. Konflikter mellan människor beror huvudsakligen på gräl och meningsskiljaktigheter. Bakom konflikter finns ofta kontroversiellt beteende och starka negativa känslor såsom ilska, misstro, rädsla och avundsjuka. Det finns många sätt att handla i en konfliktsituation. Man kan försöka undvika konflikter, kompromissa eller genom samarbete och diskussion lösa konflikten. (Kalliopuska 1995, 167-170.) Förmågan att negotiera är enligt Kalliopuska (1995, 158-162) en social kunskap som behövs för att nå samförstånd.

Väldigt viktigt i klassrumssituationer är förmågan att samarbeta. Med samarbete menas i detta sammanhang arbete i vilket någon grupp eller gemenskap har gemensamma mål och värden. Att tillsammans sträva efter något visst mål är givande för alla gruppmedlemmar. Samhörighetskänslan mellan gruppmedlemmarna kan ökas med samarbete. För att människor skall kunna samarbeta effektivt och meningsfullt bör atmosfären vara positiv. Deltagarna skall sporra och stödja varandra. Vissa personliga faktorer såsom en bra självkänsla, motivation, empati och ansvarskänsla hjälper individen att samarbeta. I skolan lär man sig sociala kunskaper som är viktiga i den mångkulturella världen. Genom att jobba tillsammans lär eleverna sig att tåla olikhet och uppskatta andra människor. I samarbete är varje deltagare viktig. (Kalliopuska 1995, 54-55.) I främmandespråksundervisning är det centralt att kunna skapa tillräckligt med möjligheter till att använda målspråket. Både i samarbetssituationer och i kommunikationssituationer i klassrummet påverkar elevens personlighet och självförtroende hans benägenhet att delta. Elever med gott självförtroende litar på sina språkkunskaper, bryr sig inte så mycket om fel och har viljan att kommunicera med läraren på målspråket. (Lindberg 1996, 76-77.)

3.2.4.3 Affektiva faktorer i språkinläring

Affektiva faktorer är av stor vikt för inläringen. Relationerna mellan inläraren och andra människor som medverkar i inläringssituationen måste vara harmoniska och flera sinnesorgan bör användas för att kunna nå positiva associationer, ökad motivation och en känsla av framgång i inläringen. Om dessa villkor inte uppfylls, leder detta till stress, fruktan och känsla av frustration. I en situation där eleven uppfattar läraren eller inläringssituationen som främmande eller obehaglig, eller om innehållet i ämnet är svårförståeligt eller okänt, kan det uppstå en likadan fysiologisk reaktion som kroppen sätter igång i situationer av fara. (Ericsson 1989, 114-115.)

En individs självuppfattning utvecklas i interaktion med andra människor men den påverkas även av olika upplevelser och situationer som man möter i livet. Människan präglas av ett starkt behov av att bli accepterad i en social grupp. Därför är det också viktigt för eleven att bli accepterad av både läraren och klasskamraterna. Det talas om tre nivåer av självuppfattning. Den övergripande, relativt stabila värdering av sig själv, som en mogen vuxen har format, kallas för "global" självuppfattning. När självuppfattning är knuten till en bestämd livssituation (t.ex. hemmet, jobbet, fritiden, något skolämne eller idrott), talas det om "specifik" självuppfattning. Den tredje nivån kallas för "aktivitetsuppfattning". Denna refererar till speciella uppgifter i bestämda situationer: t.ex. att tala, skriva, lyssna eller utföra viss övning under en lektion. (Ericsson 1989, 115.)

Basen för god inläring består av elevens känsla av trygghet, positiva självuppfattning och goda självförtroende. Det är sannolikt att hög självuppfattning ger framgång i språkinläringen och framgången för sin del stöder elevens självförtroende och förbättrar motivationen. Motivationen spelar en avgörande roll i språkinläringen. (Ericsson 1989, 116.) Vad inläringen angår, är motivation och attityd förmodligen de faktorer som har undersökts mest. I detta sammanhang avses med motivation viljan att lära sig och den grad av ansträngning som läggs ner på uppgiften. Robert C. Gardner och Wallace E. Lambert (1972, 14-15) införde begreppen integrativ och instrumentell motivation då de forskade i språkinläringen. Det talas om integrativ motivation då inläraren vill lära sig ett språk för att kunna integreras i målspråksmiljön, umgås med människor som talar målspråket och bli accepterad av dessa. Då inläraren är intresserad av att lära sig ett nytt språk av rent praktiska skäl, talas det om instrumentell motivation. Dessa praktiska skäl kan till exempel vara att få

ett bättre jobb eller att kunna läsa facklitteratur. Många studier har visat att integrativ motivation befrämjar inläringen starkare än instrumentell motivation på längre sikt. Den här relationen är inte alltid så enkel; den sociala miljö där inläringen sker har en viss betydelse. Enligt vissa studier har integrativ motivation befrämjat inläringen i situationer där inläraren har möjligheter att vara i direkt kontakt med människor som talar målspråket. Instrumentell motivation har varit starkare i situationer där inläraren lär sig ett språk som behövs i administrativa och utbildningsmässiga sammanhang. Detta gäller till exempel i Indien, där engelskan är det gemensamma språket för människor med olika modersmål. (Viberg 1987, 102-104.)

En individs attityder uppstår tidigt i kontakt med andra människor. Inflytandet från föräldrar och kamrater är viktigt, men även möten med människor som är annorlunda i olika avseenden påverkar tankesättet. När det gäller språkinläringen, har attityderna en betydande roll. Det påstås att attityderna mot den grupp som talar målspråket är de viktigaste. Bland finska elever, som lär sig svenska i skolan, är attityderna gentemot svenskarna i det fallet av stor vikt. Hurdana attityder inläraren tror att målspråkstalare har mot den grupp som inläraren tillhör kan också påverka inläringen. I sådana här sammanhang brukar också uppmärksammas hur inläraren inställer sig till den egna gruppen. Relationen mellan attityd och framgångsrik språkinläring har undersökts till exempel i USA av John Oller och hans kolleger. De hade kinesiska, japanska och mexikanska inlärare av engelska som försökspersoner. I dessa studier undersöktes inlärarnas inställningar till sig själva, den egna gruppen, den grupp som talade målspråket, skälen att vilja lära sig språket och skälen att komma till USA i relation till språkfärdigheten. Med hjälp av dessa studier har man kunnat konstatera att inlärarens positiva attityder till sig själv, till den egna gruppen och till målspråkstalarna befrämjar språkfärdigheten. (Viberg 1987, 102–105.)

3.2.4.4 Språklig identitet

Eero Laine och Marja-Kaisa Pihko har undersökt det affektiva fältet i främmandespråkinläringen och speciellt språklig identitet som en central faktor i det. Språklig identitet eller språkjag som begreppet också kallas är elevens självuppfattning som anknyter till främmandespråkinläringen. Språkjaget består av de kunskaper, uppfattningar, önskningar och tankar som eleven har om sig själv som inlärare av främmande språk. Med

stor sannolikhet är det språkjaget som påverkar till exempel hur eleven förhåller sig till sina studier, vad han väntar och kräver av sig själv. Det är en ganska stadig grundinställning, antingen positiv eller negativ, som eleven har till sig själv och sina egna möjligheter. Språkjaget kan ha mycket effektiv inverkan på elevens attityder till sina studier och studiernas resultat. (Laine & Pihko 1991, 15.)

Enligt Laine och Pihko (1991, 15-16) utformas språkjaget så småningom i samband med språkinläringen. De viktigaste faktorer som medverkar i utformningen är olika inläringserfarenheter och elevens historia som språkinlärare. Positiva inläringserfarenheter påverkar den språkliga identiteten positivt genom att förstärka självuppskattningen och öka förtroendet för elevens egna möjligheter. Negativa erfarenheter försvagar för sin del elevens språkliga identitet. Feedback som kommer från läraren eller klasskamraterna är en av de faktorer som utformar språkjaget. Även föräldrars och olika idolors inställningar och beteende påverkar utvecklandet av språkjaget. I sin studie har Laine och Pihko (1991, 79) delat målspråklärarna in i tre grupper: en auktoritär, demokratisk och "laissez faire"-lärare. Studien visade att en ideal lärartyp är både auktoritär och demokratisk. Lärarens auktoritära och demokratiska sätt att leda hade en betydande inverkan på både språkjets utvecklande hos enskilda elever och uppkomsten av positiv klassanda och atmosfär.

När det gäller ungdomar i skolåldern, kan självuppfattningen delas in i två nivåer: skoljag och icke-skoljag (academic & nonacademic self-concept). Språkjaget är en del av individens självuppfattning och skoljag. Språkjaget är en hierarkisk struktur som kan studeras på en generell, specifik och uppgiftscentrerad nivå. Det generella språkjet betyder elevens uppfattning om sig själv som inlärare av främmande språk överhuvudtaget. Till det specifika språkjet hör de uppfattningar som eleven har om sig själv som inlärare av ett visst språk, till exempel "jag som inlärare av svenska". Det uppgiftscentrerade språkjet beskriver elevens uppfattningar om sina kunskaper på språkets olika områden, till exempel i att tala, skriva eller uttala. Också elevens uppfattning om hur han klarar sig på lektionerna med olika slags övningar ingår i det uppgiftscentrerade språkjet. De ovannämnda delarna av språkjet hör till den medvetna språkliga identiteten. Det ideala språkjet består av elevens önsningar och drömmar om hans språkkunskaper och språkinläring. En viss kritik hör också till det ideala språkjet, dvs. inläraren ställer sig krav på hurdan han borde vara och hur pass bra han borde klara sig i skoluppgifterna. En elev som har en bra självuppskattning gällande språkjet

anser sig på ett positivt sätt vara värdefull och kompetent. En stark självkänsla skapar förtroende för de egna möjligheterna. (Laine & Pihko 1991, 16-18.)

3.2.5 Interaktion i klassrummet

Den moderna inläringssynen betonar elevstyrd inläring. Detta betyder att eleven själv ställer mål för sig själv, kontrollerar och försöker bära ansvaret för sina studier. Elevstyrd inläring är inte synonym till individcentrerad inläring utan den förekommer också i klassgemenskapens interaktionssituationer. När inläringen sker i en klassgemenskap, pågår interaktionen alltid mellan läraren och eleverna samt bland eleverna. Inläringssituationen kan vara individcentrerad, samarbetsorienterad eller präglad av konkurrens. Dessa drag formar grunden till atmosfären och relationen mellan eleverna i klassen. Om det finns konkurrens mellan eleverna i klassen, kan det ha både positiva och negativa följder. I en konkurrenssituation kan en elev ställa sig högre mål än i en samarbetsgrupp och detta leder till att inläringen blir mer effektiv. Å andra sidan kan konkurrensen nedslå de elever som inte har bra framgång i skolan och också minska deras vilja att studera. I den samarbetsorienterade inläringen framhävs speciellt den social-kognitiva inläringen och dess fem principer: positiv beroende mellan individerna i gruppen, interaktiv kommunikation, individuellt ansvar, sociala kunskaper och utvärdering av gemensam verksamhet. (Aho 2002, 30.)

Enligt Laine och Pihko (1991, 78-79) är klasskamraternas stöd oerhört viktigt i inläringssituationer. Klassen/undervisningsgruppen är en central gemenskap där målspråket studeras och det skulle vara bra om det rådde en positiv klassanda där. Om eleverna känner att de får hjälp från varandra, skapar det en samhörighetskänsla. I en klass, där det råder en bra klassanda och en gynnsam inlärningsatmosfär, har eleverna möjlighet till positiva inläringserfarenheter. Detta är viktigt för att ett positivt språk jag kan utvecklas. Om eleverna inte har någon känsla av samhörighet, känner de sig utomstående i klassen. Av detta kan följa att det för några elever uppstår hämningar; de vågar inte uppträda i klassen och är rädda för att göra fel.

Några studier har visat att det finns klara skillnader mellan barnen i hur de tar kontakt med andra. Man kunde tänka sig att de barn som är pratsamma och utåtriktade skulle vara bättre

språkinlärare än tystlåtna och tillbakadragna barn. Det finns alltid undantag. De mer eller mindre tystlåtna barn som är bra i språk verkar ha en god förmåga att gissa meningar och ord med hjälp av kontexten och vara goda lyssnare. (Viberg 1987, 147.) Elevernas öppenhet och vilja att ta kontakt med andra påverkar naturligtvis stämningen i klassen. Om eleverna är blyga och tillbakadragna, är det i elevcentrerad undervisning svårare att få dem att samarbeta och ta del i olika slags övningar som kräver deras egen insats.

Läraren kan med sitt beteende och med olika arbetsmetoder påverka interaktionen i klassrummet. Studier har till exempel visat att det lönar sig att använda smågruppsarbete i språkundervisning. Arbete i små grupper ger mera möjligheter till övning, äkta kommunikation och individualisering. Användning av grupparbete kan också motiveras från inlärningsatmosfärens synpunkt. Det kan nämligen skapa ett tryggare klimat och till och med höja gruppedlemmarnas motivation. (Lindberg 1996, 89.)

4 GENOMFÖRANDE AV DEN EMPIRISKA UNDERSÖKNINGEN

4.1 Syfte

Vår undersökning är mestadels kvalitativ men även kvantitativa metoder har använts. Meningen är att kartlägga och beskriva inlärningsatmosfären i svenskundervisningen för eleverna i grundskolans sjunde klass. Enligt Hirsjärvi, Remes och Sajavaara (2001, 179) är det typiskt för en etnografisk undersökning att kombinera olika metoder och material insamlat i olika situationer. Forskaren observerar personer eller företeelser som är föremål för undersökningen och gör samtidigt anteckningar, intervjuar personer som deltar i undersökningen samt samlar skriftliga dokument. Som undersökningsmetoder användes ett halvstrukturerat frågeformulär (bilaga 1) och en strukturerad intervju, dvs. som hjälpmedel i intervjuerna användes en detaljerad intervjuguide med fasta frågor (bilaga 2). Syftet med vår undersökning är att kartlägga hurdan en bra och gynnsam inlärningsatmosfär är och hur eleverna själva upplever den.

Vi beslöt att undersöka sjundeklassarna eftersom de just har börjat läsa svenska. Den allmänna opinionen bland ungdomarna tycks vara negativ mot svenska språket och det talas t.o.m. om tvångssvenskan. Målet med denna undersökning är att reda ut i vilket slags inlärningsatmosfär det skulle vara motiverande, meningsfullt och betydelsefullt att läsa uttryckligen svenska. Vi försöker utreda om det är möjligt att upprätthålla en positiv inlärningsatmosfär så att det inte uppstår några negativa attityder till svenska språket.

Forskaren måste avgränsa och precisera forskningsproblemet för att kunna genomföra forskningen och få meningsfulla resultat. Som utgångspunkt i avgränsningen av temat kan forskaren använda definierade problemställningar. Bra problemställningar bör visa vad som egentligen är forskningstemat och hurdana resultat forskaren förväntar sig. De bör också uttryckas så kort och tydligt som möjligt. Problemställningarna får inte vara för omfattande: det ska iaktas att det finns tillräckligt med data och tid samt tillgängliga metoder. (Befring 1994, 36-40.) Enligt Holme och Solvang (1995, 58) skall problemformuleringen formuleras som en eller flera frågor som i sin del möjliggör flera svarsalternativ. I vår undersökning kommer vi att behandla och söka svar på följande frågor: 1) Hurdan är en bra och gynnsam inlärningsatmosfär enligt eleverna? 2) Vilka faktorer påverkar inlärningsatmosfären under

lektionerna? 3) Hur kan läraren påverka inlärningsatmosfären? 4) Tycker eleverna att de själva kan påverka atmosfären?

4.2 Undersökningsmetoder

Utgångspunkten för kvalitativa undersökningsmetoder är att forskaren skall sätta sig in i den undersöktes situation och försöka se världen ur hans synvinkel. Meningen är att forskaren studerar fenomenet inifrån för att få en djupare och mer fullständig uppfattning om företeelsen. För att kunna nå detta bör forskaren följa några principer: Viktigt är fysisk närhet till forskningsenheten. Forskaren skall möta forskningsobjektet ansikte mot ansikte. Detta innebär en social närhet och ömsesidig tillit. Den kvalitativa forskningsrapporten skall objektivt och sanningsenligt beskriva vad som har ägt rum under undersökningen. Läsaren skall kunna förstå de förhållanden som undersöktes. Detta garanterar forskaren med att i rapporten skriva precisa beskrivningar om handlingar, aktiviteter och personer och även direkta citat som visar de undersökta egna uttryckssätt. (Holme & Solvang 1995, 100-101.) Det finns olika metoder inom kvalitativ undersökning. De mest typiska är diskursanalys, etnografisk forskning, grounded theorymetod och biografisk forskning. I datainsamling används observationer, enkäter, intervjuer och användning av dokument. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2001, 178-179.)

Holme och Solvang (1995, 154) konstaterar att den kvantitativa metoden har spelat en dominerande roll i samhällsvetenskapliga sammanhang. Denna metod baserar sig på naturvetenskapen. Viktiga i kvantitativ undersökning är följande faktorer: Forskaren skall sätta sig in i tidigare teorier och undersökningar samt utforma hypoteser och definiera begrepp som är centrala i undersökningen. Datainsamling och undersökningsomständigheter skall planeras så att man når kvantitativt och numeriskt mätbart material. Forskaren måste välja vilken population som undersökningen skall omfatta och hur denna population senare skall representeras genom ett empiriskt urval. De i undersökningen använda teoretiska begreppen skall operationaliseras dvs. begreppen skall kunna behandlas i tabellform. Forskaren drar slutsatser på basis av statistisk analys. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2001, 129.) Det är svårt att dra en exakt gräns mellan kvalitativ och kvantitativ forskning: de anses kunna stärka och komplettera varandra. I båda forskningsstrategierna insamlas information

med likadana metoder. Det finns ändå några skillnader mellan dessa två. I kvantitativ forskning omvandlas informationen till siffror och mängder. Forskarens egna tolkningar eller uppfattningar om information (referensramar, motiv, sociala processer och sociala sammanhang) är viktigast inom kvalitativ forskning. Den här typen av information kan inte omvandlas till siffror. Utmärkande skillnader mellan kvantitativa och kvalitativa metoder finns i alla fall: När forskaren använder kvantitativa metoder, strävar han efter ringa information om många undersökningsenheter. Bredden är viktigast. En kvalitativt orienterad forskare i sin del vill nå riklig och djup information om få undersökningsenheter. Med kvantitativa metoder försöker forskaren beskriva och förklara undersökningsobjektet. Forskaren som använder kvalitativa metoder försöker beskriva och förstå undersökningsobjektet. (Holme & Solvang 1995, 84-87.)

I vår undersökning samlades data med hjälp av ett frågeformulär och intervjuer. Målet med undersökningen är att beskriva och kartlägga hurdan en gynnsam inläringsatmosfär är. Undersökningen påminner närmast om en survey- eller fallstudieundersökning. Typiska drag för survey- och fallstudieundersökningar är enligt Hirsjärvi, Remes och Sajavaara (2001, 122-123) är följande: I en survey-undersökning gör man ett urval från en viss grupp av människor. Information insamlas från varje individ i standardiserad form, vanligen med hjälp av ett frågeformulär eller en strukturerad intervju. Forskaren försöker beskriva, jämföra och förklara de undersökta företeelserna med hjälp av insamlad information. I en fallstudieundersökning väljer forskaren en händelse, en situation eller en grupp av situationer, undersökningsenheten är vanligen en individ, en grupp eller en gemenskap. Forskaren är intresserad av processer. En individ undersöks i kontakt med sin omgivning, i naturliga situationer. Information insamlas med olika metoder; forskaren observerar, intervjuar och samlar dokument. Målet är att beskriva företeelserna.

För denna undersökning samlades information med ett frågeformulär och intervjuer. Intervjun har använts ofta i kvalitativ undersökning och den är på många sätt en effektiv metod att samla information. Hirsjärvi, Remes och Sajavaara (2001, 192-193) nämner till exempel följande fördelar: Med att intervju undersökningsenheter betonar forskaren att individerna är undersökningens subjekt. De får fritt uttrycka sig och vara aktiva. I en intervju ser forskaren den undersökta, hans miner och gester. Individen som intervjuas kan berätta mera om sig själv och temat än vad forskaren kan räkna med. Det är möjligt att vid behov be vidare förklaringar eller motiveringar för några svar från den som intervjuas. Utöver de ovannämnda fördelarna

finns det några nackdelar med intervjun. En intervju tar alltid tid. Den skall vara noggrant planerad och intervjuaren skall vara förberedd för sin roll. Intervjuns tillförlitlighet kan försämrans eftersom människor brukar ge socialt acceptabla svar in en intervju. Information insamlad med hjälp av en intervju är alltid kontext- och situationsbunden och detta skall iakttas när man analyserar resultaten.

I en kvalitativ intervju försöker forskaren styra personen som intervjuas så lite som möjligt och därför använder man sig inte av standardiserade frågeformulär. Meningen är att få fram undersökningspersonernas egna uppfattningar och åsikter. Forskaren planerar intervjun i förväg och han har en viss uppfattning om de faktorer som kommer att vara centrala i intervjun. Forskaren kan sätta upp en guide till intervjun i vilken han har skrivit ner de viktigaste faktorerna och frågorna. (Holme & Solvang 1995, 111.) Holme och Solvang (1995, 114-115) skiljer mellan informant- och respondentintervju. I en respondentintervju svarar de undersökta på frågor som gäller dem själva. En informantintervju används när man inte kan få tag på de personer som man vill ha information om. I vår undersökning användes ett halvstrukturerat frågeformulär. Frågorna var färdigt planerade men inga svarsalternativ gavs till intervjupersonerna (bilaga 2).

Information kan samlas även med en enkät. Med enkätundersökningar kan det samlas rikligt med information. Om frågeformuläret är omsorgsfullt planerat, kan data lätt sparas och analyseras med datorn. Utförandet av undersökningen framskrider lätt eftersom tidsschemat och kostnaderna kan värderas ganska exakt i förväg. Data kan analyseras statistiskt och rapporteras med tidigare utvecklade medel vilket underlättar forskarens arbete. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2001, 182.) Forskaren skall planera frågeformuläret noggrant för en enkätundersökning. Språket i ett frågeformulär skall vara klart och förståeligt, forskaren bör undvika flertydiga ord i frågorna. Om forskaren lyckas ställa upp ett lagom omfattande, strukturellt klart och språkligt begripligt frågeformulär ökar sannolikheten att han får tillräckligt många personer att besvara det. Forskaren skall försöka motivera personerna att besvara formuläret tydligt och seriöst. Han kan försöka övertyga undersökningspersonerna om hur viktigt det är att de besvarar frågeformuläret med att påpeka att personerna kan ha nytta av undersökningen i framtiden. All information skall behandlas anonymt och detta skall forskaren också betona i en enkätundersökning. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2001, 189; Holme & Solvang 1995, 177-178.)

Holme och Solvang (1995, 177-179) påpekar att när forskaren utformar frågeformuläret, skall han avväga hur mycket information han behöver och hur mycket tid och ansträngning det kräver från personer som kommer att besvara det. Som tidigare konstaterats skall språket i frågeformuläret vara begripligt och frågorna klara. De skall ställas så att varje individ som fyller i frågeformuläret så långt som möjligt förstår frågorna på samma sätt och får samma associationer utifrån frågeställningen. Svaren kommer naturligtvis att skilja sig från varandra eftersom individerna är olika och har olika uppfattningar om världen och verkligheten. Frågeformuläret skall utformas så att det till form, struktur och innehåll stämmer med undersökningens teoretiska ramar och utgångspunkter. Frågeformuläret kan innehålla olika slags frågor och svarsalternativ, till exempel öppna frågor och flervalsfrågor. Det skall tas hänsyn till att frågorna och svarsalternativen är entydiga och klara för att någon på grund av oklarhet inte svarar på dem. Hirsjärvi m.fl. (2001, 189-190) påpekar också att specifika och korta frågor fungerar bättre än långa och allmänna frågor. Frågor som handlar om något specifikt område innehåller färre möjligheter till olika tolkningar. Korta frågor är naturligtvis lättare att förstå än långa. Ledande frågor skall forskaren undvika när han ställer upp ett frågeformulär. Frågeformuläret som användes i denna undersökning innehöll både öppna frågor och flervalsfrågor. Flervalsfrågorna var egentligen frågor som baserade sig på skalor. I varje punkt ställs en fråga eller ett påstående samt svarsalternativ. Personen som besvarar frågeformuläret väljer det alternativ som bäst motsvarar hans egna uppfattningar eller åsikter. (Jfr Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2001, 187.)

I kvalitativa enkätundersökning används både öppna och strukturerade (flervals-) frågor. Strukturerade frågor har blivit allmännare i takt med den datatekniska utvecklingen. Öppna frågor har prioriterats i kvalitativ undersökning eftersom de ger större frihet till den som svarar på dem. Individen får uttrycka sig själv med egna ord. Genom detta får forskaren information om undersökningens personens känslor och om det som är viktigt och centralt i hans liv och tänkande. Flervalsfrågornas fördel är att varje individ svarar på samma fråga så att resultaten kan jämföras meningsfullt. Resultaten kan också lättare behandlas och analyseras med dator. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2001, 188.)

4.3 Deltagare

I vår undersökning deltog sjunde klassens elever och deras lärare från en skola i Norra Karelen och en i Kymmenedalen. Eleverna har börjat läsa B1-svenska i början av grundskolans sjunde klass. På frågeformulären svarade 30 elever från Norra Karelen och 39 elever från Kymmenedalen. I båda skolorna intervjuades två lärare.

Skolan i Norra Karelen är ett högstadium av ca 260 elever. Elever kommer till skolan från ett stort område, personalomsättningen är inte stor och eftersom skolan är det enda högstadiet i kommunen och alla känner varandra, är atmosfären i skolan väldigt trygg. Samarbetet mellan hemmet och skolan fungerar bra i denna kommun vilket leder till att olika slags gemensamma evenemang arrangeras. Det syns att man har satsat på skolbyggnadens trivsamt genom att dekorera väggarna med konstverk och väggmålningar som ger färg till den annars ljusa inredningen. Man har också tagit hänsyn till eleverna genom att skaffa ett pingpongbord till skolan vid vilket eleverna kan tillbringa tid på rasterna. Detta kan förbättra skolans atmosfär och även öka elevernas motivation. Skolan i Kymmenedalen är en skola där högstadiet och gymnasiet ligger i samma byggnad. Det finns ca 350 elever på högstadiet. Utöver detta högstadium finns det tre andra högstudier. Elever kommer till skolan från hela staden, från olika lågstudier. På grund av detta känner eleverna inte sina nya klasskamrater vilket orsakar spänning. I skolan finns det klasser som är specialiserade på musik och matematik vilket leder till att elever som är intresserade av konst och vetenskap söker till skolan. Personalomsättningen är inte stor. Skolan ligger i stadens centrum. I allmänhet råder det en avslappnad och elevvänlig atmosfär. Man har satsat både på trivsamt och samarbete mellan hemmet och skolan.

Eftersom eleverna är 13-åriga, var vi tvungna av undersökningsetiska skäl att be deras föräldrar om samtycke till att barnen fick delta i undersökningen. Enligt Ruoppila (1999, 32-33) är det första etiska steget när man undersöker barn eller ungdomar att be deras föräldrar om ett skriftligt samtycke till att deras barn får delta i undersökningen. För att nå föräldrarna måste forskaren i brevet som angår barnets deltagande i undersökningen kort men tydligt berätta föräldrarna vilka är undersökningens mål och vilka metoder som används i undersökningen samt hur man bearbetar materialet och garanterar barnets anonymitet. Samtyckesbrevet måste planeras väldigt noggrant och det är viktigt att personen som instruerar forskningsarbetet är med i planeringen. Forskaren kan möjligtvis inkludera en

direkt önskan i brevet om att barnet får delta i undersökningen men det bör också finnas ett färdigt svarsalternativ där man förbjuder barnets deltagande. Samtyckesbrevet bör också innehålla namnet på forskaren eller forskarna och deras underskrifter samt namnet på institutionen där man genomför undersökningen. Föräldrarna kan posta deras svar enligt avtal direkt till forskaren eller till läraren. I sin helhet är denna undersökningsfas när man ber föräldrarna om samtycke till att barnet får delta i undersökningen väldigt viktig, eftersom ansvaret för barnet i undersökningssituationen då överförs från föräldrarna till forskaren. Detta är ett ansvar som forskaren bör vara medveten om. I vår undersökning skickade vi samtyckesblanketter som innehöll information om undersökningen, dess karaktär och mål (bilaga 3) till lärarna. Var och en av eleverna fick sin blankett att visa föräldrarna. Alla elever lämnade de ifyllda blanketterna tillbaka till läraren före ett visst datum. De som fick lov att delta i undersökningen, fyllde i frågeformulären senare.

4.4 Insamlande av material

Vi besökte deltagarskolorna i början av maj 2003. Med lärarna hade vi kommit överens om tidpunkten som möjliggjorde att vi själva kunde vara närvarande när eleverna fyllde i frågeformulären i början av en lektion. Lärarna intervjuades efter att eleverna hade fyllt i frågeformulären.

Material samlades med hjälp av ett halvstrukturerat frågeformulär som bestod av flervalsfrågor samt öppna frågor. En del av frågorna användes till att samla bakgrundsinformation om eleverna. Sådana här frågor var elevens kön, det senaste betyget i svenska, elevens åsikt om att läsa svenska, andra språk som eleven läser samt elevens uppfattning om sin egen framgång i skolan. Med hjälp av frågeformuläret kartlades elevernas uppfattningar om hur aktiva de är under lektionerna, hur lärarens feedback påverkar dem och hur trivsamma klassrummen är. Eleverna fick beskriva atmosfären på lektionerna i svenska och berätta om de själva kan påverka inlärningsatmosfären. Samarbetets kvalitet bland eleverna utreddes genom att fråga om eleverna hjälper varandra och om de får hjälp när det behövs. Eleverna fick också berätta hurdan en bra (svensk)lärare är. Med hjälp av tre frågor kartlades de arbetsmetoder och undervisningsmaterial som används på lektionerna i svenska

och vilka av dem är de populäraste enligt eleverna. I slutet av frågeformuläret fanns det plats för elevernas egna kommentarer och feedback.

En annan metod att samla material för vår undersökning var en strukturerad intervju med lärare. Lärarna intervjuades en åt gången. Till lärarna ställdes först bakgrundsfrågor om hur länge och på vilka stadier de har undervisat, om de har visstids- eller fast anställning och i vilka ämnen de undervisar. De egentliga frågorna gällde inlärningsatmosfären och faktorer som påverkar den. Lärarna fick närmare beskriva hur de själva kan påverka inlärningsatmosfären och om de ger eleverna feedback. Med de fem sista frågorna kartlades om klassens homo- eller heterogenitet framträder i inlärningsatmosfären, om eleverna får inverka på lektionernas innehåll, om eleverna hjälper på lektionerna, om eleverna kan samarbeta och vilka undervisningsmaterial används på lektionerna och hurdan inverkan de har på elevernas motivation.

4.5 Bearbetning och analys av material

När man analyserar insamlad information, har statistiska medel och dator en central roll i kvantitativ undersökning. Man bör ändå komma ihåg att bearbetning av data enbart med dator inte räcker till, utan forskaren måste ta reda på vad resultaten betyder, vad de berättar om urvalet och om de är sanningsenliga. Detta är ytterst viktigt, eftersom datorn inte kan tolka svaren, utan den räknar bara siffror matade in i det program som används i analyseringen av resultaten. (Valli 1995, 1-2.)

Begreppet deskriptiv statistik omfattar principer, metoder och tekniker för att sammanställa, presentera, kartlägga och tolka data som har insamlats i empirisk forskning. Med statistiska medel kan man bättre få en överblick över materialet dvs. få fram kunskaperna i materialet. Data kan ordnas in i tabeller och sedan vidare presenteras mera konkret i form av grafiska framställningar för att tolka materialet. En vanlig typ av att jämföra olika variabler är att beräkna samband (korrelation). Man försöker klargöra om två företeelser har något att göra med varandra och om fallet är så, hur starkt de hänger ihop. Korrelationen kan undersökas genom att korstabulera två variabler dvs. att ställa upp två variabler mot varandra. Graden av korrelationen uttrycks med hjälp av en korrelationskoefficient. Variablerna kan karakteriseras

också genom att räkna ut medelvärden. Variationen hos de olika fördelningarna kan studeras. (Befring 1994, 98-99.)

Bearbetning av materialet börjades så att alla svarsblanketter numrerades. Det finns olika orsaker till att numrera blanketterna: Det är lättare att korrigera skrivfel i datamatrixen och hålla dem i ordning. (Valli 1995, 4.) Frågeformuläret som användes i denna undersökning bestod av både flervals- och öppna frågor. Information som hade insamlats med flervalsfrågorna analyserades med hjälp av SPSS –statistikprogrammet. För varje svarsalternativ hade givits ett visst siffervärde redan på svarsblanketten. Enligt Valli (1995, 3) skall all information som analyseras kvantitativt förvandlas till numerisk form, eftersom det är nödvändigt för bearbetningen av data med hjälp av datorn.

I denna undersökning hade vi tre bakgrundsvariabler och sex summavariabler. Bakgrundsvariablerna var kön, betyg i svenska och andra språk som eleverna studerar dvs. språkkombination. De sex summavariablerna var följande: framgång i språk, framgång i skolan, deltagande under lektionerna, användning av målspråket, betydelse av lärarens feedback och klassrummens trivsamt. Korrelationen mellan bakgrunds- och summavariablerna utreds och jämförs. Både bakgrunds- och summavariablerna förvandlades till numerisk form. Vi gav värdet 1 för flickor och 2 för pojkar. Variabeln betyg indelades i tre olika grupper: svaga (4-6), mediokra (7-8) och goda (9-10). Värdet 1 gavs för svaga, 2 för mediokra och 3 för goda. Den tredje bakgrundsvariabeln (språkkombination) indelades också i tre grupper. Vi gav värdet 1 för elever som läser både svenska och engelska, värdet 2 för elever som läser svenska, engelska och tyska och värdet 3 för elever som har kombinationen svenska, engelska och franska. Varje summavariabel indelades i fyra kategorier och varje kategori fick sitt värde. Indelningen var likadan i frågorna 5 och 6 som gällde framgång i språk och framgång i skolan. Eleverna som anser sig att de har lyckats väldigt dåligt i språk och i skolan fick värdet 1, värdet 2 gavs för dem som har lyckats ganska dåligt, värdet 3 för elever som har lyckats ganska bra och eleverna som anser sig att ha lyckats väldigt bra fick värdet 4. I fråga nummer 7 frågades hur aktivt eleverna deltar i undervisningen. Eleverna indelades igen i fyra grupper: 1 = väldigt passivt, 2 = ganska passivt, 3 = ganska aktivt och 4 = väldigt aktivt. Användning av målspråket kartlades i fråga nummer 8. Elever som inte alls vill prata svenska under lektionerna fick värdet 1, elever som pratar lite men inte så gärna svenska fick värdet 2, för sådana som pratar svenska ganska gärna gavs värdet 3 och de som pratar svenska väldigt gärna hör till gruppen med värdet 4. Hur viktigt lärarens feedback är

för eleverna frågades i fråga nummer 9. De fyra grupperna fick var sitt värde: 1 = inte alls viktigt, 2 = något viktigt, 3 = ganska viktigt och 4 = väldigt viktigt. Den sjätte summavariabeln var klassrummens trivsamt. Vi ville kartlägga vad eleverna anser om klassrummet och hur de trivs där. Elever som anser att klassrummet är deprimerande är fick värdet 1, de som tycker att klassrummet är ganska trista fick värdet 2, värdet 3 gavs till dem som anser att klassrummet är ganska trivsamma och värdet 4 till sådana som tycker att klassrummet är väldigt trivsamma. Meningen är att jämföra olika grupper och utreda om det finns statistiska skillnader mellan dem. Vi tar också reda på om det finns korrelation mellan olika svar.

De öppna frågorna och intervjuerna analyserades utan några statistiska medel. Från frågorna 3 och 11-19 räknades alla möjliga svarsalternativ och deras frekvens. Svaren har ordnats in i tabeller med Microsoft Excel –programmet. Eftersom det var lätt att referera resultaten på några frågor skriftligt, har alla resultaten inte återgetts i form av tabeller. Vid analysen av öppna frågor togs med de mest frekventa svarstyperna. Dessa typer har analyserats kvalitativt och elevernas svar har beskrivits. Också direkta citat har inkluderats i avhandlingen. Eftersom intervjuguiden hade planerats på basis av frågeformuläret, var frågorna av samma typ och kartlade samma teman. På grund av detta har resultaten av både enkätundersökningen och intervjuerna behandlats parallellt.

4.6 Utvärdering

De undersökningsmetoder och mätinstrument som används i undersökningen kan ge oprecisa och mindre trovärdiga resultat men i bästa fall kan resultaten vara mycket precisa och trovärdiga. Det hur tillförlitliga resultaten är anges genom att tala om hög eller låg validitet, hög eller låg reliabilitet. Undersökningens reliabilitet betyder att mätresultaten är möjliga att upprepas, dvs. att mätningen eller undersökningen ger icke-slumpmässiga resultat. Undersökningens resultat kan anses vara reliabla om två forskare når samma resultat eller om forskaren undersöker ett fenomen två gånger och får samma resultat. Validitet i sin del tyder på mätinstrumentets eller undersökningsmetodens förmåga att mäta det som man vill mäta. Man ta hänsyn till att mätinstrumenten och undersökningsmetoderna inte alltid motsvarar den verklighet som forskaren tror sig att undersöka. Begreppen reliabilitet och validitet har

uppstått inom kvantitativ forskning och därför tolkas de lite olika inom kvalitativ forskning. (Befring 1994, 60; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2001, 213-214.)

Forskaren måste komma ihåg kraven på validitet och reliabilitet när han planerar undersökningen och undersökningsmetoder. Befring (1994, 70) konstaterar att forskaren skall bygga upp t.ex. intervjusituationen så att man kan nå information med maximal reliabilitet och validitet. Den bör också byggas upp på så sätt att det finns utrymme för mångsidiga frågeställningar, svarsformer och registreringsätt. Man kan stärka validiteten genom att ge informanten möjlighet att uttrycka sig på ett adekvat sätt. Reliabilitet stärkas samtidigt genom att strukturera både frågor och svar.

Frågeformuläret för denna undersökning planerades på basis av de teoriamarna som används i detta arbete för att få valid information. Frågeformuläret lades upp så att frågorna skulle vara lätta att förstå och besvara. Formuläret innehöll sju flervalsfrågor och 13 öppna frågor. Målet med valet av dessa frågetyper var att det skulle vara lätt och snabbt att svara på frågorna och att eleverna inte skulle tröttna på att fylla i formuläret. När det i undersökningen är fråga om variabler som exempelvis attityder, opinioner och erfarenheter, är det svårt att genomföra en likadan undersökning med samma undersökningspersoner och samma frågeformulär och att få likadana resultat. Orsaken till detta är att individernas attityder ändras med tiden och variabler som inbegriper affektiva komponenter är svåra att kvantifiera (jfr Befring 1994, 62).

I denna undersökning strävades efter att uppnå så hög validitet och reliabilitet som möjligt genom att iaktta följande faktorer: Försöksledarna var närvarande och instruerade personerna som besvarade frågeformuläret. För att få undersökningspersonerna att svara på frågorna seriöst och ärligt försökte försöksledarna motivera dem. Det betonades att insamlad information behandlas anonymt och konfidentiellt och att försökspersonerna i framtiden kan ha nytta av resultaten. Situation var trygg för eleverna eftersom de besvarade frågeformuläret i sitt eget klassrum och deras lärare var närvarande. De hade möjlighet att fråga försöksledarna om det fanns någon fråga som de inte förstod vilket förmodligen ledde till högre validitet. Frågeformuläret hade utprovats i förväg genom en förundersökning (proseminariumarbete). Fast det fanns instruktioner på frågeformuläret och försöksledarna var närvarande och instruerade, hade fyra av sammanlagt 68 elever valt två alternativ i stället för ett. Konsekvent togs hänsyn till det högre värdet. På frågeformuläret frågades det om elevernas senaste vitsord i svenska och i undersökningssituationer betonades det att det är

fråga om vitsordet i det senaste skolbetyget. Fast läraren var närvarande och eleverna skulle ha kunnat fråga efter vitsordet, hade tre elever svarat otydligt på frågan. I dessa fall togs hänsyn till det högre vitsordet.

I intervjusituationer användes en halvstrukturerad intervjuguide som innehöll frågor men inga svarsalternativ. Lärarna fick uttrycka sig fritt och intervjuarna styrde inte intervjun. Frågorna hade planerats på basis av teoridelen och så att de dels skulle motsvara frågorna på frågeformuläret. Detta möjliggör att elevernas svar kan jämföras med lärarnas svar. Information insamlad med en intervju är alltid kontext- och situationsbunden; när det inte ges några svarsalternativ, kan svaren variera beroende av tidpunkten och sinnesstämning. Detta försvagar reliabiliteten.

Efter att ha gått igenom frågeformulären kan man konstatera att det skulle ha varit bättre om alla frågor hade varit flervalfrågor. Flervalfrågorna skulle ha varit lättare både för eleverna att svara på och för oss forskare att analysera. Orsaken till att en del av frågorna var öppna frågor var att vi inte ville styra elevernas opinioner och svar utan ge dem friheten att uttrycka sig själva fritt. Om man hade gett färdiga svarsalternativ t.ex. i fråga 19, skulle eleverna inte fått själva definiera hurdan en bra svensklärare är ur deras synvinkel. Däremot i frågorna 16 och 17 skulle flervalfrågorna ha varit tydligare, eftersom eleverna inte förstod att frågorna bestod av två delar; en del av eleverna besvarade enbart första delen av frågan. Av någon orsak hade eleverna i förundersökningen svarat på dessa frågor mer omfattande. Vid analyseringen av elevernas egna svar kan problemet vara att vi inte förstår vad de menar och på grund av detta kan det hända några misstolkningar. Svarens pålitlighet i flervalfrågorna minskar av att vi som forskare inte kan vara säkra på att eleverna har förstått svarsalternativen så som vi har tänkt dem. Till exempel i fråga 5 kan två personer ha olika uppfattningar om vad det betyder om man har lyckats i språk ganska bra. Det har inte satts några klara gränser för alternativen till exempel i form av betyg.

I förundersökningen hade vi jämfört skolorna i Norra Karelen och Kymmenedalen men i detta arbete tyckte vi inte att skulle vara nödvändigt eftersom det inte fanns några stora skillnader mellan skolorna. Genom att samla information från bägge skolorna och att analysera den på det sättet som vi nu har gjort får vi en bättre bild av elevernas opinioner och erfarenheter.

Statistiska medel används i analysering av stora mängder av data, stora urval. Målet med dem är att utreda om observerade skillnader mellan grupper beror av slumpen eller inte. Om resultaten inte beror på slumpen, kan de generaliseras. Skillnaderna mellan grupper kan vara signifikanta eller obetydliga. Urvalets storlek är en ytterst viktig faktor som har inverkan på signifikans, dvs. ju större urval man har, desto mindre skillnader blir signifikanta. När man kartlägger antalet svar per svarsalternativ på en enkät, kan man använda Pearsons χ^2 -test. Analysen baserar sig på absoluta frekvenser. I χ^2 -testet jämför man förväntade frekvenser och observerade frekvenser. Förväntade frekvenser omfattar den helt slumpmässiga fördelningen som inte har påverkats av någon faktor medan observerade frekvenser är den fördelning man har fått i analysen. χ^2 -testet fungerar bara när antalet förväntade frekvenser i varje cell är minst fem. Om andelen celler med förväntad frekvens < 5 är större än 20 %, fungerar χ^2 -testet inte, vilket betyder att resultaten inte kan generaliseras. (Juurakko 1996, 74-75.) Urvalet i denna undersökning var i detta avseende för litet. Vi fick signifikanta resultat bara i få frågor men inte heller de kan generaliseras eftersom andelen celler med förväntad frekvens < 5 översteg 20 %.

5 RESULTAT

5.1 Bakgrundsinformation om deltagarna

I vår undersökning deltog 30 elever från Norra Karelen och 39 elever från Kymmenedalen. Alla dessa elever fyllde i ett frågeformulär men ett av frågeformulären från Kymmenedalen analyserades inte på grund av bristfälliga svar. I tabell 1 kan man se könsfördelningen i båda skolorna. Av eleverna från den förstnämnda skolan var 16 (53,3 %) flickor och 14 (46,7 %) pojkar. Från den sistnämnda skolan besvarade 22 (57,9 %) flickor och 16 (42,1 %) pojkar frågeformuläret. Av elever som besvarade frågeformuläret var flickor sammanlagt 55,9 % dvs. 38 stycken och 44,1 % dvs. 30 stycken var pojkar. Jfr:

Tabell 1 Antalet flickor och pojkar i Norra Karelen och Kymmenedalen (n = 68)

		HEMORT				Totalt	
		Norra Karelen		Kymmenedalen			
		f	%	f	%	f	%
KÖN	Flicka	16	53,3	22	57,9	38	55,9
	Pojke	14	46,7	16	42,1	30	44,1
Totalt		30	100,0	38	100,0	68	100,0

För att kartlägga elevernas kunskapsnivå i svenska frågades deras senaste betyg i fråga nummer 2. I analysfasen användes indelningen goda, mediokra och svaga. Goda omfattar vitsorden 9 och 10, mediokra vitsorden 7 och 8 och till gruppen svaga hör elever som har fått betygen 4, 5 eller 6. Samma indelning används även i tabell 2 nedan.

Tabell 2 Elevernas senaste betyg i svenska (n = 68)

		BETYG I SVENSKA						Totalt	
		Svaga (4-6)		Mediokra (7-8)		Goda (9-10)			
		f	%	f	%	f	%	f	%
KÖN	Flicka	1	2,6	22	57,9	15	39,5	38	100,0
	Pojke	4	13,3	13	43,3	13	43,3	30	100,0
Totalt		5	7,4	35	51,5	28	41,2	68	100,0

Elever med svaga betyg utgör den minsta gruppen. Av 68 elever hör 7,4 % (5) till denna grupp. Största delen av eleverna dvs. 51,5 % (35 stycken) har fått mediokra betyg. 41,2 %

(28) av eleverna hör till gruppen goda. I undersökningen deltog 38 flickor varav 2,6 % (1) var svaga, 57,9 % (22) mediokra och 39,5 % (15) goda. Av 30 pojkar var 13,3 % (4) svaga, 43,3 % (13) mediokra och 43,3 % (13) goda. Skillnaden mellan flickor och pojkar är inte statistiskt signifikant ($\chi^2 = 3,363$, $df = 2$, $p = 0,186$).

I den finländska grundskolan läser alla elever minst två främmande språk; i grundskolans tredje klass börjar eleverna med det första främmande språket och i sjunde klass börjar de läsa svenska språket. Eleverna har möjligheten att välja ytterligare språk både i femte och åttonde klass. Antalet språk som eleven läser berättar säkert någonting om hans intresse för främmande språk. I frågeformulärets fjärde fråga frågades vilka språk eleverna läser förutom svenska språket. Tabell 3 klargör detta tema.

Tabell 3 Elevernas språkkombination (n = 68)

		SPRÅKKOMBINATION						Totalt	
		Svenska + engelska		Svenska+engelska + tyska		Svenska+engelska +franska			
		f	%	f	%	f	%	f	%
KÖN	Flicka	28	73,7	5	13,2	5	13,2	38	100,0
	Pojke	23	76,7	5	16,7	2	6,7	30	100,0
	Totalt	51	75,0	10	14,7	7	10,3	68	100,0

Eleverna hade tre olika språkkombinationer: några elever läser bara svenska och engelska, några läser tyska eller franska därtill. 51 elever (75 %) har kombinationen svenska och engelska. Det finns 10 elever (14,7 %) som läser svenska, engelska och tyska. Sådana elever som läser svenska, engelska och franska finns sju (10,3 %). Av 38 flickor läser 73,7 % (28) svenska och engelska, 13,2 % (5) svenska, engelska och tyska och 13,2 % (5) har språkkombinationen svenska, engelska och franska. 76,7 % (23) av 30 pojkar läser svenska och engelska, 16,7 % (5) har kombinationen svenska, engelska och tyska och 6,7 % (2) läser svenska, engelska och franska. Skillnaden mellan könen är inte statistiskt signifikant ($\chi^2 = 0,846$, $df = 2$, $p = 0,655$).

I denna undersökning intervjuades fyra lärare som undervisar elever som besvarade frågeformuläret. För lärarna fanns tre bakgrundsfrågor: 1) Hur länge och på vilka nivåer har du undervisat? 2) Har du visstids- eller fast anställning? och 3) Vilka språk eller ämnen undervisar du i? Två av lärarna har jobbat som lärare i cirka 15 år och mest på högstadiet. Den tredje läraren har undervisat i sex år och den fjärde i fem år, båda på högstadiet. Två av

lärarna undervisar i svenska och engelska, en i svenska och ryska och en i svenska och tyska. De lärare som längre har jobbat som lärare har fast anställning och de två andra har visstidsanställning.

5.2 Framgång i språk och i skolan

Laine & Pihko (1991) har undersökt individernas uppfattningar om sig själva som språkinlärare. Dessa uppfattningar kallar de för språkjag. Språkjaget består således av de kunskaper, uppfattningar, önskningar och tankar som eleven har om sig själv som inlärare av främmande språk. Språkjaget påverkar till exempel hur eleven förhåller sig till sina studier, vad han väntar och kräver av sig själv. Varje elev har även en viss uppfattning om sig själv som inlärare av alla skolämnen. Detta kallas för skoljag. I frågeformulärets frågor 5 och 6 fick eleverna själva utvärdera sin framgång i svenska språket och i alla andra skolämnen. Eleverna har fått säga om de har lyckats i språk och i skolan väldigt dåligt, ganska dåligt, ganska bra eller väldigt bra. Genom att korstabulera variablerna kön och framgång i språk (se tabell 4 nedan) kan man försöka utreda om till exempel flickorna anser sig att lyckas bättre i språk än pojkarna dvs. om det föreligger en statistiskt signifikant skillnad mellan grupperna. En mycket användbar metod att undersöka detta är Pearsons χ^2 –test. Med testet kan man mäta om korrelationen mellan variablerna är så stark att fördelningen inte kan bero på slumpen. Fördelningen är statistiskt signifikant när p-värdet är mindre än 0,05. (Stukát 1997, 71-80.) I följande tabell presenteras flickornas och pojkarnas framgång i främmande språk.

Tabell 4 Flickornas och pojkarnas framgång i främmande språk (n = 68)

		FRAMGÅNG I SPRÅK						Totalt	
		Ganska dåligt		Ganska bra		Väldigt bra			
		f	%	f	%	f	%	f	%
KÖN	Flicka	8	21,1	23	60,5	7	18,4	38	100,0
	Pojke	3	10,0	21	70,0	6	20,0	30	100,0
Totalt		11	16,2	44	64,7	13	19,1	68	100,0

Ingen av eleverna som deltog i undersökningen ansåg att han skulle ha lyckats väldigt dåligt i språk. 11 av 68 elever (16,2 %) svarade att de har lyckats ganska dåligt. Elever som har nått ganska bra resultat är den största gruppen med 44 elever (64,7 %). 13 elever (19,1 %) ansåg sig ha lyckats väldigt bra i språk. Över hälften av flickorna dvs. 60,5 % (23) har lyckats

ganska bra i språk, 21,1 % (8) ganska dåligt och 18,4 % (7) väldigt bra. Största delen av pojkarna dvs. 70 % (21) har nått ganska bra resultat i språk, 20 % (6) väldigt bra och 10 % (3) ganska dåliga. Statistiskt har kön inte någon signifikans när eleverna utvärderar sin framgång ($\chi^2 = 1,520$, $df = 2$, $p = 0,468$).

Tabell 10 (bilaga 4) redogör för flickornas och pojkarnas framgång i skolan. Av sammanlagt hade ingen valt alternativet väldigt dåligt. Av 38 flickor hade 7,9 % (3) valt alternativet ganska dåligt, 78,9 % (30) ganska bra och 13,2 % (5) väldigt bra. 10 % (3) av 30 pojkar ansåg sig lyckas ganska dåligt i skolan, 73,3 % (22) ganska bra och 16,7 % (5) väldigt bra. Skillnaden mellan könen är inte statistiskt signifikant ($\chi^2 = 0,294$, $df = 2$, $p = 0,863$).

I dagens Europa är det viktigt för alla att läsa eller studera främmande språk. Europeiska Rådets experter har avfattat grundprinciper som bör styra arbetet med språk i hela Europa. En av principerna är att från och med 10 års ålder bör alla elever ha möjligheten att läsa minst ett, helst flera främmande språk. När man lär sig ett nytt språk, är det centralt all man tillägnar sig kunskaper och färdigheter som behövs i vardagligt liv. Fast språkundervisningen ofta är planerad så att den motsvarar samhällets krav, måste den basera sig på inlärares behov, intressen, egenskaper och resurser. (Pohjala & Huttunen 1994, 2.) Man kunde förvänta sig att ju bättre betyg eleven får i ett språk, desto hellre läser han främmande språk. I tabell 5 redogörs för fördelning av främmande språk som eleverna läser jämfört med det senaste betyget i svenska.

Tabell 5 Språkkombination och betyg i svenska (n = 68)

	BETYG I SVENSKA						Totalt	
	Svaga (4-6)		Mediokra (7-8)		Goda (9-10)			
	f	%	f	%	f	%	f	%
SPRÅKKOMBINATION Svenska+engelska	5	9,8	27	52,9	19	37,3	51	100,0
Svenska+engelska+tyska			4	40,0	6	60,0	10	100,0
Svenska+engelska+franska			4	57,1	3	42,9	7	100,0
Totalt	5	7,4	35	51,5	28	41,2	68	100,0

Betygen har igen indelats i tre grupper. Största delen av eleverna dvs. 51 läser svenska och engelska. Av dessa elever 9,8 % (5) är svaga, 52,9 % (27) mediokra och 37,3 % (19) goda. Av elever som har språkkombinationen svenska, engelska och tyska är 40 % (4) mediokra och 60 % (6) goda. Av sammanlagt 68 elever läser bara sju elever svenska, engelska och franska. Av dessa elever är 57,1 % (4) mediokra och 42,9 % (3) goda. Språkkombinationen svenska – engelska är klart populärast. Elever, som inte klarar sig speciellt bra i svenska och engelska,

har inte valt något tredje språk. Att läsa två språk är troligen jobbigt för dem och de skulle inte orka med ett tredje. Betyget verkar således inte påverka valet av språk; resultatet är inte statistiskt signifikant ($\chi^2 = 3,043$, $df = 4$, $p = 0,551$).

Frågeformulärets tredje fråga var öppen. Eleverna fick med egna ord berätta hur det är att läsa svenska. Elevernas svar berättar om deras motivation och attityder till svenska språket. När det gäller språkinläringen, har attityderna en betydande roll. Efter några undersökningar har forskarna kunnat konstatera att attityderna mot den grupp som talar målspråket är de viktigaste. I det här fallet är attityderna gentemot svenskarna således av stor vikt. Hurdana attityder inläraren tror att målspråkstalare har mot den grupp som inläraren tillhör kan också påverka inläringen. I sådana här sammanhang brukar också uppmärksammas hur inläraren inställer sig till den egna gruppen. (Viberg 1987, 102-105.) Eleverna hade svarat med adjektiv som har insamlats och frekvenserna har räknats. De mest frekventa adjektiven har ordnats in i figur 11 (bilaga 4). Adjektivet "kul" nämndes oftast (18). Adjektiven "lätt" (13), "trevligt" (10), "tråkigt" (9) och "svårt" (7) kom följande i ordningen. Man kan konstatera att största delen av eleverna förhåller sig positiv till att läsa svenska i skolan.

5.3 Deltagande under lektioner

Hur aktivt eleverna deltar i lektionen och räcker upp handen samt hur gärna de använder målspråket dvs. talar svenska under lektionerna redogörs med frågorna 7 och 8. Hur villiga eleverna är att hjälpa varandra och om de får hjälp när det behövs frågades i fråga 15. Alla dessa berättar hur bra eleverna tivs på lektionerna och om de vågar ta risker samt hurdana deras samarbetsförmågor är. Med intervjufrågorna 8 och 9 försöktes klargöra temat ur lärarnas synvinkel. Meningen med detta var att få stöd till elevernas svar.

Klasskamraternas stöd och en bra klassanda är oerhört viktiga i en inläringssituation. Klassen/undervisningsgruppen är en central gemenskap där målspråket studeras och det skulle vara bra om det rådde en positiv klassanda där. Om eleverna känner att de får hjälp från varandra och kan samarbeta, består en samhörighetskänsla. Eleverna har möjligheter till positiva inläringserfarenheter i en klass där det råder en bra klassanda samt en positiv och gynnsam inlärningsatmosfär. (Laine & Pihko 1991, 78-79)

För att reda ut om elevernas framgång i språk har någon inverkan på hur aktivt de deltar i lektionerna korstabulerades variablerna det senaste betyget i svenska och deltagande under lektionerna. Man kunde förvänta sig att elever som har nått framgång i språk i skolan skulle vara mer aktiva under lektionerna. Detta diskuteras i tabell 6.

Tabell 6 Det senaste betyget i svenska och deltagande under lektionerna (n = 68)

		BETYG I SVENSKA						Totalt	
		Svaga (4-6)		Mediokra (7-8)		Goda (9-10)			
		f	%	f	%	f	%	f	%
DELTAGANDE UNDER LEKTIONER	Väldigt passivt					1	100,0	1	100,0
	Ganska passivt	2	8,7	18	78,3	3	13,0	23	100,0
	Ganska aktivt	2	5,1	15	38,5	22	56,4	39	100,0
	Väldigt aktivt	1	20,0	2	40,0	2	40,0	5	100,0
Totalt		5	7,4	35	51,5	28	41,2	68	100,0

I grupperna svaga och mediokra deltar ingen väldigt passivt i undervisningen. Bara en elev i gruppen goda valde detta alternativ. Av hela urvalet (68) valde 23 elever alternativet ganska passivt. Av dessa var 8,7 % (2) svaga, 78,3 % (18) mediokra och 13 % (3) goda. Största delen av elever (39) som deltar ganska aktivt i undervisningen har goda betyg (56,4 %) vilket styrkar vår hypotes. 5,1 % (2) av dessa 39 elever var svaga och 38,5 % (15) mediokra. Bara fem av sammanlagt 68 elever deltar väldigt aktivt i undervisningen. 20 % (1) av dessa är svaga, 40 % (2) mediokra och 40 % (2) goda. Framgång verkar ha en inverkan på hur aktivt eleverna deltar i undervisningen; skillnaden är statistiskt signifikant eftersom p-värdet $0,029 < 0,05$ ($x^2 = 14,073$, $df = 6$) men resultaten går inte att generaliseras eftersom åtta celler (66,7 %) har förväntad frekvens < 5 .

För att reda ut om könet har inverkan på hur aktiv eleverna är under lektionerna korstabulerades variablerna kön och deltagande under lektioner. Detta redogörs i tabell 11 (bilaga 4). Av 38 flickor är 2,6 % (1) väldigt passiva, 36,8 % (14) ganska passiva, 52,6 % (20) ganska aktiva och 7,9 % (3) väldigt aktiva under lektionerna. Ingen av pojkarna (30) anser sig vara väldigt passiv. Däremot 30 % (9) är ganska passiva, 63,3 % (19) ganska aktiva och 6,7 % (2) väldigt aktiva under lektionerna. Trots att fördelningen inte är statistiskt signifikant ($x^2 = 1,391$, $df = 3$, $p = 0,708$) kan man tolka resultaten så att flickorna är mera kritiska till sig själva.

I kommunikativ språkundervisning har man betonat flytet i språkanvändningen. Hur goda språkkunskaper individen behöver bestäms av språkanvändningssituationen och dess mål och formalitet. I allmänbildande utbildning måste man ta hänsyn till elevernas individuella målsättningar. Målet är flytande och tillräckligt exakt språkanvändning. (Jaakkola 2000, 151.) Enligt Kaikkonen (2000, 51) är det inte alls nödvändigt att sträva efter målspråkstalarnas nivå; det räcker att personer som kommer från olika kulturer kan kommunicera med varandra. För språkinlärare borde det finnas tillräckligt med möjligheter att använda språket. Största delen av dessa tillfällen sker i skolan, på lektionerna och då språkläraren ansvarig för att ordna dem. Läraren bör kunna skapa en sådan atmosfär i klassrummet där eleverna måste och också vågar använda målspråket. Detta kartlades genom att fråga eleverna hur gärna de använder målspråket dvs. svenska på lektionerna.

I fråga 8 fick eleverna utvärdera hur gärna de använder målspråket. Eleverna hade fyra svarsalternativ att välja mellan: väldigt gärna, ganska gärna, inte så gärna och inte alls. Man skulle kunna förmoda att elever med bättre betyg deltog mer aktivt i undervisningen. Variablerna betyget i svenska och användning av målspråket korstabulerades för att utreda sambandet (se tabell 7).

Tabell 7 Det senaste betyget i svenska och användning av målspråket (n = 68)

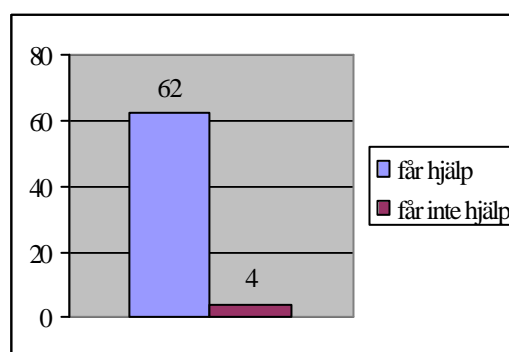
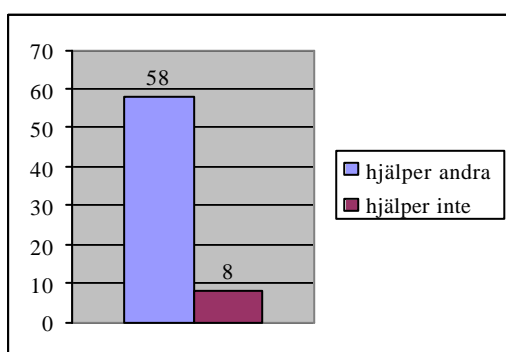
	BETYG I SVENSKA						Totalt		
	Svaga (4-6)		Mediokra (7-8)		Goda (9-10)				
	f	%	f	%	f	%	f	%	
ANVÄNDNING AV MÅLSPRÅKET	Inte så gärna	4	14,3	19	67,9	5	17,9	28	100,0
	Ganska gärna	1	2,9	16	47,1	17	50,0	34	100,0
	Väldigt gärna					6	100,0	6	100,0
Totalt		5	7,4	35	51,5	28	41,2	68	100,0

Var och en av eleverna som besvarade frågeformuläret talar svenska under lektionerna; ingen valde svarsalternativet inte alls. Vår hypotes styrktes på det sättet att ingen av eleverna i grupperna svaga och mediokra valde svarsalternativet väldigt gärna: bara sex personer i gruppen goda talar svenska väldigt gärna. Hälften av alla elever talar svenska ganska gärna under lektionerna. Av dessa är 2,9 % (1) svaga, 47,1 % (16) mediokra och 50 % (17) goda. Alternativet inte så gärna hade valts av 28 elever varav 14,3 % (4) var svaga, 67,9 % (19) mediokra och 17,9 % (5) goda. Sambandet mellan betyget i svenska och ivriheten att använda målspråket på lektionerna är statistiskt signifikant eftersom $p\text{-värdet } 0,002 < 0,05$ (χ^2

= 17,232, df = 4). Ändå har fem eller (55,6 %) förväntad frekvens < 5 och därför kan resultaten inte generaliseras.

Vi ville klargöra om det ena könet är mer aktivt i att använda målspråket än det andra och därför har även variablerna kön och användning av målspråket korstabulerats. Resultaten presenteras i tabell 12 (bilaga 4). Alla elever talar svenska under lektionerna i någon mån eftersom ingen valde svarsalternativet inte alls. 38 flickor besvarade frågan varav 28,9 % (11) använder målspråket inte så gärna, 60,5 % (23) ganska gärna och 10,5 % (4) väldigt gärna. Av 30 pojkar använder 56,7 % (17) målspråket inte så gärna, 36,7 % (11) ganska gärna och 6,7 % (2) väldigt gärna. Skillnaden i fördelningen är inte statistiskt signifikant ($\chi^2 = 5,320$, df = 2, p = 0,070).

Läraren och eleverna bör sträva efter samma mål; de skall samarbeta på lektionerna såsom ett team. I ett sådant team hjälper man varandra och får också själv hjälp om det behövs. Enligt Pietarinens (1999, 53-59) definition bildar eleverna och läraren ett socialt nätverk som fungerar som deras sociala miljö i skolan. Klassrummets sociala miljö utvecklas i en interaktionsprocess mellan läraren och eleverna. Med hjälp av denna interaktionsprocess borde undervisningsstrategierna och elevernas inlärningsstrategier möta varandra. Kohonen (1998, 29) konstaterar att samarbete i inläringen präglar den holistiska inlärningsynen; man hjälper varandra och lär sig av varandra. Samarbete stöder den positiva utvecklingen av individens självkänsla och uppfyller inlärares behov av samhörighet och trygghet. Med fråga 15 utreddes hur bra samarbetet fungerar under lektionerna genom att fråga om eleverna hjälper varandra och om de får hjälp vid behov (se figurer 1 och 2).



Figurer 1 och 2 Hur eleverna hjälper varandra och själva får hjälp (n = 66)

Sammanlagt 68 elever besvarade frågeformuläret. Två elever hade svarat på fråga 15 så otydligt att svaren var svåra att tolka och har inte tagits med. 58 elever svarade att de hjälper andra. Bara åtta elever hjälper inte andra. De flesta som inte hjälper andra sade att orsaken till detta är deras bristande kunskaper i svenska språket. 62 elever anser att de får hjälp av läraren eller andra elever när de behöver det. Fyra elever konstaterade däremot att de inte får hjälp. Av dessa elever är största delen villig att hjälpa varandra. Detta är tecken på att det råder en positiv klassanda i grupperna.

Om eleverna hjälper varandra var också en av intervjufrågorna (fråga 8). Lärarnas svar stödde huvudsakligen elevernas åsikter. Enligt lärarna hjälper eleverna varandra. Det finns ofta uppgifter där de får jobba parvis och då är det naturligt att hjälpa varandra. I samarbetsuppgifter är det bra om läraren delar eleverna in i par. Det kan vara nyttigt att sätta en bra och en svag elev tillsammans eftersom de lätt kan stödja varandra. Det kan hända att eleverna förstår varandra bättre än läraren eftersom lärare ofta förklarar till exempel grammatik för komplicerat och då är det bra om eleverna får lära varandra. Läraren kan även få nya idéer från elevernas diskussioner. Att hjälpa varandra är således önskningsvärt. Av lärarnas svar framgick att några elever inte vill jobba tillsammans eftersom de inte vill visa de andra sina arbeten. Elevernas samarbetsförmågor kartlades genom att fråga lärarna om eleverna kan jobba i par (fråga 9). Eleverna verkar mestadels vara villiga att jobba i par. Paruppgifter används ganska mycket i undervisningen. I några grupper har läraren bestämt paren vilket betyder att flickor och pojkar jobbar i par; det finns inte bara par av samma kön. Blandpar gör stämningen i klassrummet livligare och eleverna lär sig att möta annorlunda människor. Å andra sidan har lärarna inte använt paruppgifter så mycket eftersom några elever blir utan par. I sådana här grupper vill lärarna inte förödmjuka eleverna som blir ensamma.

5.4 Lärarens feedback

Positiv feedback och uppmuntran har säkert positiv inverkan på stämningen under lektionerna. Enligt Laine (2000, 42-43) får lärarfiguren sin form genom det sociala förhållandet som läraren skapar med sina elever. Hur läraren skapar kontakt med eleverna

verkar vara viktigare än vad han gör tekniskt sett. Läraren bör vara kommunikativ och ta hänsyn till sina elever.

Hur viktig lärarens feedback är för eleverna kartlades med frågeformulärets fråga 9. För att veta om feedback är viktigare för flickor än pojkar korstabulerades variablerna lärarens feedback och kön. Vår hypotes var att lärarens feedback skulle vara viktigare för flickor eftersom de har en mer positiv inställning till skolan enligt våra erfarenheter. Det verkar vara så att flickorna vill tilltala läraren mer än pojkarna och därför kunde man tänka sig att lärarens feedback på grund av detta skulle vara viktigare för flickorna. Resultaten framgår av tabell 8.

Tabell 8 Hur eleverna upplever lärarens feedback (n = 68)

		LÄRARENS FEEDBACK								Totalt	
		Inte alls viktigt		Något viktigt		Ganska viktigt		Väldigt viktigt			
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
KÖN	Flicka			14	36,8	22	57,9	2	5,3	38	100,0
	Pojke	3	10,0	13	43,3	13	43,3	1	3,3	30	100,0
	Totalt	3	4,4	27	39,7	35	51,5	3	4,4	68	100,0

Resultaten visar ingen större skillnad mellan könen men de tyder på att feedback är lite viktigare för flickorna. Ingen av flickorna tycker att lärarens feedback är inte alls viktigt medan 10 % (3) av pojkarna är av denna åsikt. För 36,8 % (14) av flickorna och 43,3 % (13) av pojkarna är feedback något viktigt. Största delen dvs. 57,9 % (22) av flickorna anser att lärarens feedback är ganska viktigt. Feedback är ganska viktig för 43,3 % (13) av pojkarna. Lärarens feedback är väldigt viktig för överraskande få: 5,3 % (2) av flickorna och 3,3 % (1) av pojkarna valde alternativet väldigt viktigt. Fördelningen är inte statistiskt signifikant ($\chi^2 = 4,810$, $df = 3$, $p = 0,186$). Trots detta stöder resultaten vår hypotes eftersom lärarens feedback är ganska viktig för flera flickor än pojkar.

Lärarens feedback kartlades med intervjufråga 5. Lärarna frågades om de försöker ge feedback för eleverna och på vilket sätt de gör det. Läraren är en mycket viktig och effektiv faktor i främmandespråksinläringen. Enligt Ericsson (1989, 19) får läraren inte bara förmedla fakta till eleverna utan han bör också påverka emotionellt genom att motivera, berömma, entusiasmera och stödja, dvs. skapa positivt emotionellt inlärningsklimat. Lärarna som intervjuades ansåg att positiv feedback är viktig. Alla berättade att de ger feedback åt eleverna både skriftligt och muntligt. Eleverna uppmuntras på lektionerna i samband med uppgifter, till exempel om ett par elever läser en text högt. Efter en lyckad lektion tackar

lärarna eleverna. Om det har funnits några problem på lektionen kan läraren milt tillrättavisa eleverna. Lärarna vill inte förödmjuka eleverna på lektionerna och därför ger de negativ feedback efter lektionerna personligt. Lärarna skriver kommentarer i elevernas häften, uppsatser och prov. Enligt lärarna fungerar betyget också som feedback.

Skolans pedagogiska miljö grundar sig på den sociala miljön. Läraren påverkar betydligt klassens sociala och pedagogiska miljö samt elevernas inlärningsresultat genom sitt eget beteende, t.ex. genom att ge feedback och uppmuntra eleverna. Läraren skall vara villig och färdig att planera och utveckla skolans inlärningsmiljöer så att de stöder också elevernas sociala utveckling. Lärarens pedagogiska tänkande och personlighet samt yrkeskunnighet påverkar utformningen av den pedagogiska miljön. (Pietarinen 1999, 60-66; Pietarinen & Rantala 2002, 236.)

5.5 Fysisk inlärningsmiljö

Enligt Pietarinen och Rantala (2002, 236) sker undervisnings- och inlärningsprocesser alltid i en fysisk omgivning som läraren och eleverna kan påverka på olika sätt. Den fysiska miljön består av skolbyggnaden, klassrummen, läroböckerna och alla andra medel som kan användas i undervisningen och erbjuder konkreta ramar för undervisningen. Enligt Pietarinen (1999, 52-53) är man nuförtiden medveten om att en trivsamt miljö stöder inläring. Det lönar sig att satsa på planering av skolans fysiska miljö eftersom inlärningsresultaten beror på hur stimulerande miljön är. I en trivsamt miljö upplever eleven att han blir respekterad och uppskattad. Själva skolbyggnaden skall planeras så att elevernas utvecklingsnivå och behov iakttas. Hela den fysiska miljön påverkar hur barn lär sig och beter sig. En ren, lugn och varm miljö upplevs som trygg och motiverande och där råder en positiv atmosfär. I detta avsnitt kommer att behandlas frågeformulärsfrågorna 10, 16 och 17 samt intervjufrågorna 3 och 10.

För att kartlägga den fysiska miljön i skolorna som deltog i undersökningen frågades eleverna hur trivsamt klassrummen är (fråga 10). Svarsalternativen var deprimerande, ganska trista, ganska trivsamt och väldigt trivsamt. Variablerna kön och klassrummens trivsamt korstabulerades för att reda ut om det finns någon skillnad mellan flickorna och pojkarna i detta avseende. Tabell 9 klagör resultaten.

Tabell 9 Elevernas åsikter om klassrummets trivsamtet (n = 68)

		KLASSRUMMENS TRIVSAMHET								Totalt	
		Deprimerande		Ganska trista		Ganska trivsamma		Väldigt trivsamma			
		f	%	f	%	f	%	f	%		
KÖN	Flicka	4	10,5	10	26,3	21	55,3	3	7,9	38	100,0
	Pojke	3	10,0	11	36,7	15	50,0	1	3,3	30	100,0
	Totalt	7	10,3	21	30,9	36	52,9	4	5,9	68	100,0

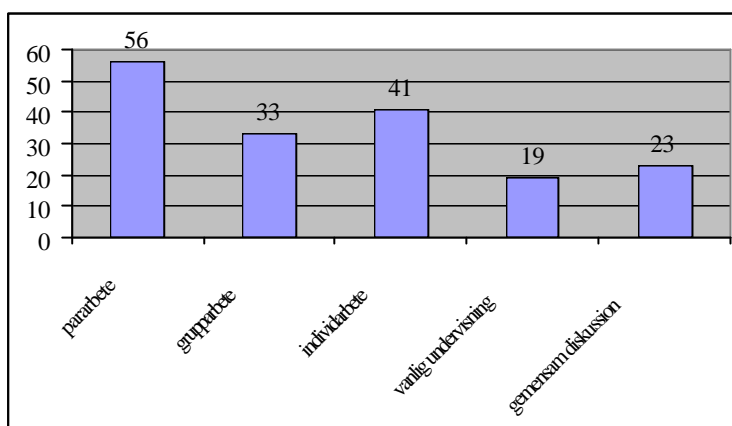
Av flickorna 10,5 % (4) anser att klassrummen som används i svenskundervisningen är deprimerande. 10 % (3) av pojkarna är av samma åsikt. Alternativet ganska trista valde 26,3 % (10) av flickorna och 36,7 % (11) av pojkarna. Över hälften av flickorna dvs. 55,3 % (21) och hälften (15) av pojkarna tycker att klassrummen är ganska trivsamma. Bara 7,9 % (3) av flickorna och 3,3 % (1) av pojkarna anser att klassrummen väldigt trivsamma. Det är ganska överraskande att över hälften av alla elever (52,9 %) anser att klassrummen är ganska trivsamma. Enligt våra erfarenheter är skolbyggnader och klassrum oftast färglösa och ödsliga.

Med intervjufrågan 3 utreddes lärarnas åsikter om klassrummets trivsamtet och dess betydelse. Alla lärare som intervjuades tyckte att klassrummets trivsamtet påverkar inlärningsatmosfären. De anser att klassrummen bör vara tillräckligt stora; det bör vara möjligt att flytta skolbänkarna och det måste finnas rum för läraren att gå runt i klassrummet. Det framgår av lärarnas svar att renhet är viktig och inredningen påverkar trivsamteten. I ett fungerande klassrum är undervisningsmedlen lättillgängliga. Det är också viktigt att det finns rum på väggarna för elevernas egna affischer och annat material som anknyter till svenska språket. Om klassrummet är för trångt, orsakar det mer buller vilket försämrar arbetsron.

Den holistiska inläringssynen betonar elevstyrd inläring, dvs. eleven skall själv ställa mål för sig själv, kontrollera inläringen och bära ansvaret för sina studier. Inläringssituationen kan vara individcentrerad, samarbetsorienterad eller präglad av konkurrens. (Aho 2002, 30.) Inläringssituationen, inlärningsatmosfären och temat påverkar valet av arbetsmetod. I grupper som är samarbetsorienterade, dvs. eleverna är samarbetskunniga och –villiga, används t.ex. par- och grupparbete samt gemensam diskussion i undervisningen. I sådana grupper där klassandan är dålig och samarbetet inte fungerar används mera individarbete och lärarstyrd vanlig undervisning. Lindberg (1996, 89) konstaterar att det även från inlärningsatmosfärens synvinkel är motiverat att använda smågruppsarbete. Arbete i små

grupper ger nämligen mera möjligheter till att öva och att kommunicera. Smågruppsarbete kan hjälpa till att skapa ett tryggare klimat och till och med öka elevernas motivation.

I denna undersökning kartlades också hurdana arbetsmetoder lärarna använder i svenskundervisningen och vilka av dem är mest populära bland eleverna (fråga 16). Eftersom fråga 16 var en öppen fråga, har alla svar enbart räknats ihop och ställts upp i figurer. De metoder som används mest visas i figur 3 och de som är mest populära enligt eleverna framgår av figur 12 (se bilaga 4).



Figur 3 Arbetsmetoder som används i svenskundervisningen

Vi gav eleverna några alternativ, t.ex. par-, grupp-, individarbete, lärarstyrd vanlig undervisning och gemensam diskussion, för att klargöra vad meningen med frågan var. I båda skolorna används mångsidigt alla ovannämnda arbetsmetoder. 56 elever hade nämnt pararbete, 41 stycken individarbete, 33 grupparbete, 23 gemensam diskussion och 19 vanlig undervisning. De mest omtyckta arbetsmetoderna var pararbete (46), grupparbete (24) och individarbete (16). Gemensam diskussion (9) och lärarstyrd vanlig undervisning (2) verkar inte vara så populära bland eleverna. Tidigare undersökningar stöder resultaten. Enligt Lindberg (1996, 89) passar smågruppsarbete speciellt bra för språkundervisningen eftersom det erbjuder eleverna flera möjligheter till övning, äkta kommunikation och individualitet. Utöver detta kan smågruppsarbete skapa en tryggare atmosfär och samtidigt öka deltagarnas motivation. Vi bad eleverna att motivera varför de tycker mest om någon viss arbetsmetod. Elevernas opinioner kan belysas med följande kommentarer:

”Yksilötyöt ovat mukavimpia, koska ruotsin kirjoittaminen on hauskaa”

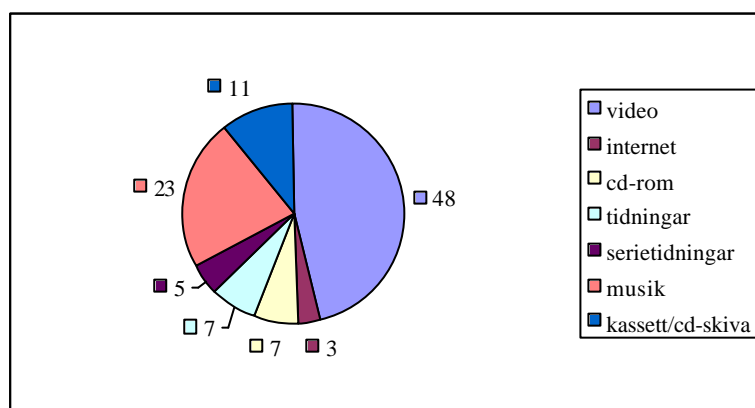
”Mukavinta on parityöt, sillä silloin ilmapiiri muuttuu veikeäksi”

”parityö opettaa jos toinen osaa ja toinen ei osaa”

”Minusta parityöt ovat kivoja, koska ei tarvitse työskennellä yksin”

”Yksilötyö on paras. Jos on parityö ja parin saa valita jään ilman paria”

Fråga 17 bestod också av två delar: vilka undervisningsmaterial används i svenskundervisning utöver läroböcker och vilka av dem är de mest omtyckta enligt eleverna. Eleverna hade fått några alternativ, t.ex. video, Internet, cd-rom, tidningar, serietidningar och musik. Alla svar har bara räknats ihop och framställs i form av figurer. De undervisningsmaterialtyper som används i svenskundervisningen utöver läroböckerna framgår av figur 4 och de mest omtyckta typerna av figur 13 (se bilaga 4).



Figur 4 Undervisningsmaterial som används i svenskundervisningen

48 elever av sammanlagt 68 elever svarade att videor har använts i undervisningen. Musik används också ofta; det nämnde 23 elever. Lärobokens kassett eller cd-skiva nämndes 11 gånger, cd-rom och tidningar båda sju gånger, serietidningar fem gånger och Internet tre gånger. De mest omtyckta undervisningsmaterialtyperna var videor (41), musik (9) och Internet (8). Eleverna hade också nämnt andra typer som var följande: cd-rom (6), tidningar (3), kassett/cd-skiva (3) och serietidningar (2). Eftersom individerna lär sig på olika sätt, bör man i undervisningen använda mångsidigt olika slags undervisningsmaterial. Eleverna motiverade sina val t.ex. på följande sätt:

”Videot, cd-rom –ohjelmat, musiikki, koska siitä kuulee sen oikean ruotsin murteen ja kuulee sanoja”

”Internettiä saisimme käyttää, sillä siten nuoret kiinnostuisivat asiasta enemmän.”

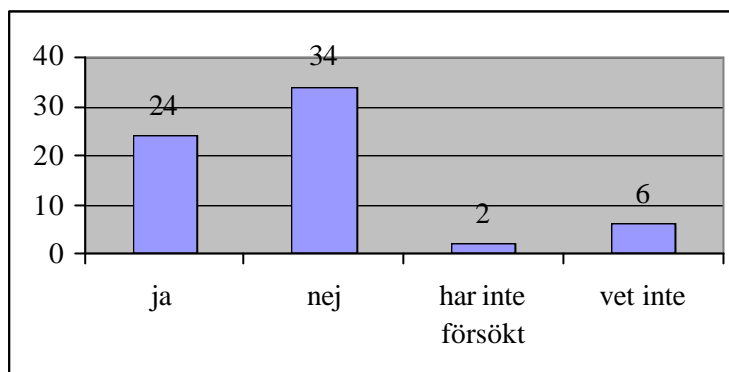
”Videot on kivoimpia, koska niissä on liikkuvia kuvia ja arkielämän tapahtumia oikeassa elämässä”

”Kasetilta kuuntelu on hyvä juttu. Siinä oppii.”

”Varmaan nuo videot, koska niitä on kiva katsella ja huomaamattaan oppii ruotsia”

Intervjufråga 10 gällde samma tema ur lärarnas synvinkel. Eftersom t.ex. datorer erbjuder talrika möjligheter i dagens samhälle, ville vi kartlägga på vilket sätt lärarna utnyttjar dessa moderna undervisningsmaterialtyper (videor, Internet, cd-rom -program, tidningar, serietidningar och musik) och hurdan inverkan de har på elevernas intresse och motivation. Alla intervjuade lärare ansåg att läroböckerna är mångsidiga och innehåller rikligt med material. Eleverna har tittat på videor som är trevliga och lätta att förstå. Datateknik har använts i någon mån men lärarna medger att det skulle vara nyttigt att använda den mera. Det största problemet är att det inte finns tillräckligt med datorer. Datateknik skulle motivera speciellt pojkarna. Enligt lärarna är eleverna intresserade av Internet och skulle vilja jobba med det. Dessa undervisningsmaterialtyper fungerar som tilläggsmaterial och de skall ha anknytning till det tema som behandlas i undervisningen.

Det skulle vara bra om eleverna själva kunde medverka till planering av undervisningen, t.ex. genom välja undervisningsmaterial. Om inläraren får påverka sin egen inläring, förbinder han sig bättre till inläringen och detta stöder även utvecklingen av hans inre motivation. Medveten planering av inlärningsuppgifterna, dvs. uppgifternas innehåll (vad man lär sig) och arbetsprocess (hur man lär sig), bildar tillsammans en målinriktad helhet genom vilken inläraren får betydelsefulla inläringserfarenheter. Betydelsefull inläring leder till bättre inlärningsresultat. (Kohonen 1998, 29-30.) Med enkätfråga 18 och intervjufråga 7 utreddes om eleverna kan påverka lektionernas innehåll. Sammanlagt 68 elever besvarade enkäten men en av eleverna hade inte förstått denna fråga och en hade inte alls svarat på den. Med figur 5 belysas således svaren av 66 elever.



Figur 5 Elevernas åsikter om hur de kan påverka lektionernas innehåll (n = 66)

34 av dessa elever tycker att de inte kan påverka lektionernas innehåll och 24 elever anser att de kan påverka det. Åtta elever var lite osäkra: sex elever svarade att de inte vet om de kunde påverka lektionernas innehåll och två elever skrev att de inte har försökt att påverka.

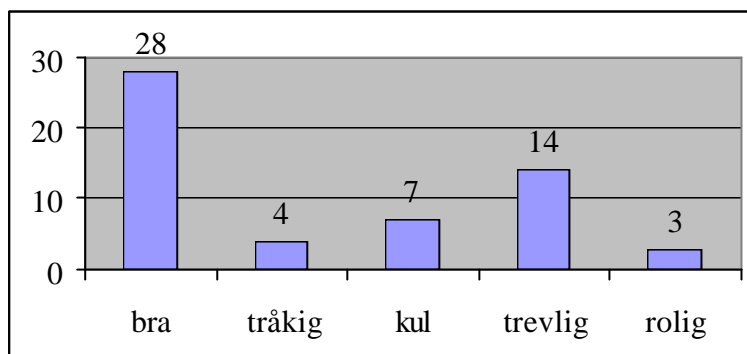
Lärarnas svar ligger i linje med elevernas svar. Fast undervisningen borde vara mer och mer elevcentrerad och inläraren inläringens subjekt, är det fortfarande nästan undantagslöst läraren som bestämmer hurdana uppgifter och arbetsmetoder används i undervisningen. Alla lärare medger att eleverna inte får påverka planering av undervisningen. I början av kursen får eleverna framföra sina önskningar men ändå är det i de flesta fall läraren som har det sista ordet. Lärarna försöker i mån av möjlighet förverkliga elevernas önskningar.

5.6 Inlärningsatmosfären under lektionerna i svenska

Ericsson (1989, 20) konstaterar att för att eleverna i klassen så ofta som möjligt skall kunna erfara en känsla av trygghet, en känsla av att de blir accepterade av lärare och kamrater och att de lyckas eller har framgång måste det råda positivt emotionellt klimat i inläringssituationen. Detta är förutsättningen för att optimal och maximal inläring skall ske. Inlärningsatmosfären är en del av inlärningsmiljön. Enligt Pietarinen & Rantala (2002, 234-237) delas inlärningsmiljön in i tre nivåer: fysisk, social och pedagogisk miljö. Dessa tre nivåer bildar tillsammans en viss mental stämning som upplevs av eleverna på ett visst sätt. Detta kallas i vår studie för inlärningsatmosfär. Många olika faktorer, t.ex. läraren och hans pedagogiska

tänkande, eleverna och skolans atmosfär, påverkar inlärningsatmosfären. I detta avsnitt kommer att diskuteras enkätfrågorna 11, 12, 13 och 14 samt intervjufrågorna 1, 2, 4 och 6.

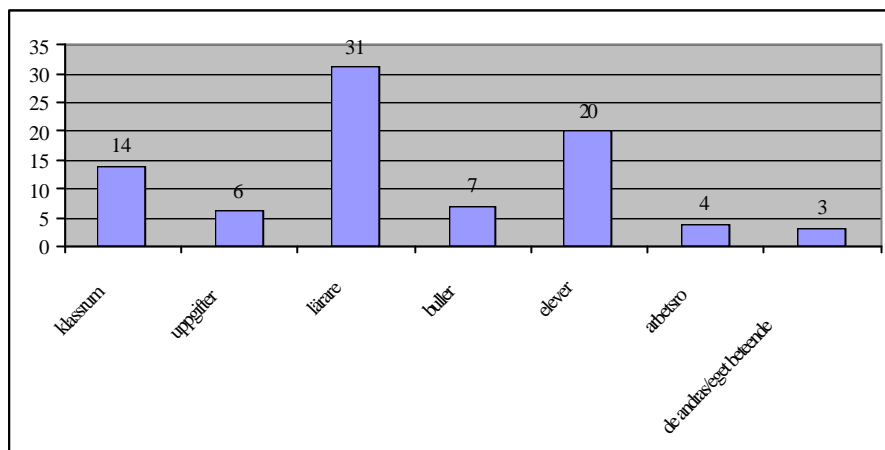
Huvudproblemet i vår undersökning var att kartlägga hurdan en bra och gynnsam inlärningsatmosfär är enligt sjundeklassarna. Eleverna fick med egna ord berätta hurdan atmosfär råder på svensklektionerna (fråga 11). I figur 6 visas de mest frekventa adjektiv med vilka eleverna har beskrivit inlärningsatmosfären.



Figur 6 Adjektiv som beskriver inlärningsatmosfären på lektionerna i svenska

Största delen av eleverna i båda skolorna anser inlärningsatmosfären vara positiv. 28 elever hade skrivit att inlärningsatmosfären är bra och enligt 14 elever är den trevlig. Sju personer hade använt adjektivet kul och tre adjektivet rolig. Bara fyra elever anser att atmosfären på lektionerna är tråkig. Om eleverna tycker att det råder en trygg och positiv inlärningsatmosfär på lektionerna, går de gärna på lektionen och är mer aktiva. I en sådan här inlärningsatmosfär lyckas eleverna bättre och även fel är tillåtna.

Ett av delproblemen i vårt arbete var klargöra vilka faktorer som påverkar inlärningsatmosfären på lektionerna enligt eleverna. Eleverna fick göra en lista över faktorer och omständigheter som enligt dem påverkar atmosfären på lektionerna i svenska (fråga 12). Både läraren och eleverna spelar en betydande roll i att skapa och upprätthålla en positiv inlärningsatmosfär. Detta framgår också av elevernas svar (figur 7).



Figur 7 Faktorer som påverkar inlärningsatmosfären på lektionerna

Läraren verkar vara tydligt den viktigaste faktorn; den hade nämnts av 31 av sammanlagt 68 elever. Elevernas/klasskamraternas betydelse betonas, dvs. hur eleverna kommer överens med varandra och hurdan klassanda som råder, är av stor vikt för inlärningsatmosfären. 20 elever hade valt alternativet elever. Ju bättre eleverna känner varandra och ju bättre de trivs tillsammans, desto mer vågar de ta risker; de behöver inte vara rädda för att göra fel eller att göra bort sig. Själva klassrummet, dvs. den fysiska omgivningen, påverkar inlärningsatmosfären enligt 14 elever. Pietarinens undersökning (1999, 53) stöder detta svar: en ren, lugn och varm miljö upplevs som trygg och motiverande. Andra faktorer som tycks ha inverkan på inlärningsatmosfären är buller (7), uppgifter (6), arbetsro (4) och de andras/eget beteende (3).

Med intervjufråga 2 utreddes lärarnas åsikter om vilka faktorer som påverkar inlärningsatmosfären. En del av lärarna som intervjuades anser att de viktigaste faktorer som påverkar atmosfären är faktorer som anknyter till eleverna, dvs. gruppstorleken, kunskapsnivån i gruppen, elevernas beteende och motivation samt elever med inlärningssvårigheter. Även elevernas personlighet och hur de kommer överens med varandra påverkar. En del av lärarna nämnde faktorer som har att själva läraren att göra. Den viktigaste faktorn är lärarens yrkeskunnighet och pedagogiska kunskaper. Läraren bör kunna anpassa undervisningen till elevernas kunskapsnivå. Lärarens personlighet, beteende och sinne för humor har också inverkan på inlärningsatmosfären. Tidigare undersökningar stöder dessa resultat (jfr t.ex. Laine 2000).

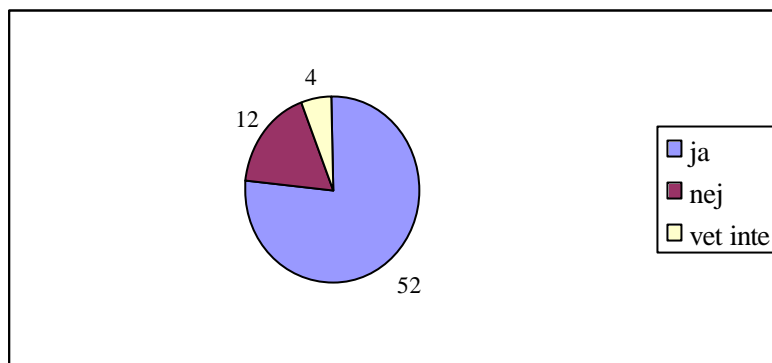
För att fördjupa uppfattningen om lärarens roll i att skapa och upprätthålla en bra och gynnsam inlärningsatmosfär frågade vi lärarna på vilket sätt de kan påverka atmosfären (fråga 4). Enligt lärarna är den egna personligheten det viktigaste arbetsmedlet i undervisningssituationer. Läraren bör vara positiv, vänlig, glad, mänsklig men krävande och ta hänsyn till elevernas behov. Han skall visa att han själv är intresserad av svenska språket. Den holistiska inläringssynen betonar inlärarens roll. Läraren instruerar i arbetet och inlärarens är inläringens subjekt som planerar, utvärderar och bär ansvaret för inläringen. Det har framgått också av Laines undersökning (2000, 42-43) att lärarens beteende och personlighet påverkar elevens förhållande till lektionen. Hur läraren skapar kontakt med eleverna verkar vara viktigare än hans undervisningskunskaper.

Hakkarainen-Virikko (1992) har undersökt elevstyrd inläring och delat lärarens roll in i följande uppgifter: läraren skall främja inlärningsprocessen, stödja utvecklingen av inlärnarnas kunskaper och vara öppen för inlärnarnas idéer och förslag. Han bör ge inlärare feedback och fungera som informations- och idékälla samt analysera, observera och hjälpa inlärare att förtydliga processen. Målet är att ansvaret gradvis överförs till inlärarens. Lärarna som intervjuades betonade också dessa synpunkter. Läraren kan påverka inlärningsatmosfären genom att diskutera med eleverna och beakta deras åsikter. Läraren har också konkreta medel med vilka han kan inverka på inlärningsatmosfären. Han kan t.ex. ändra placeringen så att eleverna inte alltid jobbar med samma par utan lär sig att arbeta med olika människor. På detta sätt lär sig eleverna att tolerera och respektera olikhet. För att läraren kan bilda par av eleverna bör han känna dem väldigt bra. Alla kommer inte överens med varandra; t.ex. en tystlåten och blyg flicka trivs säkert inte med en extrovert och högljudd pojke. Läraren bör vara konsekvent och agera planmässigt. Laine (2000, 45) konstaterar att läraren inte får vara för bunden till sina rutiner utan han måste kunna reagera snabbt i olika situationer som avviker från det normala; läraren bör vara flexibel.

Vår hypotes var att gruppens homo- eller heterogenitet inverkar på inlärningsatmosfären. För att klargöra temat ställde vi frågan till lärarna (fråga 6). Enligt lärarna gruppens homo- eller heterogenitet spelar en stor roll i undervisningssituationer. Om gruppen är heterogen, är det svårare för läraren att planera undervisning, dvs. att välja arbetsmetoder och uppgifter. I en heterogen grupp kan nivåskillnaderna vara stora, speciellt om det finns elever med inläringssvårigheter i gruppen. Det beror på gruppen hur stor inverkan homo- eller heterogeniteten har på inlärningsatmosfären. I båda slags grupperna kan det förekomma

konkurrens som kan möjligtvis skapa negativ eller positiv laddning mellan eleverna. Konkurrensen kan stimulera eleverna men om en elev inte når framgång kan den orsaka nedslagenhet.

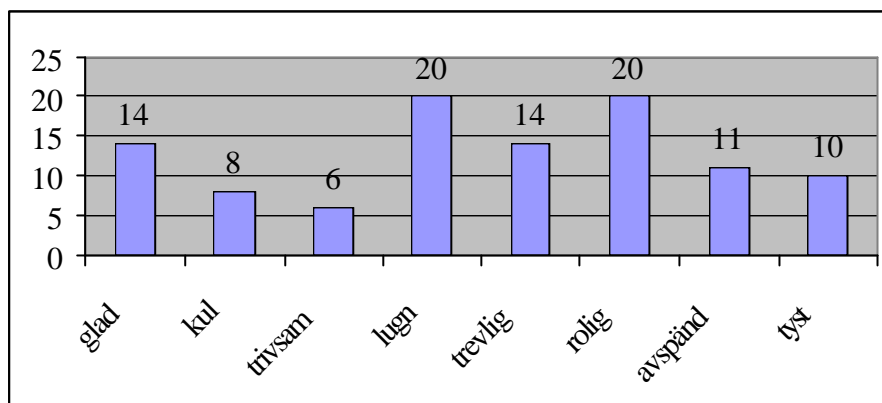
Lärare som intervjuades ansåg att de kan påverka inlärningsatmosfären. Med enkätfråga 13 utreddes elevernas åsikt om samma tema. Resultaten belysas i figur 8.



Figur 8 Elevernas åsikter om de kan påverka atmosfären på lektionerna (n = 68)

Största delen av eleverna, dvs. 52 av de sammanlagt 68 eleverna, tycker att de kan inverka på inlärningsatmosfären. 12 elever anser att de inte kan påverka atmosfären och fyra elever vet inte hurdana möjligheter de har att påverka den. När eleverna frågades på vilket sätt de kan inverka på inlärningsatmosfären, skilde sig tre medel från mängden. Eleverna anser att de kan påverka inlärningsatmosfären genom att t.ex. vara tysta på lektionen (31), att bete sig bra (21) och genom att vara aktiva (15). Antalet elever som har nämnt dessa står inom parentes.

För att få en bild av hurdan inlärningsatmosfär är gynnsam enligt eleverna, bad vi dem att beskriva den med åtminstone tre adjektiv. Alla elever hade inte nämnt tre adjektiv men några hade nämnt t.o.m. flera. I figur 9 visas de mest frekventa adjektiven.



Figur 9 Adjektiv som beskriver en gynnsam inlärningsatmosfär

De mest använda adjektiven var lugn och rolig vilka båda nämndes 20 gånger. Enligt 14 elever är en bra och gynnsam inlärningsatmosfär glad och trevlig. Att inlärningsatmosfären är avspänd är viktigt för 11 elever. Eleverna nämnde även adjektiven tyst (10), kul (8) och trivsamt (6). Som det har nämnts tidigare, upplever eleverna att de kan påverka inlärningsatmosfären genom att vara tysta, att bete sig bra och genom att vara aktiva på lektionerna. De mest frekventa adjektiven styrker denna uppfattning om att en bra och gynnsam inlärningsatmosfär är lugn och tyst men att stämningen är avspänd och eleverna trivs.

Lärarna är av huvudsakligen av samma åsikt med eleverna. Enligt dem är en bra och gynnsam inlärningsatmosfär (intervjufråga 1) lugn, vänlig, uppmuntrande och motiverad. Läraren bör själv vara motiverad och intresserad av ämnet. På lektionen bör det finnas något klart mål. I ett klassrum där det råder en positiv inlärningsatmosfär vågar eleverna ta risker, de trivs där och alla har arbetsro. I en gynnsam inlärningsatmosfär är läraren och eleverna toleranta; alla blir accepterade och var och en beaktas.

5.7 Egenskaper hos en bra lärare

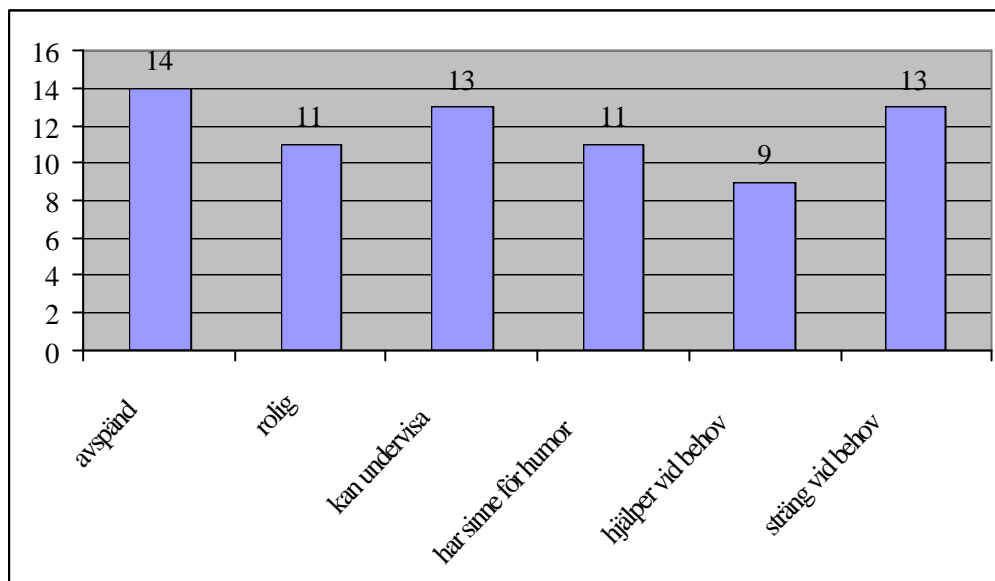
En yrkeskunnig lärare tar hänsyn till elevernas kunskapsnivå när han presenterar och sekvenserar inlärningsstoffet. Om läraren lyckas med detta, gör eleverna framsteg i språkinläringen och får därmed positiva känslor av framgång. När eleverna har en positiv

inställning till inläringen, är de mer aktiva och intresserade av ämnet. Om läraren inte kan ta hänsyn till elevernas kunskapsnivå i planeringen av undervisning, uppstår hindrande faktorer för elevernas inläring och därmed försämras elevernas motivation och inlärningsatmosfären. (Ericsson 1989, 19.)

Enligt Laine (2000, 44-45) bör läraren ta hänsyn till atmosfären i klassen och observera elevernas sinnesstämning. Lärarens egen personlighet bildar en unik känsluskala i klassrummet och den väcker antingen positiva eller negativa känslor hos eleverna. En arg och irriterad lärare får eleverna på dåligt humör medan en trevlig hälsning, ett glatt leende och humor höjer den positiva stämningen. Läraren bör vara närvarande och hjälpa eleverna när de ber om hjälp. Samtidigt måste han kunna ge rum åt elevernas egna initiativ och förslag.

Kantelinen (2000, 102-104) har gjort en lista på delområden av lärarens yrkeskunnighet. En bra språklärare bör ha goda praktiska språkkunskaper, i synnerhet muntliga språkkunskaper, samt en bra kännedom om språket. Interaktionskunskaper och sociala färdigheter är en viktig del av lärarens yrkeskunnighet. Språkläraren behöver dessa kunskaper å ena sidan i relation till eleverna och å andra sidan i relation till sina kolleger. Lärarna anser att dessa kunskaper är ytterst viktiga i deras arbete. De bör kunna arbeta med olika slags människor och karaktärsdrag som sinne för humor, hjärtlighet, känslighet, öppenhet och tålamod hjälper dem i att komma överens med andra människor. Språkläraren bör vara entusiastisk, motiverad och ha en positiv inställning till sitt yrke samt han måste utveckla sig själv ständigt.

I frågeformuläret fick eleverna säga sin egen åsikt om en bra lärare (fråga 19). I figur 10 finns de sex mest frekventa faktorer som nämndes av eleverna.



Figur 10 Elevernas åsikter om en bra lärare

Eleverna nämnde många olika faktorer och egenskaper hos en bra lärare men dessa faktorer skilde sig från mängden. 14 elever nämnde adjektivet avspänd. Enligt eleverna är det viktigt att läraren kan undervisa och att han är sträng vid behov; båda faktorerna nämndes 13 gånger. Fast eleverna vill att läraren är avspänd, uppskattar de lärarens förmåga att hålla ordning på eleverna. En bra lärare är rolig och har sinne för humor. Dessa två faktorer fick 11 omnämmanden. Att läraren hjälper vid behov anses också vara viktigt enligt nio personer.

Elevernas egna kommentarer beskriver en bra lärare. I det följande ges exempel:

”Iloinen, sanoo asiat selkeästi, valitsee kivaa oppimateriaalia, kiltti, hauska, tekee työtä opiskeluilmapiirin puolesta”

”Auttaa ja selittää asiat hyvin. Ei hermostu jos ei älyä. Ei oo kiree ja vihainen.”

”Antaa jutella jonkun verran pitää silti kuria on reilu ja rento tyyppi”

”Osaa opettaa ja on itsekin kiinnostunut asiasta”

”Avulias, rento, erilaisia työtapoja käyttävä ja hauska”

6 SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION

Hela skolsystemet står under ständig utveckling. Inläringssynen utvecklas och förändras, undervisningsplan förnyas. Främmandespråksundervisningen har också helt nya krav och målsättningar jämfört med tiden för tio eller tjugo år sedan.

Syftet med denna avhandling var att klargöra hurdan en bra och gynnsam inlärningsatmosfär är enligt grundskolans sjundeklassare. Målet var också att redogöra för vilka faktorer som påverkar inlärningsatmosfären under lektionerna, hur läraren kan påverka inlärningsatmosfären och om eleverna tycker att de själva kan inverka på atmosfären. Inlärningsmiljön kan delas in i tre nivåer: fysisk, pedagogisk och social miljö. I samverkan av dessa tre nivåer uppstår en viss mental stämning som upplevs av eleverna på ett visst sätt. Detta kallades i vår studie för inlärningsatmosfär. Inlärningsatmosfären är av stort värde för främmandespråksinläringen. Atmosfären påverkas av olika faktorer: skolans atmosfär, föräldrarnas inverkan, läraren, eleverna själva i många avseenden och interaktionen i klassrummet. En positiv, dvs. trygg och gynnsam inlärningsatmosfär, är en sådan där eleverna vågar ta risker, trivs och har viljan att lära sig. I en positiv inlärningsatmosfär når eleverna mer sannolikt goda resultat och får positiva inläringserfarenheter.

I undersökningen deltog sammanlagt 68 elever och fyra lärare från en skola i Norra Karelen och en i Kymmenedalen. Från båda skolorna besvarade två svenskgrupper frågeformuläret och två lärare intervjuades. I detta arbete kom det fram att sjundeklassarna i de skolor som deltog i undersökningen upplever att de kan påverka inlärningsatmosfären med sitt eget beteende. De bästa sätten att inverka på atmosfären är enligt eleverna att vara tyst på lektionen, att bete sig bra och att vara aktiv. Eleverna beskrev en gynnsam inlärningsatmosfär med adjektiven lugn, rolig och glad. Lärarna är av huvudsakligen av samma åsikt med eleverna. De nämnde adjektiven lugn, vänlig, uppmuntrande och motiverad. Läraren bör vara ett bra exempel för eleverna genom att vara motiverad och intresserad av ämnet. På lektionen bör det finnas något klart mål. I ett klassrum där det råder en positiv inlärningsatmosfär vågar eleverna ta risker, de trivs där och alla har arbetsro. I en gynnsam inlärningsatmosfär tolereras olikhet; alla blir accepterade och var och en beaktas. Enligt eleverna är inlärningsatmosfären under svensklektionerna mestadels positiv. De trivs bra i grupperna och är nöjda med läraren. Eleverna verkar vara medvetna om vilka faktorer som inverkar på inlärningsatmosfären och hur man skulle kunna förbättra den. Detta är överraskande eftersom svenskan har fått mycket

uppmärksamhet som ett svårt och onödigt språk. Det talas till och med i politiken om ”tvångssvenskan”.

De mest centrala faktorer som påverkar inlärningsatmosfären under lektionerna är lärare och elever. Mest tycker eleverna om par-, grupp- och individarbeten. Dessa resultat visar att eleverna kan och också är villiga att samarbeta. Enligt elevernas kommentarer är dessa arbetsmetoder mer givande än den vanliga lärarstyrda undervisningen. De mest omtyckta undervisningsmaterialtyperna var videor, musik och Internet. Eleverna tycks vara intresserade av de moderna undervisningsmaterialen; speciellt Internet och datorer intresserar många elever och de tycker att det skulle vara mer motiverande om man använde mera Internet och cd-rom –program som undervisningsmaterial. Lärarna ansåg också att det skulle vara nyttigt att använda datateknik mera. Enligt dem skulle det motivera speciellt pojkar.

Elevernas svar är relativt pålitliga eftersom lärarnas svar ligger i linje med dem. Enligt lärarna kan eleverna samarbeta och jobba i par. Paruppgifter används ganska mycket i undervisningen. Enligt både eleverna och lärarna hjälper eleverna varandra och får hjälp när det behövs. Den holistiska inläringssynen betonar inlärarstyrd inläring i vilket inlärnarna borde kunna få vara med i planering av undervisning. I denna studie kom det ändå fram att största delen av eleverna upplever att de inte kan påverka lektionernas innehåll. Lärarna medger att eleverna inte har möjlighet att påverka planering av undervisningen. Inom detta område finns säkert utrymme för en förbättring. Elevernas motivation skulle förmodligen öka om de fick vara med i planeringen.

Lärarna konstaterade att den egna personligheten är det viktigaste arbetsmedlet i undervisningssituationer. En bra lärare är glad, positiv, vänlig, mänsklig men krävande och tar hänsyn till elevernas behov. Läraren skall också visa sitt eget intresse för språket. Genom att diskutera med eleverna och beakta deras åsikter kan läraren inverka på inlärningsatmosfären. Det är viktigt för läraren att vara konsekvent och flexibel. Enligt eleverna kan en bra lärare undervisa och är sträng vid behov. Läraren bör också vara avspänd men han måste kunna hålla ordning på eleverna. En bra lärare är också rolig och har sinne för humor. Det ansågs även vara viktigt att läraren hjälper vid behov.

Som lärare var detta ämne speciellt intressant för oss. Vi hoppas att vi kommer att ha nytta av studien i framtiden. Förhoppningsvis hjälper all kunskap som vi har fått under denna studie

oss i att skapa en sådan inlärningsmiljö där inläringen är meningsfullt och motiverande. Eftersom urvalet i denna avhandling var så litet, kan resultaten inte generaliseras. Trots detta ger resultaten oss och de lärare som deltog i undersökningen information om hur läraren med sitt eget beteende och sina pedagogiska val kan påverka inlärningsatmosfären.

Elevernas attityder och motivation är ett mycket undersökt tema. Attitydernas och motivationens inverkan på inlärningsatmosfären har inte fått så mycket uppmärksamhet. Det finns säkert utrymme för vidare studier på området.

LITTERATUR

- Aho, L. 2002. Koulu, opetus ja oppiminen. I Julkunen M.-L. (red.), Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Vantaa: WSOY, 19-38.
- Befring, E. 1994. Forskningsmetodik och statistik. Lund: Studentlitteratur.
- Ellis, R. 1996. The study of second language acquisition. Oxford: Oxford University Press.
- Enkenberg, J. 2002. Uuden pedagogiikan perusta. I Julkunen M.-L. (red.), Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Vantaa: WSOY, 157-178.
- Ericsson, E. 1989. Undervisa i språk. Språkdidaktik och språkmetodik. Lund: Studentlitteratur.
- Gardner, R. & Lambert, W. 1972. Attitudes and motivation in second-language learning. Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc.
- Hakkarainen-Virikko, H. 1992. Kokonaisvaltainen oppiminen ja itsenäinen työskentely kielenopetuksessa (toinen kotimainen kieli). Pedagoginen kehittämishanke, loppuraportti 22.12.1991. Pirkanmaan terveydenhuolto-oppilaitos. Opetushallitus.
- Hildén, R. 2000. Vieraan kielen puhuminen ja sen harjoittelu. I Kaikkonen P. & Kohonen V. (red.), Minne menet, kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 169-180.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2001. Tutki ja kirjoita. Vantaa: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Holme, I. & Solvang, B. 1995. Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder. Lund: Studentlitteratur.
- Jaakkola, H. 2000. Kielitiedosta kielitaitoon. I Kaikkonen P. & Kohonen V. (red.), Minne menet, kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 145-156.
- Juurakko, T. 1996. Prepositioner i finskspråkiga gymnasisters inläraresvenska. Licentiatavhandling. Jyväskylä universitet. Studia Philologica Jyväskyläensia 40.
- Kaikkonen, P. 1994. Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen. Juva: WSOY.
- Kaikkonen, P. 2000. Autenttisuus ja sen merkitys kulttuurienvälisessä vieraan kielen opetuksessa. I Kaikkonen P. & Kohonen V. (red.), Minne menet, kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 49-61.

- Kaikkonen, P. & Kohonen, V. 2000. Minne menet, kielikasvatus? I Kaikkonen P. & Kohonen V. (red.), Minne menet, kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 7-10.
- Kalliopuska, M. 1995. Sosiaaliset taidot. Helsinki: Edita.
- Kantelinen, R. 2000. Kieliopinnot ja kielenopettajan työ ammatillisessa koulutuksessa. I Kaikkonen P. & Kohonen V. (red.), Minne menet, kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 95-107.
- Kohonen, V. 1998. Kielenopetus kielikasvatuksena. I Kaikkonen P. & Kohonen V. (red.), Kokemuksellisen kielenopetuksen jäljillä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 14/1998, 25-48.
- Kohonen, V. 2000. Eurooppalainen kielisalkku kielenopetuksen kehittämistyössä: suuntaviittoa ja mahdollisuuksia. I Kohonen V. & Pajukanta U. (red.), Eurooppalainen kielisalkku – kokemuksia EKS-projektin alkutaipaleelta. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 9-44.
- Kortelainen, T. 1989. Högstadielevers attityder till svenska. Meddelanden från institutionen för nordiska språk vid Uleåborgs universitet. Serie C nr 6.
- Laine, E. & Pihko, M.-K. 1991. Kieliminä ja sen mittaaminen. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 47.
- Laine, K. 2000. Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilana. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Lightbown, P. & Spada, N. 1993. How languages are learned. Oxford: Oxford University Press.
- Lindberg, I. 1996. Språka samman. Om samtal och samarbete i språkundervisning. Stockholm: Natur och kultur.
- Linnakylä, P. 2002. Miten kotitausta näkyy oppimistuloksissa? I Välijärvi, J. & Linnakylä, P. (red.) Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa. Jyväskylä: Kirjapaino Oma Oy, 89-107.
- Lundberg, P. 1991. Utbildning och träning för interkulturell kommunikativ kompetens. Lund: Studentlitteratur.
- Pietarinen, J. 1999. Peruskoulun yläasteelle siirtyminen ja siellä opiskelu oppilaiden kokemana. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja No 50.

- Pietarinen, J. & Rantala, S. 2002. Koulu sosiaalisena ympäristönä yläasteelle siirtymisen vaiheessa: näkökulma sosiaaliseen kehitykseen. I Julkunen M.-L. (red.), Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Vantaa: WSOY, 227-243.
- Pohjala, K. & Huttunen, I. 1994. Euroopan neuvoston kielipolitiikka. I Huttunen, I. (red.) Miten oppilas kehittyisi paremmaksi kielten oppijaksi. Raportteja Euroopan neuvoston Learning to Learn Foreign Languages –projektista. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 55/1994, 1-7.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY.
- Ruoppila, I. 1999. Lasten tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. I Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinos, J., Niiranen, P. & Ojala, M. Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena kustannus, 26-49.
- Stukát, S. 1997. Statistikens grunder. Lund: Studentlitteratur.
- Tiittula, L. 1998. Kulttuurien välinen viestintä – olennainen osa vieraan kielen opetusta. *Tempus* 7/98, 10-12.
- Tornberg, U. 1999. Språkdidaktik. Kristianstad: Gleerups Förlag.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Valli, R. 1995. Tietokoneella tilastoja – SPSS:n alkeet. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti. Selosteita ja katsauksia, nro 9.
- Viberg, Å. 1987. Vägen till ett nytt språk. Andraspråksinläring i ett utvecklingsperspektiv. Stockholm: Natur och kultur.
- Väljörvi, J. 2002. Koulun oppimisympäristö ja opetusjärjestelyt. I Väljörvi, J. & Linnakylä, P. (red.) Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa. Jyväskylä: Kirjapaino Oma Oy, 181-190.
- Väljörvi, J., Linnakylä, P., Kupari, P., Reinikainen, P. & Arffman, I. 2002. The Finnish success in PISA – and some reasons behind it. PISA 2000. Jyväskylä: Kirjapaino Oma Oy.

BILAGOR

Bilaga 1: Elevenkät

Jyväskylän Yliopisto
Kielten laitos/ruotsin kieli
Kevät 2003

Ruotsin kielen opiskeluilmapiiri:
kysely peruskoulun seitsemäsluokkalaisille

Arvoisa ruotsin kielen opiskelija,
tämä kysely liittyy pro gradu -työhömmme, jossa tutkimme ruotsin kielen opiskeluilmapiiriä. Ilmapiirillä tarkoitamme tässä yhteydessä opetustilan, opetusmateriaalien, työskentelytapojen ja opetukseen osallistuvien henkilöiden summana syntyvää, oppitunneilla vallitsevaa tunnelmaa. Toivomme, että vastaat nimettömästi kaikkiin alla oleviin kysymyksiin ohjeiden sekä omien mielipiteidesi ja kokemustesi mukaisesti. Kaikki tiedot käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti vain tutkimuksemme tarkoituksiin. Ympyröi sopiva vaihtoehto tai kirjoita vastauksesi sille varattuun tilaan.

1. Olen A) tyttö B) poika
2. Viimeisin arvosanani ruotsista on _____
3. Millaista ruotsin kielen opiskelu on mielestäsi? _____

4. Mitä muita kieliä luet ruotsin lisäksi? _____
5. Mielestäni olen menestynyt kieltenopiskelussa

4	3	2	1
erittäin hyvin	melko hyvin	melko heikosti	erittäin heikosti
6. Mielestäni olen menestynyt koulussa kaikkien aineiden osalta

4	3	2	1
erittäin hyvin	melko hyvin	melko heikosti	erittäin heikosti
7. Viittaaan ja osallistun tunnin kulkuun

4	3	2	1
erittäin aktiivisesti	melko aktiivisesti	melko passiivisesti	erittäin passiivisesti
8. Puhun ruotsia tunnilla

4	3	2	1
erittäin mielelläni	melko mielelläni	en kovin mielelläni	en lainkaan

9. Vaikuttaako opettajan palaute sinuun? Opettajan palaute on minulle
- | | | | |
|------------------|---------------|-----------------------|---------------------|
| 4 | 3 | 2 | 1 |
| erittäin tärkeää | melko tärkeää | jonkin verran tärkeää | ei lainkaan tärkeää |
10. Ruotsin kielen opetuksessa käytettävä(t) luokkahuone(et) on/ovat
- | | | | |
|-----------------------|--------------------|-----------------|--------------|
| 4 | 3 | 2 | 1 |
| erittäin viihtyis(i)ä | melko viihtyis(i)ä | melko anke(it)a | masentav(i)a |
11. Millainen ilmapiiri ruotsin tunneilla mielestäsi on? _____

12. Mitkä tekijät/asiat mielestäsi vaikuttavat opiskeluilmapiiriin tunneilla? _____

13. Voitko mielestäsi itse vaikuttaa tuntien ilmapiiriin ja jos voit, niin miten? _____

14. Mainitse vähintään kolme adjektiivia, jotka mielestäsi kuvaavat suotuisaa opiskeluilmapiiriä. _____
15. Autatko muita tunnilla ja saatko itse apua tarvittaessa? _____

15. Millaisia työtapoja (pari-, ryhmä-, yksilötyöt, opettajan esitys/ohjaus, yhteinen keskustelu jne.) ruotsin tunneilla käytetään? Mikä niistä on sinulle mieluisin ja miksi?

17. Mitä opetusmateriaaleja (videot, internet, cd-rom -ohjelmat, sanomalehdet, sarjakuvat, musiikki jne.) ruotsin oppitunneilla käytetään oppikirjojen lisäksi? Minkä opetusmateriaalin käyttö on sinulle mieluisinta ja miksi? _____

18. Voitko vaikuttaa oppituntien sisältöihin (työtavat, materiaalit jne.)? _____

19. Millainen on mielestäsi hyvä opettaja? _____

20. Muita kommentteja ja palautteesi kyselystä. _____

Kiitokset osallistumisestasi ja onnea ruotsin kielen opintoihin!

Riikka Malinen

Heini Peri

Bilaga 2: Lärarintervju

HAASTATTELUKYSYMYKSET GRADUA VARTEN

Taustakysymykset:

1. Kuinka kauan ja millä (luokka-)asteilla olet toiminut opettajana?
2. Onko työsuhteesi määräaikainen/vakituinen?
3. Mikä on aineyhdistelmäsi?

Varsinaiset haastattelukysymykset:

1. Millainen on mielestäsi suotuisa opiskeluilmapiiri?
2. Mitkä tekijät vaikuttavat opiskeluilmapiiriin?
3. Onko luokkatilalla mielestäsi merkitystä viihtyvyyteen/ilmapiiriin?
4. Millä tavoin opettaja voi vaikuttaa oppimisilmapiiriin?
5. Pyritkö antamaan oppilaille palautetta? Jos kyllä, niin miten?
6. Näkyykö luokan homo-/heterogeenisyys oppimisilmapiirissä?
7. Pääsevätkö oppilaat vaikuttamaan oppituntien sisältöihin?
8. Auttavatko oppilaat toisiaan oppitunneilla?
9. Kykenevätkö oppilaat parityöskentelyyn?
10. Nykypäivänä on olemassa paljon erilaisia vaihtoehtoja (videot, internet, cd-rom – ohjelmat, sanomalehdet, sarjakuvat, musiikki jne.) kun puhutaan opetusmateriaaleista. Käytetäänkö näitä oppitunneilla ja millainen vaikutus niillä on oppilaiden innostuneisuuteen/motivaatioon?

Bilaga 3: Föräldrarnas samtycke

Arvoisat peruskoulun seitsemäsluokkalaisten vanhemmat,

Olemme kaksi ruotsin kielen opettajaksi valmistuvaa tyttöä Jyväskylän yliopistosta. Teemme ruotsin kielen pro gradu -työtä opiskeluilmapiirin yhteydestä oppimiseen. Keskitymme tutkimukssamme ruotsin kielen opiskeluun peruskoulun seitsemännellä luokalla. Toteutamme tutkimuksemme kyselylomakkeen avulla, joihin oppilaat vastaavat nimettömästi. Kaikki lomakkeet käsitellään luottamuksellisesti. Tutkimuseettisistä syistä alaikäisen lapsen vanhemmilta on saatava suostumus, jotta hän voi osallistua tutkimukseen. Toivoisimme, että täyttäisitte alla olevan lomakkeen ja lähettäisitte sen allekirjoitettuna lapsenne mukana hänen ruotsinopettajalleen mahdollisimman pikaisesti, kuitenkin viimeistään 6.5.2003 mennessä.

Ystävällisin terveisin ja yhteistyöstä kiittäen,

Jyväskylässä 21.4.2003

Riikka Malinen

Heini Peri

Lapseni _____ osallistuu tutkimukseen kyllä

nimi

ei

päiväys ja huoltajan allekirjoitus

Bilaga 4: Tabeller och figurer

Tabell 10 Flickornas och pojkarnas framgång i skolan (n = 68)

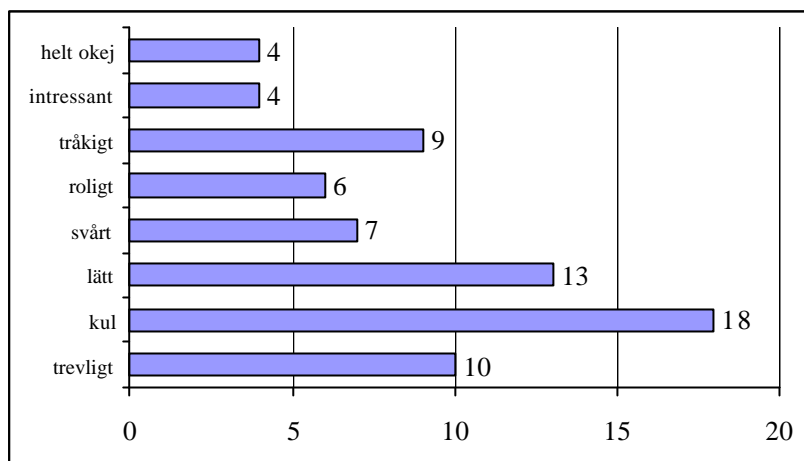
		FRAMGÅNG I SKOLAN						Totalt	
		Ganska dåligt		Ganska bra		Väldigt bra			
		f	%	f	%	f	%	f	%
KÖN	Flicka	3	7,9	30	78,9	5	13,2	38	100,0
	Pojke	3	10,0	22	73,3	5	16,7	30	100,0
Totalt		6	8,8	52	76,5	10	14,7	68	100,0

Tabell 11 Flickornas och pojkarnas deltagande under lektioner (n = 68)

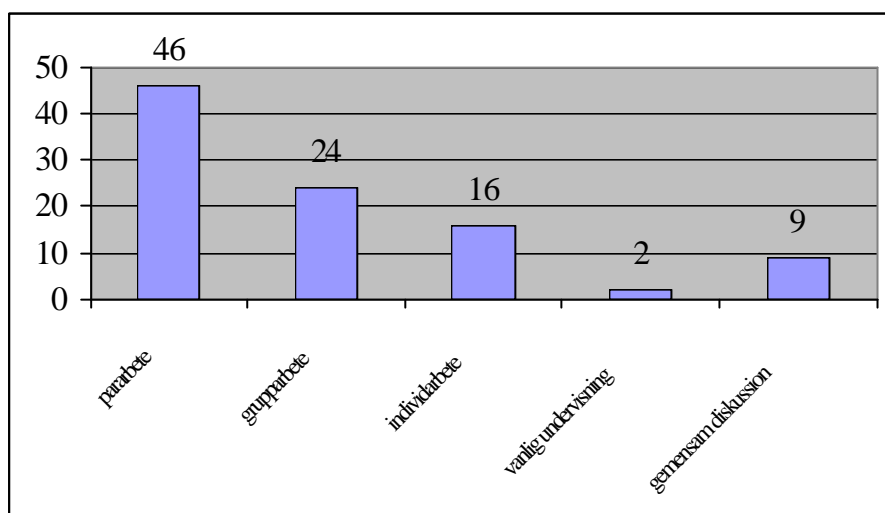
		DELTAGANDE UNDER LEKTIONER								Totalt	
		Väldigt passivt		Ganska passivt		Ganska aktivt		Väldigt aktivt			
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
KÖN	Flicka	1	2,6	14	36,8	20	52,6	3	7,9	38	100
	Pojke			9	30,0	19	63,3	2	6,7	30	100
Totalt		1	1,5	23	33,8	39	57,4	5	7,4	68	100

Tabell 12 Flickornas och pojkarnas användning av målspråket (n = 68)

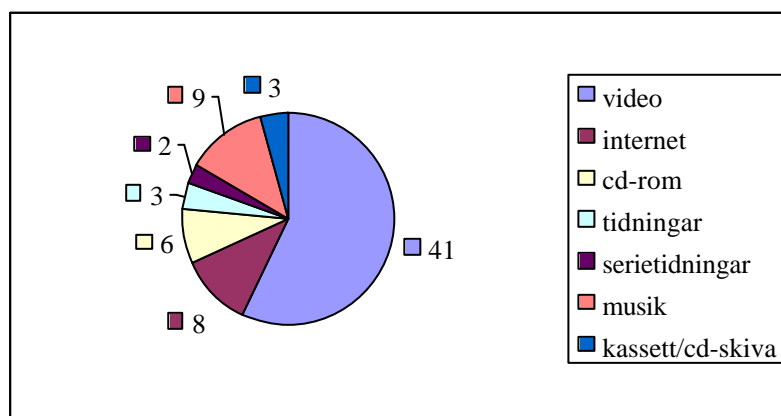
		ANVÄNDNING AV MÅLSPRÅKET						Totalt	
		Inte så gärna		Ganska gärna		Väldigt gärna			
		f	%	f	%	f	%	f	%
KÖN	Flicka	11	28,9	23	60,5	4	10,5	38	100,0
	Pojke	17	56,7	11	36,7	2	6,7	30	100,0
Totalt		28	41,2	34	50,0	6	8,8	68	100,0



Figur 11 Elevernas opinioner om att läsa svenska



Figur 12 De mest populära arbetsmetoderna



Figur 13 De mest omtyckta undervisningsmaterialtyperna