

GYMNASISTERNAS ÅSIKTER OM ORDINLÄRNING

Mari Jokinen
Tiina Pitkäljärvi

Pro gradu-avhandling i svenska språket
Institutionen för språk
Jyväskylä universitet
Våren 2005

ABSTRAKT

JYVÄSKYLÄ UNIVERSITET

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|
| Humanistiska fakulteten | Svenska språket, Institutionen för språk |
| Författare Mari Jokinen & Tiina Pitkäljärvi | |
| Titel Gymnasisternas åsikter om ordinlärning | |
| Ämne svenska språket | Typ av avhandling pro gradu |
| Årtal 2005 | Sidoantal 77+5 |
| <p>Referat</p> <p>Syftet med denna undersökning var att redogöra för gymnasisternas åsikter om ordinlärning och ordundervisning samt att ta reda på hurdana ordinlärningsstrategier gymnasisterna använder. Vid sidan av dessa teman redogjorde vi för gymnasisternas användning av ordbok.</p> <p>Undersökningsmaterialet bestod av enkätsvaren som vi fick när vi gjorde en enkätundersökning i Eura och Härmä gymnasium i januari 2005. Sammanlagt var det 101 gymnasister som fyllde i vårt frågeformulär som innehöll 38 bundna frågor och sex öppna frågor. Bakgrundsvariablerna utgjordes av kön, årskurs, betyg och skola. De bundna frågorna analyserades med hjälp av kvantitativa metoder och svaren på de öppna frågorna analyserades kvalitativt.</p> <p>Resultaten visade att de största skillnaderna rådde mellan könen och skolorna medan skillnaderna mellan årskurserna och betygen var relativt små och förekom mindre ofta. Enligt undersökningen användes ordinlärningsstrategierna tämligen sällan bland gymnasisterna oberoende av bakgrundsvariabeln. De populäraste strategierna var upprepning av orden och slutledning av ordets betydelse med hjälp av andra språk.</p> <p>Det framgick ändå att gymnasisterna anser att ordinlärning är en viktig del av språkinlärningen och att de lär sig nya ord även på sin fritid. Studerandena berättade också att de kontrollerar ordinlärningen t.ex. genom att täcka ordlistor, skriva ord på pappret eller genom att någon förhör orden.</p> | |
| Uppslagsord begreppet ord, ordinlärning, ordinlärningsstrategier, ordböcker | |
| Bibliotek/Förvaringsplats Aalto bibliotek | |
| Övriga uppgifter | |

INNEHÅLL

| | |
|----------------------------------------------------------|----|
| 1 INLEDNING..... | 5 |
| 2 ORD OCH ORDFÖRRÅD | 8 |
| 2.1 Begreppet ord | 8 |
| 2.2 Ordklasser..... | 9 |
| 2.3 Lexikalisk kompetens | 10 |
| 2.4 Produktivt och receptivt ordförråd | 11 |
| 2.5 Ordförrådets storlek..... | 12 |
| 3 ORDINLÄRNING | 13 |
| 3.1 Lexikonets betydelse..... | 13 |
| 3.2 Förstaspråksinläring vs andraspråksinläring | 13 |
| 3.3 Ordinläring med hjälp av undervisning..... | 14 |
| 3.4 Frasinläring..... | 16 |
| 3.5 Ordinläring vid läsning och skrivning..... | 16 |
| 3.6 Ordinläring med hjälp av ordböcker | 17 |
| 3.7 Lätta och svåra ord | 18 |
| 3.8 Minnet och ordinläring..... | 20 |
| 4 INLÄRNINGSSTRATEGIER..... | 21 |
| 4.1 Inlärningsstrategier enligt O'Malley och Chamot..... | 21 |
| 4.2 Inlärningsstrategier enligt Oxford | 22 |
| 4.3 Direkta strategier..... | 23 |
| 5 OM ORDINLÄRNINGSSTRATEGIER | 24 |
| 5.1 Gruppering | 24 |
| 5.2 Associering..... | 24 |
| 5.3 Kontextstrategi | 25 |
| 5.4 Nyckelord..... | 25 |
| 5.5 Locistrategi..... | 25 |
| 5.6 Upprepning..... | 26 |
| 5.7 Gissning..... | 26 |
| 5.8 Auditiv representation..... | 27 |
| 5.9 Semantisk karta | 27 |
| 5.10 Olika inlärare – olika strategier | 28 |
| 6 MATERIAL OCH METODER | 28 |

| | |
|---------------------------------------------------------|----|
| 6.1. Försökspersoner | 28 |
| 6.2 Utförande av undersökning | 29 |
| 7 GYMNASISTERNAS ÅSIKTER EFTER BAKGRUNDSVARIABLER | 30 |
| 7.1 Undervisning | 30 |
| 7.1.1 Undervisning och kön | 30 |
| 7.1.2 Undervisning och årskurs..... | 33 |
| 7.1.3 Undervisning och betyg | 35 |
| 7.1.4 Undervisning och skola | 36 |
| 7.2 Inläring | 39 |
| 7.2.1 Inläring och kön | 39 |
| 7.2.2 Inläring och årskurs | 40 |
| 7.2.3 Inläring och betyg..... | 41 |
| 7.2.4 Inläring och skola | 42 |
| 7.3 Ordinlärningsstrategier | 44 |
| 7.3.1 Ordinlärningsstrategier och kön..... | 44 |
| 7.3.2 Ordinlärningsstrategier och årskurs | 48 |
| 7.3.3 Ordinlärningsstrategier och betyg | 50 |
| 7.3.4 Ordinlärningsstrategier och skola | 51 |
| 7.3.5 Andra ordinlärningsstrategier..... | 54 |
| 7.4 Ordböcker..... | 56 |
| 7.4.1 Ordböcker och kön..... | 56 |
| 7.4.2 Ordböcker och årskurs | 58 |
| 7.4.3 Ordböcker och betyg | 59 |
| 7.4.4 Ordböcker och skola | 60 |
| 7.4.5 Ordböcker bland gymnasister..... | 62 |
| 8 GYMNASISTERNAS SVAR PÅ ÖPPNA FRÅGOR | 64 |
| 8.1 Ordinläringens betydelse | 64 |
| 8.2 Ordklassernas betydelse vid ordinläring | 65 |
| 8.3 Ordinläring på fritiden..... | 66 |
| 8.4 Behärskning av ord..... | 68 |
| 8.5 Kontroll av ordinläring..... | 69 |
| 9 SAMMANFATTNING..... | 71 |
| LITTERATUR | 76 |
| Bilaga | 78 |

1 INLEDNING

Inläringen av ord påstås tidigare ha haft en för liten roll i språkundervisningen även om den är en av de viktigaste faktorerna inom språkinläringen. För att en inlärare skall kunna förstå och producera yttranden måste han ha olika lexikala kunskaper som måste iakttas i undervisningen av främmande språk. Ordets fullständiga behärskning innebär bl.a. att man vet ordets betydelse och möjliga bibetydelser, vet hur ordet skrivs, böjs och uttalas samt känner till ordets stilvärde och i hurdana kontexter det kan användas. I undervisningen av främmande språk borde man syfta till den kommunikativa behärsningen av språket och därför borde ordinläringen ha en väldigt betydande roll i språkundervisningen. Dessutom anses de lexikala felen vara de allvarligaste felen i kommunikationen hos både inlärare och infödda talare medan t.ex. de grammatiska felen sällan stör förståelsen.

Syftet med denna undersökning är att ta reda på gymnasisternas åsikter om ordinläring och ordundervisning samt reda ut hurdana ordinlärningsstrategier det används i gymnasiet. Vi vill också få information om gymnasisternas ordboksanvändning, t.ex. om de överhuvudtaget använder ordbok och i hurdana situationer de anser att ordboken behövs. För att kunna undersöka de ovannämnda frågorna är det nödvändigt att först förklara begreppet ord och hur ordförrådet utvecklas hos en inlärare av främmande språk. Till ordförrådet hör både det produktiva och receptiva ordförrådet som vi också skall behandla kort. Orden kan läras in med hjälp av undervisning och ordböcker och också läsning och skrivning befrämjar inläringen. Dessa olika sätt att lära sig ord är även viktiga med tanke på vår undersökning. När man lär sig nya ord känns några ord lättare att lära sig än andra; olika skäl till att ett ord är lättare eller svårare att lära sig presenteras också i teoridelen. Eftersom minnet har en stor roll vid ordinläring behandlar vi också det.

Man vet inte exakt vilket det bästa sättet att uppnå ett stort ordförråd är men man vet ganska mycket om inlärningsstrategier. Det finns olika slags inlärningsstrategier som effektiviserar minnet och underlättar inläringen. Det är viktigt att inläraren utvecklar just sådana inlärningsstrategier vilka underlättar hans inläring. Läraren kan hjälpa denna process genom att berätta om strategierna. Inlärningsstrategier har definierats på många olika sätt och vi kommer att presentera några av dessa definitioner. Närmare koncentrerar vi oss på ordinlärningsstrategier. Det finns otaliga ordinlärningsstrategier men vi behandlar bara några

strategier som vi anser vara de centralaste. Ordinlärningsstrategier kan skilja sig betydligt från varandra vilket är positivt eftersom även inlärare är olika och lär sig ord på olika sätt.

Ordinläring är en komplicerad företeelse och det krävs mycket övning för att inläraren lär sig att använda ett ord aktivt. De som just har börjat studera främmande språk lär sig ord på ett annorlunda sätt än de mer avancerade studerandena. I början koncentrerar man sig ofta på enskilda ord för att bygga ett basordförråd medan senare skulle det vara nyttigt att orden lärdes in i kontext för inläraren får mycket information om ordet och dess användning med hjälp av kontexten. Vi är intresserade av gymnasisternas ordinläring och hur den utvecklas under gymnasietiden. Studerandena vid gymnasiet har redan ett basordförråd och vi antar att de fäster större avseende vid kontexten när de lär sig ord och att de redan använder olika slags ordinlärningsstrategier.

I januari 2005 utförde vi en enkätundersökning vid Eura och Härmä gymnasium. Försökspersonerna gick i årskurs ett och tre och de fyllde i vårt frågeformulär som innehöll 38 bundna frågor och sex öppna frågor. Fyra huvudområden i enkäten är undervisning, inläring, ordinlärningsstrategier och ordboksanvändning vilka vi skall behandla i teoridelen av denna uppsats. I de sex öppna frågorna fick studerandena berätta med egna ord mer om sin ordinläring.

I analysen av försökspersonernas svar skall vi använda både kvantitativa och kvalitativa metoder. När det gäller att analysera och tolka de bundna frågorna utnyttjar vi datorprogrammen Excel och SPSS. Med hjälp av dessa program räknas medeltalet för svarsalternativen, medelvärdesdifferensen mellan grupper med olika bakgrundsvariabler och det tvåsidiga signifikansvärdet för medelvärdeskillnaden. Till bakgrundsvariabler hör kön, årskurs, senaste betyget i svenska och skola. Vi kommer att undersöka hur de här bakgrundsvariablerna påverkar gymnasisternas åsikter om de fyra ovannämnda huvudområdena. I analysen skall vi behandla endast de resultat som visar sig vara statistiskt signifikanta men även de övriga resultaten finns i tabeller som återfinns sig i början av varje kapitel.

De sex öppna frågorna analyserar vi kvalitativt och tar inte hänsyn till bakgrundsvariablerna. Vi koncentrerar oss på de vanligaste svaren men om det finns några personliga eller särartade svar så tar vi också dem i beaktande. För det mesta skall vi referera försökspersonernas svar

men i några fall skall vi citera dem. Vi försöker välja citaten på det viset att de bra skulle beskriva hur majoriteten av studerandena har svarat på frågan. Vi tar även med några citat som innehåller på något sätt speciella drag. Med hjälp av de öppna frågorna vill vi få djupare information om gymnasiernas åsikter om ordnlärningen. Gymnasisternas åsikter och tankar presenteras anonymt.

Vi antar att det finns skillnader i åsikter om ordnlärningen mellan olika gymnastgrupper. Vår hypotes är att de som går i årskurs tre och de som har goda betyg i svenska använder mångsidigare ordnlärningsstrategier än de som går i årskurs ett och de som har svagare betyg. Vi antar dessutom att studerandena med goda betyg i svenska förhåller sig positivare till ordnlärningen överhuvudtaget än studerandena med svagare betyg. Man kan förvänta sig att även flickorna förhåller sig positivare än pojkarna till påståendena i enkäten. Vi antar att skolan inte har någon stor påverkan på gymnasiernas svar.

2 ORD OCH ORDFÖRRÅD

2.1 Begreppet ord

Ordet är ett av de väsentligaste begreppen inom språkvetenskapen. Det är emellertid nästan omöjligt att ge en allmängiltig och hållbar definition av begreppet ord. (Karlsson 1998, 83.) En av de vanligaste definitionerna är att ordet är språkets minsta fria form, och dess egenskap är att det kan förekomma självständigt (Häkkinen 1996, 135). Enligt Malmgren (1994, 12–13) kan man skilja mellan olika ord i en sats med hjälp av mellanrummen i skrift. Men definitionen blir svårare när om man exempelvis börjar tänka sig huruvida en bestämd och en obestämd form av ett ord är ett eller två olika ord (t.ex. *hund* och *hunden*).

Enligt Malmgren (1994, 12–13) är definitionen också problematisk vid ordformer som *omtyckt*, som är perfekt particip, alltså en böjningsform av grundformen *tycka om*. Om böjningsformen *omtyckt* är bara ett ord kan man säga att grundformen *tycka om* är två ord? Det finns ett mellanrum mellan *tycka* och *om* och därför kan man lätt säga att det är frågan om två ord men det är också frågan om ett verb. Det är svårt att definiera om man betraktar *tycka om* som ett eller två ord men man kan säga att det är ett lemma eller ett ”tvåordslemma”. Lemmat definieras som en grundform av ett ord som står som uppslagsform i lexikon och det innehåller också alla böjningsformer som hör till samma ord. Ordets grundform och alla dess böjningsformer kan också kallas för ett lexem (Hammarberg & Svensson 1975, 84).

När man definierar vad ett ord är måste man också tänka på orden som har samma grundform men helt olikartade böjningsmönster. T.ex. kan grundformen *plan* vara en grundform till ett substantiv eller ett adjektiv. Det finns alltså minst två olika ord *plan* som har samma grundform men när man betraktar närmare substantivet *plan* märker man att det har två olika böjningsmönster som också har klart skilda betydelser: *plan* – *planen* och *plan* – *planet*. Grundformen *plan* ingår alltså i tre olika ord. Ordet *plan* illustrerar ett fenomen som kallas homonymi och det är mycket vanligt i alla kända språk. En av språkvetenskapens mest diskuterade frågor är om det finns ett eller flera ord när vi har en grundform som bara har ett böjningsmönster men olika betydelser. Är det då frågan om ett eller flera ord? T.ex. har ordet *stjärna* bara ett böjningsmönster men kan betyda både ’lysande himlakropp’ och ’framstående person’. Det har föreslagits att man bör svara på frågan ”ett eller flera ord” enbart med hjälp av

formella kategorier. Så länge det inte finns någon skillnad i böjning, uttal, stavning eller ordklass är det frågan om ett ord oavsett de olika betydelser som ordet har. Med detta kriterium är t.ex. *stjärna* ett ord medan *plan* (substantiven med plural *plan* eller *planer*) är grundformen till två olika substantiv. (Malmgren 1994, 12–13, 18–19.)

Enligt Linell (1984, 156, 158) innehåller språket ett stort antal ord som bildar ordförrådet. I detta fall betyder *ord* detsamma som *lexem*. Lexem är lagrade som enheter i minnet och de används som byggstenar när man konstruerar längre yttranden. Lexem kan indelas i enkla och flermorfemiga enheter. De enkla består av ett enda semantiskt morfem eller av ett sådant morfem samt något eller några grammatiska morfem (t.ex. *bil*, *på*, *arbet-a*). Till de flermorfemiga orden hör avledda (t.ex. *arbetare*, *skönhet*) och sammansatta (t.ex. *blåbär*, *skogvaktare*) ord samt lexikaliserade fraser (t.ex. *tur och retur*, *kasta vatten*).

Semantikens huvudfråga är vad betydelse egentligen är och hur betydelsen hos ord beskrivs och denna fråga är egentligen olöslig. För att man skall kunna beskriva ett ord måste man använda ord och det kan hända att de orden sammanfaller med det som ska beskrivas. Betydelsebegreppet är alltså svårt att definiera men om man känner till ett ord har man vanligtvis en idealbild, som också kan kallas prototyp, av ordets betydelse. Om vi tänker t.ex. på ordet *kyrka* tänker vi alla på en byggnad med kors på taket (idealbild) men vi måste komma ihåg att ordets betydelse kan variera i olika kulturer. (Malmgren 1994, 14.)

2.2 Ordklasser

Orden kan delas upp i ordklasser på grund av deras böjning, betydelse och syntaktiska funktion. Syntaktisk funktion syftar på vilken satsdel ordet kan vara. (Häkkinen 1996, 137.) Ordklasserna kan däremot delas upp i öppna och slutna ordklasser. Till de öppna ordklasserna hör substantiv, adjektiv, verb och adverb och till de slutna t.ex. konjunktioner, pronomina och prepositioner. De ord som hör till de öppna ordklasserna är semantiska morfem, m.a.o. de är betydelserika och de ord som hör till de slutna ordklasserna är grammatiska morfem som tjänar till att ange språkets grammatiska struktur. (Karlsson 1998, 190.) I följande stycke definierar vi de ovannämnda ordklasserna.

Substantiv betecknar bl.a. människor, djur, föremål och företeelser. De böjs i numerus, genus och kasus. Substantivet bildar kärnan i nominalfras. Adjektiv är ord som betecknar egenskaper

eller tillstånd. De böjs i genus, sexus och numerus samt de kan vara obestämda eller bestämda och kan ha gradbøjning. Adjektiv kan vara attribut i en nominalfras, predikativ och ibland kan det förekomma utan huvudord. Verb betecknar bl.a. aktivitet, övergång och tillstånd och böjs i tempus, diates och modus. Verbet är utgångspunkt för satsens konstruktion och huvudord i en verbfras. Adverb som nästan alltid är oböjliga kan delas i två grupper: pronominella (t.ex. *då, nu, här, där*) och beskrivande (*hemma, gratis, antagligen*) adverb. Adverb bestämmer verbfras, adjektivfras och adverbfras men kan också bestämma en hel sats eller en nominalfras. (Hultman 2003, 39–42.)

Konjunktioner uttrycker relationen mellan de förenade leden och deras funktion är alltså att förena grammatiskt lika led (t.ex. *du och jag*). Pronomen kan delas i två undergrupper: substantiviska och adjektiviska pronomen. Substantiviska pronomen har en liten egen betydelse, de får sin betydelse i sammanhanget. De fungerar som huvudord i nominalfras och böjs i subjekts- och objektsform, numerus och i genitiv. Adjektiviska pronomen har också en liten egen betydelse. Adjektiviska pronomen ersätter ibland adjektiv medan substantiviska pronomen ersätter substantiv. De fungerar som attribut i nominalfras och böjs i numerus, genus och sexus. Prepositioner anger relationen mellan det som prepositionsfrasens nominala led syftar på och ett överordnat led (t.ex. *duken på bordet*). Deras funktion är att inleda prepositionsfraser. (Hultman 2003, 40–43.)

2.3 Lexikalisk kompetens

En språkbrukare som behärskar ett ord aktivt måste naturligtvis känna till ordets böjning och uttal samt veta vad ordet betyder. Om han t.ex. väljer substantivet *gata* måste han ytterligare kunna avgränsa det från dess närmaste grannar (t.ex. *väg* och *gränd*). Han måste också veta ordets kategoritillhörighet, m.a.o. till vilken ordklass ett visst ord hör och veta ordets syntaktiska egenskaper, m.a.o. vilka krav ett ord ställer på frasens eller satsens övriga delar. Det är också viktigt att språkbrukaren vet hur ordet kan kombineras med andra ord till sammansättningar (t.ex. *gatukorsning, gatlykta*). Den som lär sig svenska som främmande språk måste lära in att ibland den första leden *gata* förekommer utan det sista *a*-et och ibland ersätts det med *-u*. När det handlar om uttryck med konkreta substantiv är valet av prepositionen ofta viktigt. Det är inte så lätt för den som lär sig svenska som främmande språk att veta att det heter *på gatan* (jfr eng. *in the street*). Språkbrukaren måste dessutom känna till

viktiga fraser (t.ex. *gata upp och gata ner*) och idiom (t.ex. *gammal som gatan*). (Enström 1996, 70; Malmgren 1994, 7–8.)

Att behärska ett ord betyder också att man känner till ordets olika betydelser (polysemi) (Richards 1985, 183). T.ex. betyder ordet *stjärna* både 'lysande himlakropp' och 'framstående person'. Den som har svenska som modersmål vet hurdana associationer eller bibetydelser vissa ord väcker. Ordet *gata* väcker ofta associationer om oordning och bristande trygghet (t.ex. *kasta ut någon på gatan* och *gatflicka*). Språkbrukaren måste också känna till hurdant stilvärde ordet har, i vilka slags situationer ordet kan användas och känna till några semantiska relationer mellan ordet och andra ord i språket. Han vet att adjektivet *arg* eller adjektivet *upprörd* passar bättre än adjektivet *förbannad* i mer formella sammanhang eftersom ordet *förbannad* har lågt stilvärde. (Hammarberg & Svensson 1975, 84; Malmgren 1994, 8–9, 18.) I samband med ordens betydelser är det viktigt att ta hänsyn till möjliga ordkombinationer. Vissa ordkombinationer förekommer oftare tillsammans än andra i ett språk (kollokationer). (Enström 1996, 99.)

En språkinlärare måste också känna till vissa ordbildningsregler. Vanligtvis kan man t.ex. bilda ett substantiv av ett adjektiv med hjälp av suffixet *-het* (t.ex. *skönhet*, *stolthet*). Vid verb är fraseologin ganska komplicerad. Om man tar t.ex. verbet *anklaga* måste man veta att det heter *anklaga någon för något*. Med suffixen *-ande/-ende* och *-ning/-ing* kan man bilda substantiv av nästan alla svenska verb (t.ex. *läsa* – *läsning* el. *läsande*) men alla som har svenska som modersmål vet att det inte alltid är möjligt (t.ex. **anklagning*). Om ett ord finns alltså mycket information lagrad i människans hjärna och det är förståeligt att en vuxen människa knappt kan lära sig behärska ett främmande språk lika bra som de som har språket i fråga som modersmål. (Malmgren 1994, 8–9.)

2.4 Produktivt och receptivt ordförråd

Lexikalisk kompetens innehåller produktiv/aktiv och receptiv/passiv ordförståelse. Produktiv ordförståelse betyder att man har förmåga att använda ett ord i en rätt situation och receptiv ordförståelse betyder att man förstår ett ord när någon annan använder det. En inlärares receptiva ordförråd är alltid mycket större än det produktiva. Detta beror på att det är lättare att känna igen ett ord och dess betydelse än att återkalla det i minnet och också använda det

korrekt. Receptiv ordförståelse betyder alltså inte att man måste kunna ett ord fullständigt utan det räcker ofta att man ungefär vet ordets betydelse som man också möjligtvis kan gissa. Produktiv ordförståelse däremot kräver att språkbrukaren förutom betydelsen behärskar stavning, uttal, grammatik, syntaktisk konstruktion och kombinationsmöjligheter. Normalt har språkbrukaren emellertid i produktiva situationer möjlighet att själv avgöra vilket ord han använder. Vanligen är det så att receptiv ordförståelse av ett ord föregår användningen, men det betyder inte att alla receptivt behärskade ord behärskas senare också produktivt. (Enström 1996, 51–52.)

Enligt Nattinger (1988, 62) är det viktigt att skilja mellan ordförståelse och ordanvändning, eftersom han anser att de är två helt olika färdigheter och därför borde också i undervisningen användas olika metoder. Nattinger anser också att ordets form är viktigare än dess betydelse när det är frågan om de receptiva färdigheterna men ordets betydelse är däremot viktigare än dess form för de produktiva färdigheterna. Channell (1988, 85) har till och med framfört att det receptiva och produktiva ordförrådet skulle ha olika lagringsställen i hjärnan. I alla fall kan denna indelning i produktivt och receptivt ordförråd betraktas som alltför stel, för skillnader mellan dessa två färdigheter är inte alls så stora, det är snarare bara frågan om gradskillnader (Enström 1996, 52).

2.5 Ordförrådets storlek

Det är naturligtvis förstaeligt att ju fler ord en individ kan, desto bättre är hans språkliga kompetens. Det har diskuterats mycket hur många ord man måste kunna för att man skall behärska ett språk. Ordförrådets omfattning är omöjlig att exakt fastställa och många forskare definierar begreppet ordförråd på olika sätt, och därför har ordförrådet olika storlek enligt forskarna. Till ordförrådet hör både det aktiva och passiva ordförrådet och hela ordförrådets storlek kan vara mycket stor men det är mycket begränsat antal ord som används aktivt. Med bara 1000 ord kan man klara sig långt, men ofta är det så, att de mindre vanliga orden ger det största bidraget till betydelsen, och därför klarar man sig emellertid inte så långt med 1000 ord. (Enström 1996, 49–50.)

3 ORDINLÄRNING

3.1 Lexikons betydelse

Nuförtiden påstås det ofta att inläring av ord länge har haft en för liten roll i språkundervisningen. Det finns också forskare som påstår att lexikon kan till och med vara den viktigaste komponent som språkinlärarna behöver. I kommunikationen är det just lexikala fel som ofta leder till missförstånd men t.ex. felen i grammatiska konstruktioner oftast leder till konstruktioner som man ändå kan förstå. Inlärarna anser själva att de lexikala felen är de mest allvarliga felen och infödda talare anser också att de lexikala felen stör mera kommunikationen än de grammatiska. (Gass & Selinker 1993, 270.)

I andraspråksinläring spelar förståelsen säkert en stor roll och i förståelsen är det naturligtvis ytterst viktigt att man förstår ord. Om man inte kan isolera enskilda ord i tal kan man inte heller tolka yttrandet och då förstår man inte inputen, dvs. det material som inläraren har att utgå från. När man läser en text är det naturligtvis också viktigt att man förstår orden i texten. Lexikala färdigheter behöver man också när man vill producera yttranden. (Gass & Selinker 1993, 271–272.)

3.2 Förstaspråksinläring vs andraspråksinläring

Ordinläring är en mycket komplicerad process och man kan säga, att det är en process som aldrig är helt avslutad. Man vet ganska bra, hur man lär sig nya ord och hur man införlivar dem i vårt modersmål. Vi lär oss ord på vårt modersmål genom olika faser. I första fasen inplaceras vi ord i semantiska kategorier och i den andra fasen kommer vi underfund med distinktioner inom fältet. Ord måste konfronteras många gånger och i olika sammanhang innan de lärs in. Det tar en lång tid innan en inlärare får en känsla för ordets exakta betydelse och för dess användning i förhållande till andra ord. Men en andraspråksinlärare har vanligtvis ingen möjlighet att möta ord under lång tid och i olika kontexter. Första- och andraspråksinläring skiljer sig i många avseende men de har också vissa likheter, det är emellertid fråga om språkinläring i båda fall. (Enström 1996, 13–14.) I detta avsnitt behandlas skillnader och likheter mellan första- och andraspråksinläring men de företeelser som här beskriver andraspråksinläring gäller också när det talas om främmandespråksinläring.

En viktig skillnad mellan förstaspråksinläring och andraspråksinläring är den tid som man har att lära sig ord. I förstaspråksinläring utsätts ett barn från början för stora informationsmängder. Han får hela tiden repetitionsfällen och möjligheter att använda språket i en språklig interaktion. Orden lärs också ofta in i en situation, där man behöver ett nytt ord, och därmed får orden en klar denotation. Andraspråksinlärare har däremot mycket kortare tid att lära sig ord och också övriga omständigheter är annorlunda än i förstaspråksinläring. Därför måste andraspråksinlärare ofta få hjälp med att bygga ett större ordförråd. (Enström 1996, 14.)

I förstaspråksinläring kan man så småningom bygga sitt ordförråd och man kan hela tiden omstrukturera ords betydelseomfång. I början har varje ord en eller några få betydelser men långsamt kompletteras betydelser tills hela uppsättningen av betydelsekomponenter har lärts in. Modersmål påverkar också inläringen av det nya språket. Ofta uppstår svårigheter i andraspråksinläring på de punkter där målspråket i något avseende skiljer sig från andraspråket, och därför kan man säga att målspråkets typologiska profil styr inläringen. Dessa typologiska förhållanden och språkspecifika kategorier kan också förklara svårigheter i ordinläringen. Men man måste komma ihåg att svårigheter i ordinläringen inte alltid kan förklaras med hjälp av skillnader mellan moder- och målspråkets lexikaliska struktur. (Enström 1996, 14–15.)

Ordinläring är mycket annorlunda på nybörjarnivå än på avancerad språkfärdighetsnivå. Ordförrådet på nybörjarnivå kan vara vagt och litet, men på avancerad nivå måste man behärska ett mer abstrakt och specialiserat ordförråd. Det krävs också kunskap om ordens exakta betydelseomfång i relation till ord som har näraliggande betydelse och om orden kan kombineras med andra. (Enström 1996, 15–16.)

3.3 Ordinläring med hjälp av undervisning

De inlärare som redan har gjort framsteg i sina språkstudier är inte längre så beroende av undervisning utan de utnyttjar mer gissningsstrategier och ordböcker. Men de som är i början av inlärandet behöver lärare och läroböcker. Eftersom det är omöjligt att behandla alla de ord som inläraren kanske behöver är det viktigt att läraren i undervisning hjälper inlärarna att själva utveckla sina inlärningsstrategier och hitta metoder att utvidga sitt ordförråd. Lärarens uppgift är alltså inte att lära ut enskilda ord utan han försöker presentera och strukturera

ordförrådet för inlärarna. (Enström 1996, 35–36.) Speciellt när det gäller ord som inte är so frekventa vore det bättre att läraren skulle lära ut ordinlärningsstrategier i stället för enskilda ord (Nation 1990, 159).

Att lära ut ord är annorlunda på nybörjarstadiet och på mer avancerade stadier. I början koncentrerar sig läraren på att lära ut konkreta och innehållsmässigt okomplicerade ord som isolerade enheter därför att inlärarna behöver ett basordförråd. Senare skulle det vara nyttigare att lära ut ord i kontext eftersom man i verkligheten sällan behöver bara enskilda ord utan någon kontext. Med hjälp av att lära sig ord i kontext bekantar inläraren sig med ords alla betydelser, användningsområden och kombinationsmöjligheter. Därför kan man säga att läsning är ett betydelsefullt sätt att lära sig ord. (Enström 1996, 36.)

Ett nytt sätt att lära in ord är att lära sig ord i kontrast. Det betyder att ord kontrasteras med varandra, alltså man behandlar ord med näraliggande betydelse som en betydelsegrupp. Dessa ord har i allmänhet stora likheter med varandra men också avgörande skillnader. När man har undersökt minnet har det kommit fram att ord troligen lagras och behålls i minnet i ett nätverk av associationer och därför rekommenderar många forskare ordinläring i kontrast. (Enström 1996, 37.)

Fast man vet hur stor roll ett omfattande ordförråd i språkinläring har brukar lärarna koncentrera sig mer på språkets grammatik och struktur. Meningen är att eleverna lär sig först att behärska grammatiken relativt bra innan den mer omfattande ordinläringen börjar. Undervisning av ord ses ofta som en mindre viktig del av språkundervisning och man antar att eleverna lär sig ord automatiskt när de t.ex. lär sig grammatik eller läser en text. Idag påstås det att ordundervisning dock har haft en för liten roll i språkundervisning och den borde vara mer strukturerad och börja så tidigt som möjligt. Orden som lärs ut borde också kännas meningsfulla för inläraren. Naturligtvis orsakar lexikonets omfång och dess komplexitet svårigheter i undervisning eftersom lexikonet är ett öppet och obegränsat system som inte är så lätt att systematisera som t.ex. syntaxen. (Enström 1996, 45–46.)

3.4 Frasinlärning

Läraren har en viktig uppgift att bestämma vilka ord som kan vara meningsfulla för eleven. Det rekommenderas att man utgår från texter med relevant innehåll och från kommunikativa situationer. Läraren måste också tänka på vilka funktioner och fraser, inte bara enskilda ord, eleverna behöver. Allmängiltiga dialoger som innehåller viktiga ord och fraser är speciellt nyttiga i nybörjarsituationer, men naturligtvis kan man utforma dialoger på alla nivåer. Också avancerade inlärare behöver lära sig idiomatiska fraser och utöka sin aktiva vokabulär. Språkinlärarna börjar så småningom analysera fraserna och använda dem nyanserat. De kan även använda fraserna i rätt sammanhang och som kreativa ramar för egna konstruktioner. (Enström & Holmegaard 1993, 179.)

3.5 Ordinlärning vid läsning och skrivning

En av lärarens viktigaste uppgifter är att få inlärarna att läsa på det främmande språket också på fritiden. Läsningens betydelse för ordinlärningen och också för språkutvecklingen i allmänhet är nämligen väldigt stor. Inlärarna borde läsa mycket och det vore bra om texterna vore varierande, t.ex. skönlitteratur, tidningstexter av olika slag och facktexter. Texterna borde också utgå från inlärarnas intressen och behov. Det är viktigt att texter som inlärarna arbetar med är på rätt nivå, så att de inte är för enkla eller för svåra. Om det finns för många okända ord blir förståelsen av ord och innehåll omöjlig medan för enkla texter kan upplevas som barnsliga. Det är emellertid svårt att hitta texter som är intressanta och på rätt svårighetsnivå. Att texten är väl förberedd är ofta en stor hjälp vid förståelsen. Om läraren t.ex. använder bilder och skriver upp nyckelord och fraser, underlättar det förståelsen och inlärningen av nya ord. För att nå ökad förståelse och förstärka ordinlärningen är det bra om inlärarna får diskutera, samtala i smågrupper och skriva om textinnehållet. (Enström & Holmegaard 1993, 179–180.)

Det finns olika slags läsarter och de måste medvetet övas för att inlärarna förstår att olika syften kräver olika strategier. Lustläsning är en läsart, vilket betyder att man läser helt fritt utan att tänka på något förhör eller någon uppföljning. Att läsa extensivt betyder att inlärarna läser utan att använda ordbok. Då är det viktigt att hjälpa inlärarna med att använda ordgissningsstrategier. Ett arbetssätt är att läsa texter intensivt och då måste man arbeta mera aktivt och medvetet med ord och uttryck. En viktig del i ordinlärning är då att inlärarna på ett

medvetet sätt kopierar vissa ord och uttryck i sin egen skrivning. För att inlärarna får en helhetsbild av en text måste de lära sig översiktsläsning. Det är ofta svårt och kräver övning. Att inlärarna själva ställer frågor på textinnehållet hjälper dem i inlärandet av viktiga ord och ordvändningar. (Enström & Holmegaard 1993, 181–182.)

Såsom läsning främjar också skrivning ordinläringen. Det är viktigt att inläraren själv får skriva texter och skapa nya och egna meningar. Genom skrivning kan inläraren befästa det han lärt sig och göra orden till sina egna ord. Då är ordinläring naturligt och följer varje inlärarens egna behov. På grund av inlärares egna texter har läraren möjlighet att lära ut ord utifrån deras eget språkbruk. Skrivningen förbättras naturligtvis väsentligen om inläraren försöker bygga upp ett mångsidigt och innehållsrikt ordförråd, som däremot kan leda till ökad variation och nyansering. (Enström & Holmegaard 1993, 182.)

3.6 Ordinläring med hjälp av ordböcker

Ordböcker kan definieras som faktasamlingar om språket och de ger information till exempel om ordbetydelse, stavning och uttal. Det finns både enspråkiga och tvåspråkiga ordböcker som båda har en stor roll när man lär sig ett främmande språk. En tvåspråkig ordbok används speciellt i början av inlärandet när man ännu inte har förutsättningar att använda en enspråkig ordbok. Det är bra att inlärarna har möjlighet att använda en- och tvåspråkiga ordböcker redan från början av inlärandet, eftersom det är omöjligt att behandla alla främmande ord i undervisning och på det här viset lär sig inlärarna självständigt att slå upp ord som de inte känner till. (Enström 1996, 21.)

Människornas inställning till ordböcker varierar mycket. Speciellt på 1960-talet och i början av 1970-talet kritiserades tvåspråkiga ordböcker mycket. På den tiden var många ordböcker både opålitliga och inexakta men man trodde också, som ofta idag, att det inte är ett bra sätt att lära sig ord isolerade och en åt gången. Man ansåg att ordböckerna befrämjade detta. Ytterligare ansåg många att inlärarna är lata om de använder tvåspråkiga ordböcker i stället för att använda sina egna språkkunskaper för att gissa betydelsen på ett främmande ord. Nuförtiden är man emellertid medveten om att ordböcker har också fördelar. Det är nämligen inte alltid möjligt att gissa ordets betydelse med hjälp av kontexten och om inläraren arbetar självständigt är

ordboken ofta det enda medlet som hjälper med lösning av problem. (Gairns & Redman 1986, 79; Summers 1988, 111–112.)

En av ordbokens viktigaste uppgifter är att den ger information om ordet i olika kontexter, med olika kollokationer och strukturer (Summers 1988, 116). Det har konstaterats att den vanligaste orsaken att använda ordboken är att ta reda på ett ords betydelse men informationer om grammatik och kontext är också vanliga skäl (Krantz 1991, 17). Ordboken kan också vara till nytta när inläraren möter ett mångtydigt ord eller när inläraren måste veta ett ords betydelse i jämförelse med andra ord vars betydelser är likartade (t.ex. *fuktig, blöt, våt*) (Gairns & Redman 1986, 81; Summers 1988, 117).

Det är emellertid inte alltid så lätt att använda ordböcker. Enspråkiga ordböcker kan vara otillräckliga och inläraren kan lätt få en föreställning om att orden i modersmålet och dem i målspråket har ett ett-till-ett-förhållande. Alla enspråkiga ordböcker är inte heller så lämpliga för andraspråksinlärare därför att de ofta har andra behov och förkunskaper än modersmålstalare. Olika ordböcker kan också ha olika ordförklaringar och det kan orsaka problem för inläraren. Det krävs olika slags förkunskaper för att förstå ordförklaringarna, man måste till exempel ha ett ganska stort ordförråd och förutom måste man veta något om svensk kultur, historia och samhälle. (Enström 1996, 22–24.) Användningen av ordböcker kan vara svårt också därför att många inlärare inte känner till alla förkortningar och symboler som används i ordböcker (Nation 1990, 155).

När det gäller ordböckers innehåll och språkinlärarens behov måste man ta hänsyn till språkets olika funktioner. Om en ordbok används vid läsning (avkodning) har den olika slags krav än om den används vid skrivning (inkodning). Vid läsning behöver inläraren en exakt betydelsebeskrivning men vid skrivning behöver man också veta om det valda ordets betydelse är lämplig i den kontext i frågan. Vid skrivning behövs det också information om hur man använder ordet på ett grammatiskt korrekt sätt. (Enström 1996, 25.)

3.7 Lätta och svåra ord

Vad är det som påverkar att några ord känns lättare att lära sig än andra? Några föreställer sig att korta ord är lättare att lära sig än långa ord men så är det inte alltid. Konkreta ord som

kulspetspenna och *glasskiosk* brukar vara lättare att lära sig än abstrakta ord som *villkor* och *påverka*. Det är svårare att få grepp om de abstrakta ordens betydelse och därför kräver de mer arbete för att de ska förstås och för att de kan användas också aktivt. Det är lättare att förstå och minnas ord som man ofta stöter på än ord som man sällan möter. Ändå är många av de vanligaste orden mycket svåra, eftersom de ofta har så många varierande betydelser. Om man tar t.ex. ordet *hålla* som är frekvent märker man att det inte alls är så lätt att lära sig, eftersom det används i så många olika sammanhang. Saken blir ännu svårare, eftersom många frekventa ord förekommer ofta tillsammans med olika förstavelser eller partiklar, t.ex. *behålla*, *förhålla sig* och *hålla av*, *hålla på*. (Enström & Holmegaard 1993, 171.)

Ord som en infödd upplever som frekventa är inte alltid så lätta för en andraspråksinlärare. Det ordförråd som en andraspråksinlärare lär sig i läroböcker är ofta annorlunda än det ordförråd som används i vardagliga samtalssituationer. Det är också möjligt att ett ord inte har en motsvarighet i modersmålet och det komplicerar ordinläringen. Det finns alltså många olika faktorer som påverkar om ett ord känns lätt eller svårt, t.ex. ordets frekvens, graden av abstraktion respektive konkretion, om motsvarande ord finns i modersmålet och om ordet har en enda klart definierad betydelse eller om det har en stor betydelsevariation. (Enström & Holmegaard 1993, 171–172.)

Man kan också skilja mellan ordtyper som är speciellt svåra: egennamn, ”främmande ord”, de s.k. inhemska orden, sammansatta ord, fasta uttryck och ord med överförd betydelse och verb med partiklar och prefix. Många egennamn kräver omvärldskunskap och därför är de svåra. ”Främmande ord” som *debatt* och *propaganda* kan uppfattas som svåra, eftersom begreppsinnehållet kan vara oklart. De s.k. inhemska orden som är gamla svenska ord, t.ex. *uppfattning* och *hederlig*, är vanligtvis svåra för alla andraspråksinlärare. Sammansatta ord är ofta svåra att förstå, t.ex. *livsluft* och *partipolitik* och många sammansatta ord finns inte ens i ordböckerna. Fasta uttryck och ord med överförd betydelse förekommer ofta men kräver en noggrann förklaring för att man förstår dem rätt, t.ex. *bli föremål för* och *i stort sett*. Verb med partiklar och prefix som *tala om* och *förknippa* orsakar också problem. Partikelverb är ofta svåra att hitta i ordböckerna och de förekommer dessutom ofta som perfekt particip som *omtalad*. (Enström & Holmegaard 1993, 173–174.)

3.8 Minnet och ordinlärning

Minnet är en komplicerad färdighet och man vet inte fullständigt hur det fungerar. Man vet att det inte finns ett avgränsat "minnescentrum" i hjärnan utan troligtvis är det så att alla hjärnans celler "minns" de impulser som de utsatts för. Ju oftare och starkare liknande retningar en nervcell mottar, desto lättare är det för den att reagera för retningar av samma slag. Men troligtvis är minnet aldrig beroende av aktivitet i en enskild cell utan när man minns något, kommer det därifrån att alla de celler som aktiverades vid en viss situation får en möjlighet att aktiveras på samma sätt igen. Enligt detta sätt består minnet av ett ord av en grupp nervceller som genom synapser är sammanflätade med varandra. Några celler i gruppen aktiverar sig när det gäller att uttala och höra ett visst ord och andra celler när hjärnan registrerar ordets betydelse. När man tänker t.ex. på ordet *gul* aktiverar sig cellerna i artikulerings- och hörselsområden men också de celler som reagerar när hjärnan registrerar färgintrycket "gul". (Ellegård 1988, 83–85.)

Om minnet betraktas som en psykologisk fackterm, syftar det på allt bevarande av information under en viss tidsperiod. Det betyder att med hjälp av minnet tolkar vi enskilda orden hela tiden men också att tack vare minnet kan vi t.ex. komma ihåg en saga som vi hörde som barn. Det finns många olika modeller för minnet men i språkpsykologisk litteratur talar man oftast om tre olika typer av minneslager: sensoriskt minne, arbetsminne (eller korttidsminne) och långtidsminne. Det sensoriska minnet innehåller under en kort tidsperiod (upp till 1 sekund) en stor mängd information som tolkas t.ex. på det sättet att man identifierar ljud. I arbetsminnet sker den aktiva bearbetningen, t.ex. tolkningen av ett yttrande, och mycket av den informationen som fanns i sensoriskt minne har rensats bort. Arbetsminnets varaktighet är högst 30 sekunder om man inte utnyttjar någon form av upprepning. Informationen överförs till långtidsminnet om bearbetningen av informationen i arbetsminnet är avslutad. Långtidsminnet är det permanenta, inaktiva minneslager, där informationen kan bevaras under lång tid. I långtidsminnet finns också olika kunskaperna, t.ex. den lexikala kunskapen. (Viberg 1989, 22–23.) I samband med minnet talas ofta om mentalt lexikon med vilket syftas på det ordförråd som innehåller information om orden. Även mentalt lexikon finns i långtidsminnet och det utvecklas hela tiden när språkbrukaren lär sig nya ord.

I ordinlärning har minnet naturligtvis en stor roll. Språkinlärare måste utveckla sådana inlärningsstrategier med hjälp av vilka de lär sig att minnas olika ord bäst. I detta sammanhang

talar man ofta om begreppet bearbetningsdjup. Det har t.ex. kommit fram i undersökningarna att försökspersonerna minns ord mycket bättre om de måste göra vissa uppgifter med orden samtidigt som de presenterats. Typen av uppgift är också viktig. Det har t.ex. visat sig att försökspersonerna kommer ihåg ord cirka tre gånger bättre om de tidigare har behandlat frågor om ordets betydelse än om de behandlat frågor om ordets fysiska form. (Viberg 1989, 23.)

4 INLÄRNINGSSTRATEGIER

Strategiforskningen har utvecklat sig snabbt sedan 1980-talet. Problemen att definiera, klassificera och beskriva strategierna är emellertid ännu kvar. Olika forskare definierar begreppet strategi på olika sätt. (Tornberg 1997, 20.) Enligt Stern (1983, 405) är strategi än övergripande tendens i den enskilde språkinlärarens bearbetning av språkliga uppgifter och termen teknik beskriver olika konkreta, observerbara inlärningsbeteenden. Enligt Chamot (1987, 71) definieras inlärningsstrategier dels som tekniker, dels som avsiktliga handlingar hos inläraren för att underlätta inläring både på det språkliga och på det innehållsmässiga planet. Rubins (1987, 23) definition är att inlärningsstrategier är strategier som bidrar till att utveckla språksystemet hos inläraren och som direkt påverkar inläringen. I det följande skall vi redogöra för O'Malley och Chamots samt Oxfords indelning av inlärningsstrategier.

4.1 Inlärningsstrategier enligt O'Malley och Chamot

O'Malley och Chamot (1990, 44–45) har indelat strategierna i tre huvudkategorier: metakognitiva, kognitiva, och socio-affektiva strategier. De metakognitiva strategierna innebär alla de strategier där inläraren medvetet använder sina kunskaper om inlärningsstrategier för själva inläringen, för planering, utförande och utvärdering av sitt arbete. De metakognitiva strategierna har alltså en självreglerande funktion. Typiska metakognitiva strategier är t.ex. att man medvetet inriktar sin uppmärksamhet på en uppgift, att man vet hur man bäst löser en uppgift och rättar sig därefter, och att man utvärderar sitt eget arbete i relation till de mål man satte upp och till det arbete man lade ner på uppgiften. De kognitiva strategierna omfattar alla de strategier som hjälper oss att lösa problem genom att analysera dem, bearbeta dem och införliva den nya kunskapen i de gamla kunskaperna. T.ex. hör repetition, översättning, gruppering, anteckningar, slutledning och problemformulering till den kognitiva kategorin. De

socio-affektiva strategierna omfattar alla de strategier som en inlärare använder när han är i kontakt med andra. Sådana strategier är t.ex. samarbete, anhållan om hjälp och att man ger feedback till andra.

4.2 Inlärningsstrategier enligt Oxford

Enligt Oxford (1990, 8, 17) försöker inläraren med hjälp av inlärningsstrategier tillägna sig, lagra, söka och använda ny information. Hon tillägger att inlärningsstrategier hjälper inläraren på det sättet att inläring blir lättare, snabbare, roligare, självständigare, effektivare och att inläring är lättare också i nya situationer. Hon skiljer sig mellan direkta och indirekta strategier. Minnesstrategier, kognitiva strategier och kommunikations- eller kompensationsstrategierna hör till de direkta strategierna och metakognitiva strategier, affektiva strategier och sociala strategier hör till de indirekta strategierna.

Tabell 1. *Inlärningsstrategier enligt Oxford (1990, 17):*

| Direkta strategier | Indirekta strategier |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>1. Minnesstrategier</p> <ul style="list-style-type: none"> - skapande av mentala förbindelser - tillämpning av mentala bilder och ljud - upprepning - användning av aktivitet | <p>1. Metakognitiva strategier</p> <ul style="list-style-type: none"> - inriktning av inläring - fokusering och planering av inläring - evaluering av inläring |
| <p>2. Kognitiva strategier</p> <ul style="list-style-type: none"> - övning - mottagning och sändning av meddelande - analysering och resonering - skapande av strukturer för inflöde och utflöde | <p>2. Affektiva strategier</p> <ul style="list-style-type: none"> - ångestreduktion - självuppmuntran - medvetenhet om den emotionella temperaturen |

3. Kompensationsstrategier

- gissning
- övervinnande av begränsningar
i tal och skrift

3. Sociala strategier

- frågor
- samarbete
- empati

Indirekta strategier främjar språkinläring indirekt t.ex. genom fokusering, planering, evaluering, ångestreduktion, samarbete och empati. Metakognitiva strategier hjälper inläraren att koncentrera sig på inlärningsprocessen. Affektiva strategier är viktiga när det gäller att reglera känslor och sociala strategier när inläraren arbetar med andra. (Oxford 1990, 15, 151.)

4.3 Direkta strategier

I det följande kommer vi att behandla direkta inlärningsstrategier mer exakt eftersom de är väsentligare än indirekta strategier för vårt syfte. Direkta strategier är strategier som direkt hänger ihop med målspråket. Minnesstrategier har enkla principer som att organisera saker i ordning, skapa associationer och upprepa. Viktigt är att inläraren upplever principer som meningsfulla och materialet som intressant. Minnesstrategier kan vara en viktig hjälp vid ordinläring. De möjliggör att inläraren kan lagra verbalt material och söka det senare vid behov. När det handlar om minnesstrategier är det vanligt att kombinera olika slags material. Man kan t.ex. kombinera ord och bild genom att ge verbala uttryck för bilder eller skapa visuella bilder av ord eller fraser. Det här är nyttigt eftersom människan har en större kapacitet att lagra visuell information än verbalt material och den största delen av informationen som finns i långtidsminne har lagrats dit genom visuella bilder. Visuella bilder hjälper också vid att erinra sig verbalt material samt många inlärare har preferens för visuell inläring. (Oxford 1990, 39-40.)

Det har konstaterats att kognitiva strategier är vanligtvis de populäraste strategierna enligt inlärarna. Det finns olika slags kognitiva strategier som upprepning, analysering och refererande. Alla kognitiva strategier har en gemensam funktion: inläraren manipulerar eller transformerar målspråket. Andra kognitiva strategier är övning, mottagning och sändning av meddelanden, resonering och skapande av strukturer för inflöde och utflöde. (Oxford 1990, 43.)

Kompensationsstrategier möjliggör att inläraren kan förstå och producera yttranden på målspråket trots begränsningar i språkkunskaper. Med hjälp av kompensationsstrategier kan inläraren ersätta sina underhaltiga kunskaper i grammatik och speciellt i ordförråd. Gissning och övervinnande av begränsningar i tal och skrift är kompensationsstrategier. Gissning betyder att inläraren utnyttjar ledtrådar som kan t.ex. vara omgivande ord, ämnet eller morfologisk och grammatisk struktur för att gissa vad ett nytt ord betyder (Enström 1996, 17). Övervinnande av begränsningar i tal och skrift betyder att inläraren t.ex. använder modersmål när han inte kommer på ett visst ord i målspråket eller använder mimik och gestik i samband med sitt tal. (Oxford 1990, 47, 50.)

5 OM ORDINLÄRNINGSSTRATEGIER

I det följande behandlas några av de allmännaste ordinlärningsstrategierna och redogörs kort för fem olika inlärningsstilar.

5.1 Gruppering

Gruppering betyder att inläraren klassificerar material så att han inte har så många enstaka ord att minnas. Man kan gruppera ord mentalt eller genom att skriva dem och som grund för gruppering kan vara t.ex. ordklass (t.ex. *substantiv, verb*), tema (t.ex. ord som handlar vädret), ordfamilj (t.ex. *biologi, biolog, biologisk*), lingvistisk funktion (t.ex. *ursäkta, begäran, fordran*), likhet (*varm, het*) och olikhet (*vänlig-ovänlig*). Gruppering är en av de viktigaste minnesstrategier och den lägger grund till mer komplicerade strategier. (Gairns & Redman 1986, 69–70; Oxford 1990, 40.)

5.2 Associering

Associering betyder att inläraren skapar associationer i minnet t.ex. genom att förbinda ny information till den redan existerande informationen. Associationerna effektiverar förståelse och gör det lättare att minnas ny information. Associationerna kan vara hurdana som helst om de bara är meningsfulla för inläraren. Det är möjligt att göra associationer t.ex. när man läser

eller lyssnar. Det kan finnas en association mellan två saker (t.ex. *bröd och smör*) eller mellan flera saker (t.ex. *skola, bok, papper, träd, land*). (Oxford 1990, 41, 60.)

5.3 Kontextstrategi

Inläraren kan lära sig nya ord eller fraser som han har hört eller läst genom att placera dem i en meningsfull sats, diskussion eller i en berättelse. Den här strategin omfattar en form av associering, i vilken den nya informationen kombineras med kontexten. Denna strategi bör inte förblandas med gissning eftersom i gissningsstrategi används också kontexten för att gissa ordets betydelse. Ett exempel på placering av ett ord i en skriven kontext är att inläraren samlar en lista av ord som har med stickning att göra: *nål, dragkedja, knäppe, tråd, tråckla, fåll och söm*. Därefter kan inläraren skriva en liten berättelse för att placera orden i en meningsfull kontext. (Ellis 1994, 538; Oxford 1990, 41, 60).

5.4 Nyckelord

I nyckelordsstrategi lär inläraren sig ett nytt ord genom att identifiera ett bekant ord i modersmålet med ett nytt ord som låter likadant (t.ex. sv. *en ko* – fi. *kuu*). Inläraren kan också skapa en visuell bild mellan orden (t.ex. visualisera en ko som står på månen). Denna strategi fungerar bäst när det gäller konkreta ord och ju egendomligare en bild är desto bättre är associationen. Både inläraren och läraren kan uppfinna nyckelord men i alla fall är det viktigt att associationerna är meningsfulla för inläraren. Teknikerna att skapa nyckelord kan läras och det har konstaterats att användning av nyckelord är nyttigt både för nybörjare och mer avancerade inlärare. (Nattinger 1988, 66; Oxford 1990, 41–42.)

5.5 Locistrategi

Loci är en välkänd minnesstrategi som baserar sig på att människor använder s.k. kognitiva kartor vilka innehåller bekanta ordningar av visuella bilder som är lätta att minnas. Dessa bilder m.a.o. loci är vanligtvis placerade i tankarna vid en bekant väg eller de kan vara t.ex. saker i ett bekant rum eller händelser i en bekant berättelse. För att komma ihåg en sak måste människan skapa en visuell bild av den och placera bilden i sin kognitiva karta. Människan

erinrar sig enstaka sakerna lätt när hon minns hela kartan. Vid ordinlärning kan loci användas så att inläraren placerar ord som han vill lära sig i tankarna t.ex. vid en väg eller i ett rum. Efter repetitioner är det lätt att minnas nya ord t.ex. genom att gå längs vägen i tankarna. (Nattinger 1988, 65; Tornberg 1997, 103.)

5.6 Upprepning

Det är självklart att man inte lär sig nya ord genom att möta dem endast en gång. Upprepning är vanligtvis obligatorisk om man vill lära sig ett ord ordentligt. Strukturerad upprepning betyder att man först upprepar ord med korta mellanrum och senare mer sällan. I början av inlärningen kan inläraren upprepa ordet t.ex. tio minuter efter att han för första gången har mött ordet, senare kan han upprepa ordet efter 20 minuter, en timme och slutligen efter en vecka osv. Ordet kan upprepas genom att skriva eller säga det flera gånger. Den ena kan upprepa ordet varje gång på samma sätt medan den andra kan upprepa ordet på olika sätt t.ex. genom att säga ordet med låg eller hög röst eller genom att säga ordet snabbt eller långsamt. Målet är att ordet upprepas så många gånger att inläraren kan använda ordet automatiskt och naturligt. (Oxford 1990, 42, 70.)

5.7 Gissning

Gissning betyder att inläraren sluter sig till ordets ungefärliga betydelse när han hör ordet användas i vissa situationer eller möter ordet i vissa texter. Denna process påverkas av vår kunskap om världen och viktigt är också i vilken språklig och situationell kontext ordet möts. Kontexten bör t.ex. inte innehålla för många okända eller bara delvis kända ord (Gairns & Redman 1986, 84). Ofta är det så att inläraren måste möta ordet många gånger och i olika kontexter för att förstå ordets fullständiga betydelse. Inläraren måste också behärska olika gissningsstrategier för att han kan lära sig ord på det här viset. (Enström 1996, 17.)

Man kan säga att goda språkinlärare använder t.ex. följande gissningsstrategier. De lägger märke till innehållet i hela texten, både före och efter de svåra orden. De koncentrerar sig på ordens böjningsändelser och på ordens plats i den syntaktiska konstruktionen och försöker hitta ledtrådar till betydelsen i ordbildningen (t.ex. ordets prefix, suffix eller ordets stam). Ofta kan man också få hjälp om det finns liknande ord på andra språk som man redan behärskar.

Sambandsorden som *nämligen* och *alltså* hjälper ofta med förståelsen. Inlärare på nybörjarstadiet utnyttjar oftast ortografiska eller fonologiska ledtrådar. Det betyder att det finns likheter på uttryckssidan mellan ett okänt och känt ord och på grund av detta gissar inläraren ordets betydelse. Mer avancerade inlärare utnyttjar strategier med hjälp av vilka den antagna betydelsen testas i sitt sammanhang och den jämförs med den kunskap som inläraren har om världen. (Enström 1996, 18–19; Enström & Holmegaard 1993, 177.)

5.8 Auditiv representation

Denna strategi hjälper inläraren att komma ihåg vad som han hör genom att skapa auditiva representationer av ljud i stället för visuella representationer. Inläraren kan göra en auditiv representation av ett ord, en fras eller av ett längre yttrande (Ellis 1994, 537). Ett nytt ord kombineras med ett bekant ord eller ljud från modersmål, målspråk eller av något annat språk. Ett bekant exempel på auditiv representation är rim. Med hjälp av rim erinrar inläraren sig bättre nya ord som han har hört (t.ex. *häst, präst, test, fest*). Utöver rim finns det också andra sätt att presentera ljud i minnet. Det är möjligt att kombinera två ord som låter likadant och har samma betydelse, ett nytt ord och ett ord från modersmålet, eller kombinera två ord som låter likadant men har olika betydelser. (Oxford 1990, 63–64.)

5.9 Semantisk karta

I den här strategin organiserar inläraren ord i en bild. Bilden har en rubrik som ligger i mitten av bilden eller uppe i bilden och orden är förknippade med rubriken med streck eller pilar. Alla ord hänger fast ihop både med varandra och med rubriken. När man gör en semantisk karta använder man samtidigt också andra strategier som gruppering och associering. Med hjälp av en semantisk karta blir det lättare att minnas och förstå nya ord och uttryck. Denna strategi kan också användas före läsning och lyssnande så att läraren förbereder eleverna med hjälp av en semantisk karta för det nya ordförråd som ska behandlas. (Oxford 1990, 41, 62.)

5.10 Olika inlärare – olika strategier

Som tidigare har nämnts lär alla inlärare sig inte på samma sätt utan de väljer troligen olika strategier som passar deras inlärningsstil. Inlärarna är annorlunda; de kan vara t.ex. lingvistiskt intelligenta, logiskt-matematiskt intelligenta, visuellt-spatiala, musikaliskt intelligenta eller kroppsligt-kinestetiskt intelligenta. Den lingvistiskt intelligente inläraren väljer troligen en sådan strategi som går ut på att skriva texter. Han kan t.ex. skriva egna meningar, egna historier, konstruera spel och göra ordsketcher. Den logiskt-matematiskt intelligente inläraren väljer däremot en sådan strategi som går ut t.ex. på att göra systematiska ordlistor och ordprogram på datorn, dra slutsatser från ett ord till ett annat, göra egna test och förenkla och dela upp orden. (Tornberg 1997, 100–101.)

Den visuellt-spatiala inläraren använder förmodligen kombination av ord och bild som stöd för minnet. Han använder ofta mindmapping och olika typer av grafik. Den musikaliskt intelligente inläraren lär sig orden förmodligen med hjälp av musik eller genom att uttala orden högt. Den kroppsligt-kinestetiskt intelligente inläraren lär sig orden t.ex. genom att förknippa orden med någon kroppsrörelse, spela ordkort och dramatisera. Dessutom finns det elever som lär sig bäst i grupp och andra som lär sig bäst när de får arbeta på egen hand. De flesta människor är emellertid en blandning av flera olika intelligenser och arbetar på olika sätt. Det är ändå viktigt att läraren skulle berätta om olika sätt att lära sig ord för eleverna för att de skulle bli medvetna ordinlärare. (Tornberg 1997, 100–102.)

6 MATERIAL OCH METODER

6.1. Försökspersoner

Försökspersonerna i vår undersökning var gymnasister från Eura och Härmä. De som fyllde i vårt frågeformulär gick i årskurs ett eller tre och läste svenska som främmande språk. Sammanlagt var det 101 studenter som svarade på vårt frågeformulär. 50 försökspersoner studerade vid Eura gymnasium och 51 vid Härmä gymnasium. Av dem som fyllde i frågeformuläret var 70 flickor och 31 pojkar. Resultat vore kanske annorlunda om flera pojkar hade deltagit i vår undersökning.

Alla de som gick i årskurs ett hade nyligen börjat med svenska i gymnasiet och på grund av detta speglar deras svar för det mesta ordinlärningen på högstadiet. De som gick i årskurs tre hade olika antal kurser i svenska bakom sig eftersom några studenter vid denna punkt i studierna hade redan gått på valfria kurser. Alla hade i varje fall genomgått de obligatoriska kurserna. Alla villiga fick delta i vår undersökning oavsett skolframgången och deltagarnas vitsord varierade från fyra till tio.

6.2 Utförande av undersökning

För att få veta om gymnasisternas ordinlärning, utförde vi en enkätundersökning i januari 2005 (bilaga). Vi bad gymnasisterna i Eura och Härmä att fylla i vårt frågeformulär och ingen nekade att svara. Vi delade ut frågeformulären själva och de fylldes i under lektionerna vilket tog ungefär 20 minuter. Frågeformuläret innehöll 38 bundna frågor och sex öppna frågor. Med bundna frågor menar vi frågor som har i förväg uppställda svarsalternativ och i öppna frågor har försökspersoner möjlighet att själva formulera sina svar. I de bundna frågorna fanns fem svarsalternativ, två positiva, två negativa och ett neutralt alternativ. Av gymnasisternas svar räknades medelvärdet och om medelvärdet är lägre än 3 är inställningen till påståendet positiv och om det är högre än 3 är inställningen negativ. Det fanns också två påståenden med svarsalternativen *ja* och *nej*. Frågeformuläret var på finska så att alla kunde förstå frågorna. I samband med frågorna gav vi dock några exempel som huvudsakligen var på svenska.

Vi ville utföra en enkätundersökning eftersom vi ansåg att vi på det sättet kunde få mycket information på en kort tid och resultat som är lätta att jämföra. Öppna frågor hade vi i vårt frågeformulär därför att vi ville ge studerandena möjlighet att berätta om sådana saker som vi själva kanske inte hade tänkt på. I de här frågorna kunde studerandena också berätta mer djupgående om sin ordinlärning. Innan gymnasisterna började fylla i frågeformuläret berättade vi om undersökningens syfte och svarade på gymnasisterna frågor.

I början av formuläret fick gymnasisterna fylla i information om kön, årskurs, betyg i svenska och skola. Dessa faktorer används som bakgrundsvariabler. Vi ville få veta om det finns skillnader i ordinlärningen mellan de som just hade börjat studera svenska i gymnasiet och de som hade studerat svenska i gymnasiet åtminstone i två år. Vi intresserade oss också för skillnader mellan könen, skolorna och mellan dem som har goda betyg och dem som har svaga betyg.

7 GYMNASISTERNAS ÅSIKTER EFTER BAKGRUNDSVARIABLER

I det följande analyserar vi de svar som vi fick i enkätundersökningen. Vi behandlar svaren i samma ordning som de står i vårt frågeformulär.

7.1 Undervisning

Påståendena 1-9 i enkäten berör försökspersonernas åsikter om undervisningen av svenska.

7.1.1 Undervisning och kön

I följande tabell utgörs bakgrundsvariabeln av könet.

Tabell 2 *Åsikter om undervisning efter kön*

| Påst. | Flickor | | Pojkar | | Ms | Tvåsidig sign. |
|-------|---------|------|--------|------|------|-------------------|
| | N | M | N | M | | |
| P1 | 70 | 2,27 | 31 | 2,58 | 0,31 | 0,122 |
| P2 | 70 | 2,46 | 31 | 2,61 | 0,16 | 0,522 |
| P3 | 70 | 3,04 | 31 | 3,42 | 0,38 | 0,086 |
| P4 | 70 | 1,43 | 31 | 1,71 | 0,28 | 0,085 |
| P5 | 70 | 1,26 | 31 | 1,52 | 0,26 | 0,117 |
| P6 | 69 | 3,83 | 31 | 3,84 | 0,01 | 0,963 |
| P7 | 70 | 3,20 | 30 | 4,17 | 0,97 | 0,001 |
| P8 | 70 | 2,70 | 31 | 3,19 | 0,49 | 0,045 |
| P9 | 68 | 1,75 | 31 | 2,45 | 0,70 | 0,001 |

P1 Svenskläraren använder enligt min mening tillräckligt tid för att lära ut ord.

P2 Svenskläraren använder mångsidiga undervisningsmetoder i undervisningen av ord (t.ex. olika övningar, ordspel och –lekar).

P3 Svenskläraren har berättat om olika sätt och metoder hur man kan lära sig ord.

P4 Svenskläraren kontrollerar ordinläring på många olika sätt (t.ex. ordprov, muntliga kontroller, olika övningar).

P5 Svenskläraren frågar enskilda ord i ordprov.

P6 Svenskläraren använder olika ifyllnadsuppgifter i ordprov.

P7 Svenskläraren har lärt ut användning av ordbok.

P8 Svenskläraren har uppmuntrat att använda ordbok.

P9 Jag anser att de ord som lärs ut på svensklektionerna är viktiga.

I första kolumnen står numret för påståendet. I andra kolumnen (N) anges det absoluta antalet flickor och i fjärde kolumnen (N) det absoluta antalet pojkar. I tredje samt femte kolumnen (M) visas medeltalet för svarsalternativen och i sjätte kolumnen medelvärdesdifferensen (Ms) mellan flickor och pojkar. I sista kolumnen (p) ges det tvåsidiga signifikansvärdet för medelvärdeskillnaden.

Om medelvärdet är mindre än 3 är försökspersonerna av samma åsikt som påståendet, dvs. förhåller sig positivt till påståendet. Om medelvärdet däremot är större än 3 instämmer försökspersonerna inte med påståendet, dvs. förhåller sig negativt till påståendet. Om medelvärdet är 3 har försökspersonerna i genomsnitt valt svarsalternativet *Vet inte*. Om det tvåsidiga signifikansvärdet för medelvärdeskillnaden är mindre än 0,05 är resultatet statistiskt signifikant.

I P7, P8 och P9 råder en statistiskt signifikant skillnad mellan könen. Flickorna har en positivare inställning än pojkarna. I P7 förhåller sig båda könen tämligen negativt till påståendet. I P8 instämmer flickorna mer med påståendet än pojkarna. I P9 förhåller sig båda könen relativt positivt till påståendet men skillnaden mellan könen är emellertid stor. I de övriga påståendena råder ingen statistiskt signifikant skillnad.

Både flickorna och pojkarna är mer av den åsikten att svenskläraren inte har lärt ut hur man använder ordbok men pojkarna förhåller sig ännu negativare än flickorna. Vi antar att pojkarnas negativare inställning till P7 beror på att största delen av pojkarna överhuvudtaget ställer sig negativare till svenskundervisning. Det är möjligt att lärarna i gymnasiet inte har tid att lära ut användningen av ordbok eftersom de har så mycket annat som de måste behandla under lektionerna. Troligen vill lärarna inte vänja studerandena vid att söka upp information i ordboken eftersom det är viktigt att studerandena lär sig att använda det ordförråd som de redan kan. En betydande orsak kan också vara att det inte är tillåtet att använda ordbok i studentskrivningen. Inte heller förpliktar läroplanen lärarna att göra studerandena förtrogna med att använda ordböcker. Möjligtvis är lärarna av den åsikten att studerandena alltid väljer felaktiga ord om de använder en ordbok. Men enligt vår åsikt är detta en bra motivering för att

lärarna borde lära ut användning av ordböcker. Inlärarna anser ofta att det är onödigt att ordboksanvändning behandlas under lektionerna eftersom de tror att de redan behärskar den.

Pojkarna förhåller sig negativare än flickorna till P8 som berör om svenskläraren har uppmanat att använda ordbok eller inte. Vi tror att orsakerna till detta i stort sett är desamma som i det föregående påståendet. Läraren har kanske talat så sällan om användningen av en ordbok att studerandena inte kommer ihåg det och det är kanske orsaken till att medelvärdet i båda könen svar är nära 3. Att pojkarna förhåller sig ännu negativare kan bero på att pojkarnas inställning till främmande språk i allmänhet är negativare än flickornas.

Både flickorna och pojkarna anser att de ord som lärs ut på svensklektionerna är viktiga men det finns ändå en skillnad mellan könen (P9). Flickorna förhåller sig positivare till de ord som lärs ut under lektionerna. Det är möjligt att temana i läroböckerna ofta är mer riktade till flickor och sällan handlar om teman som motorfordon, datateknik eller hobbyer som pojkar sysslar med. Detta kan i sin tur bero på det att de som författar läroböcker i svenska oftast är kvinnor. Enligt vår åsikt är temana i läroböckerna så allmänna att de bör vara lämpliga för båda könen men i praktiken är det inte alltid så. Stycket kan t.ex. handla om musik och i det berättas oftast om Abba eller Kent som tilltalar mer flickor än pojkar. Ord som har med musik att göra intresserar troligen båda könen men om texten handlar om ett sådant band som är populärt bland flickorna så minskar pojkarnas intresse relativt ofta. Ett väsentligt skäl är också att pojkarna ofta anser svenska som ett onyttigt ämne som de inte kommer att behöva i framtiden och då känns alla ord säkert onödiga. Dessutom är det möjligt att flickornas positivare attityd till språk påverkar att de upplever de ord som lärs ut som viktiga.

7.1.2 Undervisning och årskurs

I följande tabell utgörs bakgrundsvariabeln av årskursen. Försökspersoner går i årskurs ett och i årskurs tre.

Tabell 3 *Åsikter om undervisning efter årskurs*

| Påst. | Åk 1 | | Åk 3 | | Ms | Tvåsidig sign. |
|-------|------|------|------|------|------|-------------------|
| | N | M | N | M | | |
| P1 | 53 | 2,25 | 48 | 2,50 | 0,26 | 0,168 |
| P2 | 53 | 2,25 | 48 | 2,79 | 0,55 | 0,014 |
| P3 | 53 | 3,09 | 48 | 3,23 | 0,14 | 0,509 |
| P4 | 53 | 1,25 | 48 | 1,81 | 0,57 | 0,000 |
| P5 | 53 | 1,38 | 48 | 1,29 | 0,09 | 0,577 |
| P6 | 52 | 3,40 | 48 | 4,29 | 0,89 | 0,000 |
| P7 | 53 | 3,40 | 47 | 3,60 | 0,20 | 0,479 |
| P8 | 53 | 2,43 | 48 | 3,31 | 0,88 | 0,000 |
| P9 | 51 | 1,80 | 48 | 2,15 | 0,34 | 0,087 |

I P2, P4, P6 och P8 finns en statistiskt signifikant skillnad mellan kurserna. I P2 och P4 förhåller sig gymnasisterna i båda kurserna tämligen positivt till påståendena. Eleverna i årskurs ett har dock en positivare inställning än de äldre studerandena. I P6 förhåller sig båda grupperna relativt negativt till påståendet men de som går i årskurs tre har en ännu negativare inställning. De äldre studerandena förhåller sig negativare också till P8.

Både de som går i årskurs ett och de som går i årskurs tre anser att svenskläraren använder mångsidiga undervisningsmetoder i undervisningen av ord. De som just har börjat studera svenska i gymnasiet förhåller sig ännu positivare till påstående 2. En orsak till detta kan vara att de tänker på ordundervisningen på högstadiet, där lärarna troligen använder ännu mångsidigare undervisningsmetoder än gymnasielärarna. Det är också möjligt att lärarna i början av gymnasiet koncentrerar sig mer på ordundervisningen och senare betonar språkets andra delområden i undervisningen. I den tredje årskursen finns det vanligtvis inte så mycket tid att spela eller leka eftersom studentskrivningen är så nära. Vi antar också att studerandena i årskurs tre vill att man under lektionerna koncentrerar sig mer på andra uppgifter än spel och lekar. Troligen anser lärarna ändå att undervisningen av ord är viktigt i alla årskurser eftersom alla försökspersoner förhöll sig tämligen positivt till påståendet.

Studeraendena i båda kurserna anser att svenskläraren kontrollerar ordinlärningen på många olika sätt (P4). Inlärningen av ord kontrolleras alltså inte enbart med ordprov utan läraren använder också olika slags övningar och muntliga kontroller. Eftersom ordinlärningen är en mycket central del av språkinlärningen upplever troligen också läraren att det är viktigt att kontrollera utvecklingen av ordförrådet. Som tabell 3 visar har de äldre studeraendena inte en så positiv attityd till påståendet som de yngre studeraendena. Detta kan bero på att man kanske i början av gymnasiestudierna har mer tid att satsa på ordinlärning och mer tid att göra olika uppgifter som syftar till att utöka ordförrådet. Studeraendena i årskurs tre har redan ett tämligen stort ordförråd och när det förekommer nya ord ska studeraendena kanske mer självständigt lära sig dem. Vi antar att ordinlärningen kontrolleras mest med hjälp av ordprov och denna metod används i alla årskurser medan de övriga metoderna kanske mest används i årskurs ett.

Studeraendena i årskurs ett och i årskurs tre tycker att svenskläraren inte använder olika ifyllnadsuppgifter i ordprov. De som går i årskurs tre förhåller sig åter negativare. Första årskursens inlärare har kanske ännu inte haft så många ordprov och de vet inte hurdana proven kommer att vara. På högstadiet har läraren möjligen använt olika slags uppgifter i ordproven och studeraendena kan komma ihåg det. De äldre gymnasisternas erfarenhet är att det inte finns olika ifyllnadsuppgifter i ordproven vilket säkerligen också är sant. Enkla ordprov som innehåller enstaka ord underlättar lärarens arbete. Nuförtiden betonas ofta att det är viktigt att lära sig ord i en kontext och det är möjligt att ordprov som innehåller olika slags ifyllnadsuppgifter kommer att öka så småningom.

I P8 som berör svensklärarens uppmuntran att använda ordbok finns en statistiskt mycket signifikant skillnad mellan årskurserna. Det är litet överraskande att de som nyligen har börjat med gymnasiestudierna har svarat positivare på detta påstående än de som redan går i årskurs tre. Skillnaden kan delvis bero på att studeraendena i årskurs ett kanske tänker på sin svensklärare på högstadiet och hans/hennes undervisning. Det är emellertid svårt att tro att denna förklaring är det enda skälet eftersom användningen av en ordbok inte är så betydande på högstadiet. Detta är i alla fall bara vår uppfattning och vi vet inte vilken inställning olika lärare på högstadiet har till användningen av ordböcker. Det är möjligt att några lärare anser att det är viktigt att inlära sig från början att använda en ordbok. De äldre studeraendenas negativare inställning till påståendet beror antagligen delvis på att lärarna inte uppmuntrar abiturienter att använda ordböcker eftersom de vid denna punkt i studierna bör

utnyttja de ord som de redan har lärt sig. Speciellt i tredje årskursen i gymnasiet fokuserar man nästan ständigt på studentskrivningen där man inte får använda sådana hjälpmedel som ordbok.

7.1.3 Undervisning och betyg

I följande tabell utgörs bakgrundsvariabeln av betyget. Betygen 8, 9 och 10 hör till gruppen *betyg 1* och betygen 4, 5, 6 och 7 till gruppen *betyg 2*.

Tabell 4 *Åsikter om undervisning efter betyg*

| Påst. | Betyg 1 | | Betyg 2 | | Tvåsidig | |
|-------|---------|------|---------|------|----------|-------|
| | N | M | N | M | Ms | sign. |
| P1 | 58 | 2,24 | 42 | 2,52 | 0,28 | 0,133 |
| P2 | 58 | 2,67 | 42 | 2,24 | 0,43 | 0,054 |
| P3 | 58 | 3,09 | 42 | 3,26 | 0,18 | 0,399 |
| P4 | 58 | 1,45 | 42 | 1,60 | 0,15 | 0,342 |
| P5 | 58 | 1,16 | 42 | 1,57 | 0,42 | 0,007 |
| P6 | 58 | 3,83 | 41 | 3,88 | 0,05 | 0,844 |
| P7 | 58 | 3,55 | 41 | 3,46 | 0,09 | 0,756 |
| P8 | 58 | 2,95 | 42 | 2,74 | 0,21 | 0,368 |
| P9 | 56 | 1,75 | 42 | 2,29 | 0,54 | 0,008 |

I P5 och P9 råder en statistiskt signifikant skillnad mellan betygen. Båda grupperna har en positiv inställning till påståendet men de som har ett bättre betyg i svenska förhåller sig positivare till påståendena än de som har ett svagare betyg. I de övriga påståendena finns det ingen signifikant skillnad mellan eleverna med de olika betygen.

Enligt vår åsikt är det litet överraskande att det finns en så stor skillnad mellan grupperna i P5. Vi trodde att betyget inte skulle påverka ett så entydigt påstående. Men de som hade betygen 8, 9 eller 10 instämmer mer med att svenskläraren frågar enskilda ord i ordprov. En orsak till detta kan vara att de svagare studerandena inte ens har lagt märke till hurdana ordprov läraren har medan studerandena med bättre betyg fäster större avseende vid proven. Om man inte är intresserad av svenska så är man inte heller intresserad av ordproven och detta kan orsaka att man inte kommer ihåg vad ordproven innehåller.

Studerandena vars senaste betyg i svenska var 8, 9 eller 10 har en positivare inställning till påståendet att de ord som lärs ut på svensklektionerna är viktiga. Deras allmänna inställning till svenska kan vara positivare eftersom de har haft framgång i svenskstudierna och detta kan påverka deras åsikter om orden som lärs ut. Vi antar att de som klarar sig bra i svenskan klarar sig bra också i de flesta skolämnena och de möjligen har en positivare inställning till inläringen i allmänhet. Däremot anser de som har svagare betyg i svenskan ofta att svenskan inte är ett viktigt skolämne och en sådan attityd leder också lätt till att de upplever de ord som lärs ut som onödiga. Några av dem som inte har haft framgång i svenskstudierna vet redan vad de ska göra i framtiden och tror att de inte kommer att behöva svenska språket i sitt blivande yrke. Om man är t.ex. intresserad av datateknik så är det relativt sällan som ett sådant ordförråd behandlas under lektionerna. Då blir man lätt frustrerad och man kan börja tänka att man aldrig kommer att behöva ett sådant ordförråd som behandlas under lektionerna.

7.1.4 Undervisning och skola

I följande tabell utgörs bakgrundsvariabeln av skolan. Eura gymnasium är skola 1 och Härmä gymnasium skola 2.

Tabell 5 Åsikter om undervisning efter skola

| Påst. | Skola 1 | | Skola 2 | | Ms | Tvåsidig sign. |
|-------|---------|------|---------|------|------|-------------------|
| | N | M | N | M | | |
| P1 | 50 | 2,68 | 51 | 2,06 | 0,62 | 0,001 |
| P2 | 50 | 2,20 | 51 | 2,80 | 0,60 | 0,006 |
| P3 | 50 | 3,26 | 51 | 3,06 | 0,20 | 0,323 |
| P4 | 50 | 1,52 | 51 | 1,51 | 0,01 | 0,946 |
| P5 | 50 | 1,48 | 51 | 1,20 | 0,28 | 0,062 |
| P6 | 49 | 4,00 | 51 | 3,67 | 0,33 | 0,186 |
| P7 | 49 | 3,92 | 51 | 3,08 | 0,84 | 0,002 |
| P8 | 50 | 2,84 | 51 | 2,86 | 0,02 | 0,921 |
| P9 | 48 | 2,27 | 51 | 1,69 | 0,59 | 0,003 |

Det finns en statistiskt signifikant skillnad i P1, P2, P7 och P9 mellan skolorna. Båda skolornas studerande förhåller sig tämligen positivt till P1, P2 och P9 men skillnaderna mellan skolorna är signifikanta. I P7 har de båda gymnasistgrupperna en tämligen negativ inställning. I P1, P7 och P9 instämmer försökspersonerna vid Härmä gymnasium mer med

påståendet än de vid Eura gymnasium. I P2 förhåller sig studerandena vid Eura gymnasium positivare än vid Härmä gymnasium.

Inlärarna vid Härmä gymnasium förhåller sig positivare till P1, som berör om svenskläraren använder tillräckligt tid för att lära ut ord. I båda skolorna har studerandena svarat positivt på detta påstående vilket troligen delvis beror på att ordinlärningen är en mycket central del av språkinlärningen. Vi tror att största delen av språklärarna anser det är viktigt att satsa på att lära ut ord eftersom man måste ha ett basordförråd för att kunna kommunicera på ett främmande språk. Skillnaderna mellan skolorna vid detta påstående kan möjligen bero på läraren. Det är klart att alla lärare har sitt eget sätt att agera under lektionerna och man kan inte säga vilket sätt som är bäst. Den ena läraren ser kanske grammatiken som det mest betydande delområdet inom språkinlärningen medan den andra läraren sätter mer vikt på att lära ut ord. Det är t.ex. möjligt att läraren vid Härmä gymnasium vill behandla ord mer djupgående under lektionerna medan läraren vid Eura gymnasium vill att studerandena lär sig ord mer självständigt. Dessutom kan skillnaden mellan skolorna bero på att varje studerande är en individ vilket betyder att alla inlärare inte lär sig nya ord på samma sätt. Studerandena svarar på påståendet enligt vad de anser vara tillräckligt. Beroende på person kan inlärningen av ord upplevas som en lätt och nästan automatisk process eller som en besvärlig process där man behöver hjälp i form av undervisning.

Studerandena vid Eura gymnasium förhåller sig positivare till påståendet 2 att svenskläraren använder mångsidiga metoder i sin undervisning av ord än studerandena i Härmä. Det är klart att det finns skillnader mellan undervisningen i olika skolor eftersom lärare är olika och de använder olika metoder. T.ex. har yngre lärare troligen annorlunda undervisningsmetoder än äldre lärare. De yngre lärarna har mycket energi och nya idéer som de vill pröva medan de äldre lärarna kanske har vissa metoder som de alltid använder. Det är möjligt att de yngre lärarna inte alltid är säkra på vilka metoder som är de bästa och därför prövar de olika metoder. De äldre lärarna har mycket erfarenhet och vet vilka metoder som åtminstone fungerar bra. Några lärare anser också att t.ex. ordspel och –lekar är viktiga även i gymnasiet medan andra anser att de hör till låg- och högstadierna. En del av lärarna tycker att det inte alls är viktigt att använda tid för att lära ut ord på lektionerna eftersom gymnasister redan bör lära sig ord självständigt. Dessa skäl förklarar möjligen skillnader mellan lärarna och det är kanske därför studerandena i Eura och Härmä förhåller sig på olika sätt till detta påstående.

Studerandena i båda skolorna svarade tämligen negativt på påstående 7 som berör om svenskläraren ger undervisning i användningen av ordböcker. Den allmänna opinionen bland studerandena vid Eura gymnasium är dock betydligt negativare än vid Härmä gymnasium. Då är det möjligt att svenskläraren inte har behandlat användningen av ordböcker. Största delen av försökspersonerna vid Härmä gymnasium valde svarsalternativ 3 vilket betyder att studerandena inte kan ta ställning till påståendet. Vi antar att det här resultatet kan bero på att svenskläraren inte har undervisat i användningen av ordböcker och studerandena inte kommer ihåg om läraren har behandlat ämnet under lektionerna. I ett sådant här fall väljer man lätt svarsalternativ 3 eftersom man inte litar på sitt eget minne. Antagligen har ingen av lärarna tänkt att det kanske är förnuftigt att ge undervisning i användningen av ordböcker eftersom studerandena ofta gör fel när de letar efter ord i en ordbok. Ibland skriver gymnasisterna uppsatser hemma men det kan vara svårt för dem att veta vilket ord som är lämpligt i kontexten om de inte har fått någon handledning i ämnet. Även om största delen av lärarna troligen anser att det vore bättre att använda de ord som studerandena redan kan är det ett faktum att nästan alla gymnasister har en ordbok som de också använder vid behov.

Gymnasisterna i de båda skolorna har en tämligen positiv inställning till påstående 9 som innebär att de ord som lärs ut på svensklektionerna är viktiga. Gymnasisterna i Härmä har dock en positivare inställning än gymnasisterna i Eura. Ett betydande skäl till detta kan vara att skolorna har olika läroböcker. Läroböckerna styr i hög grad vilka ord som behandlas under kurserna. Möjligen har studerandena vid Härmä gymnasium en bra och mångsidig lärobok som de tycker om och studerandena vid Eura gymnasium en lärobok som de inte är så nöjda med. Som vi tidigare har nämnt har studerandena med goda vitsord i svenska en positivare inställning till påståendet att de ord som lärs ut på svensklektionerna är viktiga. Vid Härmä gymnasium var medelvärdet av elevernas betyg högre än vid Eura gymnasium och det kan också ha påverkat att gymnasisterna i Härmä förhåller sig positivare till detta påstående. Medelvärdet av elevernas betyg vid Eura gymnasium var 7,36 och vid Härmä gymnasium 8,33.

7.2 Inläring

Påståendena 10–17 i enkäten berör försökspersonernas åsikter om inläringen. Svartalternativen är desamma som i de föregående tabellerna.

7.2.1 Inläring och kön

I följande tabell utgörs bakgrundsvariabeln av könet.

Tabell 6 Åsikter om inläring efter kön

| Påst. | Flickor | | Pojkar | | Ms | Tvåsidig sign. |
|-------|---------|------|--------|------|------|-------------------|
| | N | M | N | M | | |
| P10 | 70 | 1,20 | 31 | 1,48 | 0,28 | 0,010 |
| P11 | 68 | 2,24 | 31 | 1,87 | 0,36 | 0,133 |
| P12 | 69 | 3,30 | 28 | 2,89 | 0,41 | 0,087 |
| P13 | 69 | 3,01 | 31 | 3,06 | 0,05 | 0,838 |
| P14 | 70 | 2,63 | 31 | 2,87 | 0,24 | 0,275 |
| P15 | 68 | 2,63 | 31 | 2,61 | 0,02 | 0,940 |
| P16 | 69 | 2,10 | 30 | 2,33 | 0,23 | 0,311 |
| P17 | 70 | 2,86 | 31 | 2,65 | 0,21 | 0,353 |

P10 Jag anser att ordinläringen är en viktig del av språkinläring.

P11 Att förstå ord i tal eller i skrift är lättare än att producera ord.

P12 Jag lär mig ord bättre med hjälp av undervisning än självständigt.

P13 Jag lär mig ord genom att läsa svenskspråkiga texter (också andra än lärobokstexter, t.ex. skönlitteratur, tidningar eller tidskrifter).

P14 Jag lär mig ord genom att skriva texter av olika slag på svenska.

P15 Jag anser att det är lättare att lära sig enskilda ord än fraser.

P16 Jag anser att det är lättare att lära sig korta än långa ord.

P17 Jag anser att ord med konkret betydelse (t.ex. *ett bord*) är lättare att lära sig än ord med abstrakt betydelse (t.ex. *frihet*).

Det finns en statistiskt signifikant skillnad mellan könen i P10. Flickorna har en positivare inställning till påståendet än pojkarna. Till de övriga påståendena förhåller sig de båda könen ganska likadant vilket betyder att båda könen åsikter om inläringen liknar varandra mycket.

Båda könen förhåller sig positivt till påstående 10 men flickorna instämmer mer med att ordinlärningen är en viktig del av språkinlärningen. Vi antar att pojkarnas negativare inställning beror igen på att de oftare överhuvudtaget ställer sig negativare till svenska språket än flickorna. En orsak kan också vara att pojkarna anser att t.ex. grammatik är viktigare än ordinlärning. Grammatik är den del av språket som orsakar svårigheter till många och därför kan det kännas att det är viktigare att lära sig grammatik i stället för ord. Många tror även att ordinlärningen är något som sker automatiskt när man tar del i svenskundervisningen medan grammatik måste övas mer aktivt.

7.2.2 Inläring och årskurs

I följande tabell fungerar årskursen som bakgrundsvariabel.

Tabell 7 *Åsikter om inläring efter årskurs*

| Påst. | Åk 1 | | Åk 3 | | Tvåsidig | |
|-------|------|------|------|------|----------|-------|
| | N | M | N | M | Ms | sign. |
| P10 | 53 | 1,30 | 48 | 1,27 | 0,03 | 0,765 |
| P11 | 52 | 2,27 | 47 | 1,96 | 0,31 | 0,167 |
| P12 | 50 | 3,08 | 47 | 3,3 | 0,22 | 0,320 |
| P13 | 53 | 3,15 | 47 | 2,89 | 0,26 | 0,255 |
| P14 | 53 | 2,62 | 48 | 2,79 | 0,17 | 0,411 |
| P15 | 52 | 2,46 | 47 | 2,81 | 0,35 | 0,146 |
| P16 | 51 | 2,00 | 48 | 2,35 | 0,35 | 0,091 |
| P17 | 53 | 2,47 | 48 | 3,15 | 0,67 | 0,001 |

I P17 råder en statistiskt signifikant skillnad mellan kurserna. De som går i årskurs ett förhåller sig positivare till påståendet än de som går i årskurs tre. I den här tabellen finns det inga andra statistiskt signifikanta skillnader. Det förefaller som om gymnasisterna i årskurs ett och i årskurs tre har tämligen likadana åsikter om inläringen.

De studerande som går i årskurs ett förhåller sig positivt till påstående 17, dvs. de anser att ord med konkret betydelse är lättare att lära sig än ord med abstrakt betydelse medan studerandena i årskurs tre har en negativare inställning till påståendet. Det är intressant att det finns en så stor skillnad mellan gymnasisterna i de olika årskurserna. Förmodligen beror skillnaden delvis på att de som nyligen har börjat med gymnasiestudierna ännu inte har nått

sådana språkkunskaper att ordets konkreta eller abstrakta betydelser spelar någon roll. Naturligtvis är det lättare att lära sig ord som har en konkret betydelse när språkkunskaperna fortfarande är begränsade. Även om alla studerande har börjat med svenska språket redan på högstadiet är det ordförråd som de yngre gymnasisterna behärskar betydligt mindre än det ordförråd som abiturienterna behärskar. För de mer avancerade studerandena är ordets yttre form troligen mer relevant än dess betydelse när det gäller inläringen av ord. Under gymnasiestudierna utvecklas studerandenas ordförråd ganska mycket och tillägnandet av ord blir lättare.

7.2.3 Inläring och betyg

I följande tabell utgörs bakgrundsvariabeln av betyget.

Tabell 8 *Åsikter om inläring efter betyg*

| Påst. | Betyg 1 | | Betyg 2 | | Ms | Tvåsidig sign. |
|-------|---------|------|---------|------|------|-------------------|
| | N | M | N | M | | |
| P10 | 58 | 1,19 | 42 | 1,43 | 0,24 | 0,022 |
| P11 | 56 | 2,11 | 42 | 2,07 | 0,04 | 0,873 |
| P12 | 55 | 3,29 | 41 | 3,00 | 0,29 | 0,186 |
| P13 | 57 | 2,98 | 42 | 3,14 | 0,16 | 0,480 |
| P14 | 58 | 2,62 | 42 | 2,86 | 0,24 | 0,253 |
| P15 | 56 | 2,50 | 42 | 2,79 | 0,29 | 0,241 |
| P16 | 58 | 2,21 | 40 | 2,13 | 0,08 | 0,705 |
| P17 | 58 | 2,86 | 42 | 2,74 | 0,12 | 0,560 |

I P10 råder en statistiskt signifikant skillnad mellan grupperna. Både de som har betygen 8, 9 eller 10 och de som har betygen 4, 5, 6 eller 7 ställer sig positivt till påståendet. De studerande som har ett bättre betyg i svenska ställer sig dock positivare till påståendet än de svagare studerandena. I de övriga påståendena finns det inga statistiskt signifikanta skillnader.

Båda grupperna har en positiv inställning till påstående 10 vilket inte är så överraskande eftersom det är klart att ordinläringen är en viktig del av språkinläringen. De gymnasister som har haft framgång i svenskstudierna förhåller sig betydligt positivare till påståendet än de övriga inlärnarna. Ofta är det så att studerandena med goda betyg ställer sig positivare till hela språkinläringen och ser alla delar av språket som viktiga. De som inte har haft så goda betyg i svenskan kan vara av den åsikten att svenskinläringen överhuvudtaget är onödigt och då är

det lätt att förstå att de inte heller anser ordinläringen som viktig. Enligt vår åsikt är det litet överraskande att alla gymnasister oberoende av betygen har svarat på de övriga påståendena om inläring så likadant. Det finns inga signifikanta skillnader mellan grupperna t.ex. när det gäller om studerandena lär sig ord bättre med hjälp av undervisning eller självständigt (P12). Uppfattningen att studerandena med goda betyg skulle lära sig ord genom att läsa svenskspråkiga texter av olika slag mer än studerandena med sämre betyg stämmer inte heller enligt vår undersökning (P13).

7.2.4 Inläring och skola

I följande tabell utgörs bakgrundsvariabeln av skolan.

Tabell 9 *Åsikter om inläring efter skola*

| Påst. | Skola 1 | | Skola 2 | | Ms | Tvåsidig sign. |
|-------|---------|------|---------|------|------|-------------------|
| | N | M | N | M | | |
| P10 | 50 | 1,46 | 51 | 1,12 | 0,34 | 0,001 |
| P11 | 50 | 2,08 | 49 | 2,16 | 0,08 | 0,713 |
| P12 | 48 | 2,94 | 49 | 3,43 | 0,49 | 0,024 |
| P13 | 50 | 3,04 | 50 | 3,02 | 0,02 | 0,930 |
| P14 | 50 | 2,72 | 51 | 2,69 | 0,03 | 0,870 |
| P15 | 49 | 2,73 | 50 | 2,52 | 0,22 | 0,369 |
| P16 | 50 | 2,20 | 49 | 2,14 | 0,57 | 0,786 |
| P17 | 50 | 2,96 | 51 | 2,63 | 0,33 | 0,113 |

I P10 och P12 råder en statistiskt signifikant skillnad mellan skolorna. Studerandena i båda skolorna förhåller sig positivt till P10. Studerandena vid Eura gymnasium svarade positivare på P12 än inlärarna vid Härmä gymnasium. I allmänhet ställer sig studerandena i Härmä gymnasium positivare till påståendena om inläring än studerandena i Eura men skillnaderna är inte statistiskt signifikanta.

Studerandena både vid Eura gymnasium och vid Härmä gymnasium instämmer med att ordinläringen är en viktig del av språkinläringen (P10). Det vore litet märkligt om svaren inte hade varit så positiva eftersom utan att kunna ord kan man inte förstå främmande språk och inte heller själv producera yttranden. Möjligen beror detta positiva resultat delvis också på att gymnasisterna har mer intresse att lära sig ord än t.ex. grammatiska regler. Vi antar att

största delen av ungdomarna vill lära sig främmande språk för att kunna kommunicera med människor som talar främmande språk. Troligen anser de den grammatiska korrektheten inte så viktig vilket är bra eftersom inläring av främmande språk bör syfta till en kommunikativ språkfärdighet. Att gymnasisterna i Härmä är mer av samma åsikt med påståendet kan bero på att deras svensklärare understryker mer ordinlärningens betydelse inom språkinläringen. Lärarens attityder påverkar mycket hur studerandena förhåller sig till de olika delområdena inom språkundervisningen. På detta påstående svarade ändå studerandena vid båda gymnasierna positivt så man kan anta att båda lärarna ser ordundervisningen som viktig.

Gymnasisterna i Eura instämmer mer med att de lär sig ord bättre med hjälp av undervisning än självständigt. En möjlig förklaring till detta kan vara att studerandena har blivit vana vid att lära sig ord på olika sätt. Om studerandena för det mesta måste lära sig ord hemma vänjer de sig lätt vid det. Om orden däremot behandlas mångsidigt i undervisningen kan det kännas svårt att studera orden ensam hemma utan någons hjälp. Det här antagandet får stöd i påståendet 2 som behandlar om svenskläraren använder mångsidiga undervisningsmetoder i undervisning av ord eftersom gymnasisterna i Eura förhöll sig positivare till detta än gymnasisterna i Härmä. Euras gymnasister anser alltså att läraren använder mångsidiga undervisningsmetoder i ordundervisningen och därför känns det kanske lättare för dem att lära sig ord med hjälp av undervisning. Ett annat skäl till de olika svaren kan även vara skolframgång. I Härmä var medelvärdet av elevernas betyg högre än vid Eura gymnasium och det är möjligt att studerandena med bättre betyg lär sig ord bättre självständigt. De gymnasister som inte har så goda betyg i svenskan behöver kanske mer hjälp vid ordinläringen.

7.3 Ordinlärningsstrategier

Påståendena 18–29 i enkäten berör försökspersonernas åsikter om ordinlärningsstrategierna. Svarsalternativen är 1. alltid, 2. ganska ofta, 3. ibland, 4. ganska sällan, 5. aldrig.

7.3.1 Ordinlärningsstrategier och kön

I följande tabell utgörs bakgrundsvariabeln av könet

Tabell 10 Åsikter om ordinlärningsstrategier efter kön

| Påst. | Flickor | | Pojkar | | Ms | Tvåsidig sign. |
|-------|---------|------|--------|------|------|-------------------|
| | N | M | N | M | | |
| P18 | 70 | 4,03 | 31 | 4,16 | 0,13 | 0,485 |
| P19 | 69 | 3,88 | 31 | 3,90 | 0,02 | 0,925 |
| P20 | 70 | 3,63 | 30 | 3,80 | 0,17 | 0,401 |
| P21 | 69 | 3,73 | 31 | 4,29 | 0,54 | 0,022 |
| P22 | 70 | 3,33 | 31 | 3,84 | 0,51 | 0,040 |
| P23 | 70 | 1,21 | 31 | 1,87 | 0,66 | 0,000 |
| P24 | 70 | 3,44 | 31 | 4,00 | 0,56 | 0,019 |
| P25 | 68 | 2,59 | 31 | 2,61 | 0,03 | 0,917 |
| P26 | 70 | 3,01 | 31 | 2,97 | 0,05 | 0,834 |
| P27 | 70 | 1,76 | 31 | 2,06 | 0,31 | 0,063 |
| P28 | 70 | 4,04 | 30 | 4,67 | 0,62 | 0,001 |
| P29 | 70 | 4,29 | 31 | 4,55 | 0,26 | 0,179 |

P18 När jag lär mig ord klassificerar jag dem i olika grupper t.ex. på grund av ordklass, betydelse (t.ex. *varm* – *het*), motsatser (t.ex. *ung* – *gammal*) eller tema (t.ex. *hobbyer*).

P19 När jag lär mig ord bildar jag en sats kring det främmande ordet.

P20 När jag lär mig ord bildar jag olika associationer till orden (t.ex. *bröd och smör*).

P21 När jag lär mig ord kombinerar jag det främmande ordet med ett bekant ord från modersmålet t.ex. på grund av uttal eller stavning (t.ex. sv. *en ko* = *lehmä* – fi. *kuu*).

P22 När jag lär mig ord placerar jag det främmande ordet i någon bekant omgivning i mina tankar (t.ex. i mitt eget rum: *tuoli* – *en stol*, *pöytä* – *ett bord*, *matto* – *en matta*).

P23 När jag lär mig ord upprepar jag dem antingen i mina tankar, genom att skriva eller att säga dem högt.

P24 När jag lär mig ord upprepar jag dem med jämna mellanrum, t.ex. efter en timme, en dag eller en vecka.

P25 När jag lär mig ord sluter jag mig till det främmande ordets betydelse med hjälp av kontexten.

P26 När jag sluter mig till ett ords betydelse med hjälp av kontexten fäster jag avseende vid dess böjning, plats i satsen eller till dess struktur.

P27 När jag sluter mig till ett ords betydelse får jag hjälp från andra språkens ord som jag redan kan (t.ex. eng. *a cat* – sv. *en katt*).

P28 När jag lär mig ord utnyttjar jag rim (t.ex. *häst, präst, test, fest*).

P29 När jag lär mig ord bildar jag en semantisk karta (mind map) över de främmande orden i vilken alla ord står i samband med varandra till exempel med hjälp av en rubrik (t.ex. *hobbyer* → *ishockey, fotboll, ridning, läsning*).

I P21, P22, P23, P24 och P28 råder en statistiskt signifikant skillnad mellan könen. I P21, P22, P24 och P28 har båda könen en tämligen negativ inställning till påståendena men flickorna ställer sig ändå positivare till de här påståendena än pojkarna. I P23 svarade båda könen positivt på påståendet men flickornas attityd var igen positivare. Med undantag av ett påstående svarade flickorna alltid positivare på påståendena om ordinlärningsstrategier än pojkarna.

Största delen av båda könen svarade att de ibland eller ganska sällan kombinerar ett främmande ord med ett bekant ord från modersmålet t.ex. på grund av uttal eller stavning. Enligt svaren använder flickorna den här nyckelordsstrategin ändå betydligt oftare än pojkarna. Det är svårt att säga varför svaren är så olika. Möjligen anser pojkarna att det är för komplicerat att börja kombinera ord från modersmålet med ett nytt främmande ord. Möjligen är det speciellt svårt att kombinera ord på grund av uttalet eftersom det inte alltid är så lätt att veta hur man uttalar det främmande ordet. Pojkarna intresserar sig kanske inte så mycket för ordets uttal överhuvudtaget och därför använder de denna strategi ganska sällan. Det är även möjligt att nyckelordsstrategin är ganska obekant för gymnasister i allmänhet och därför används det så sällan.

Både flickorna och pojkarna förhåller sig tämligen negativt till påstående 22 med vilket vill vi ta reda på om gymnasisterna placerar främmande ord i någon bekant omgivning i sina tankar när de lär sig ord. En sådan omgivning kan t.ex. vara ett rum som man väl känner. Det är

lättare att komma ihåg enstaka ord när man har en bild av hela rummet i tankarna. Denna ordinlärningsstrategi kallas för locistrategi. Användningen av locistrategi var litet vanligare bland flickorna varav största delen svarade att de ibland använder detta medel för att lära sig ord. Som tabell 10 visar är denna strategi inte så populär bland pojkarna. Majoriteten av dem svarade att de utnyttjar locistrategi ganska sällan. Skillnaden mellan könen kan bero på att flickorna överhuvudtaget använder mer tid till att lära sig främmande ord. Locistrategin är en strategi som kräver litet funderande av sin användare. Som vi tidigare har konstaterat anser pojkarna att orden som lärs ut under svensklektionerna är mindre viktiga jämfört med flickornas åsikt. Antagligen räcker pojkarnas motivation inte till att använda en sådan metod som locistrategi för att lära sig svenska ord. Vi antar att locistrategin inte heller är så bekant bland studerandena eftersom den inte hör till de allra vanligaste ordinlärningsstrategierna. Det vore kanske nyttigt om svenskläraren berättade för gymnasisterna om olika medel att lära sig främmande ord.

Båda könen förhåller sig positivt till P23 som berör upprepning som ordinlärningsstrategi. Största delen av flickorna använder upprepning i ordinläringen alltid och pojkarna alltid eller ganska ofta. Man kan upprepa ord genom att skriva dem eller att läsa dem högt. Orden kan också upprepas bara i tankarna. Det är naturligt att båda könen anser att denna strategi är viktig eftersom upprepningen vanligen är obligatoriskt om man vill lära sig ett ord ordentligt. Upprepningen används också på lektionerna och det är möjligen en orsak till att gymnasisterna använder den här strategin. De är vana vid att lära sig nya ord genom att upprepa dem med jämna mellanrum. Att flickorna föredrar strategin mer än pojkarna är intressant eftersom upprepningen är en enkel strategi som alla säkert känner till. Vi antar att flickorna förbrukar mer tid för att lära sig ord och därför använder också den här strategin oftare än pojkarna.

Upprepning av orden efter en viss tidsperiod är inte någon väldigt populär strategi bland gymnasisterna. En stor del av flickorna svarade på P24 att de ibland upprepar ord med jämna mellanrum och pojkarna svarade att de använder denna strategi ganska sällan. Enligt vår åsikt är det litet överraskande eftersom en så stor del av gymnasisterna använder upprepning som inlärningsstrategi när det gäller att upprepa ord i tankarna eller genom att skriva eller läsa dem. Men tydligen sker upprepning inom en kortare tidsperiod och gymnasisterna mer sällan upprepar ord t.ex. efter en dag eller en vecka. Skillnaden mellan könen kan bero på att flickorna troligen använder i allmänhet mer tid för att lära sig ord eftersom de mer än

pojkar instämmer med att de ord som lärs ut är viktiga. Denna strategi kräver tid och tålamod eftersom ett ord ibland måste upprepas många gånger innan det lärs in. Man måste medvetet planera och sätta mål, t.ex. för att man skall kunna vissa ord efter en viss tidsperiod. Om man inte är intresserad av de ord som måste läras in så har man troligen inte så stort intresse att upprepa dem efter ett visst intervall.

Alla gymnasister oberoende av könet har en negativ inställning till påståendet 28. Majoriteten av flickorna svarade att de ganska sällan använder rim när de lär sig ord. Pojkarnas svar var ännu negativare, enligt resultaten drar pojkar nytta av rimmen ganska sällan eller aldrig. Användningen av rim som ett hjälpmedel vid inläringen av ord är ett bekant exempel på den auditiva presentationen där inläraren lär sig att minnas nya ord som han har hört. Att denna strategi inte används ofta av gymnasisterna kan delvis bero på att hopsättningen av rimmen kan enligt studerandena kännas något barnsligt. Vi antar att om vi hade utfört vår enkätundersökning på lågstadiet skulle användning av rim möjligen ha varit litet mer populärt bland försökspersonerna eftersom olika slags ordlekar som t.ex. rim också är vanligare i undervisningen på lågstadiet. Ett skäl till att flickorna använder rim något mer än pojkar kan vara att hopsättningen av långa rim inte är så enkelt på ett språk som man inte fullständigt kan. Det kräver tid och intresse att hitta på ordkedjor som rimmar och kanske är pojkar inte tillräckligt motiverade att göra det.

7.3.2 Ordinlärningsstrategier och årskurs

I följande tabell utgörs bakgrundsvariabeln av årskursen

Tabell 11 *Åsikter om ordinlärningsstrategier efter årskurs*

| Påst. | Åk 1 | | Åk 3 | | Tvåsidig | |
|-------|------|------|------|------|----------|-------|
| | N | M | N | M | Ms | sign. |
| P18 | 53 | 4,08 | 48 | 4,06 | 0,01 | 0,941 |
| P19 | 52 | 3,96 | 48 | 3,81 | 0,15 | 0,427 |
| P20 | 52 | 3,92 | 48 | 3,42 | 0,51 | 0,006 |
| P21 | 52 | 3,96 | 48 | 3,88 | 0,09 | 0,693 |
| P22 | 53 | 3,28 | 48 | 3,71 | 0,43 | 0,064 |
| P23 | 53 | 1,40 | 48 | 1,44 | 0,04 | 0,758 |
| P24 | 53 | 3,64 | 48 | 3,58 | 0,06 | 0,793 |
| P25 | 52 | 2,69 | 47 | 2,49 | 0,20 | 0,356 |
| P26 | 53 | 3,15 | 48 | 2,83 | 0,32 | 0,119 |
| P27 | 53 | 1,85 | 48 | 1,85 | 0,01 | 0,974 |
| P28 | 53 | 4,34 | 47 | 4,11 | 0,23 | 0,179 |
| P29 | 53 | 4,13 | 48 | 4,63 | 0,49 | 0,006 |

I P20 och P29 råder en statistiskt signifikant skillnad mellan årskurserna. I P20 förhåller sig de som går i årskurs ett negativare till påståendet än de som går i årskurs tre medan resultatet i P29 är motsatt. I de övriga påståendena råder ingen statistiskt signifikant skillnad och gymnasisterna i båda årskurserna svarade på ett nästan likadant sätt, positivt eller negativt, på påståendena.

Det finns en stor skillnad mellan gymnasisternas svar när det gäller P20 som berör om studerandena bildar olika associationer till orden när de lär sig ord. Gymnasisterna som går i årskurs tre gör det oftare än de som går i årskurs ett. De äldre studerandena svarade på påståendet att de ibland använder denna strategi medan de yngre studerandena svarade att de ganska sällan bildar olika associationer vid inläring av ord. Denna metod betyder alltså att inläraren skapar associationer i minnet t.ex. på det sättet att han förbinder ny information med den redan existerande informationen. Det är egentligen lätt att förstå att de äldre gymnasisterna använder den här strategin oftare. Att kunna bilda olika slags associationer förutsätter att man redan har ett relativt stort ordförråd med vilket man kan förbinda den nya informationen. Associationerna kan dock vara hurdana som helst om de bara är meningsfulla för inläraren. Med tanke på detta är det möjligt att också de som går i årskurs ett skulle kunna

använda strategin oftare men kanske är det svårare att bilda associationer om man inte kan förbinda det nya ordet med ett ord som skulle kännas lämpligast. Det är även möjligt att de äldre gymnasisterna i allmänhet använder strategier av olika slag mer än de yngre studerandena. Tabell 11 visar åtminstone att de som går i årskurs tre förhåller sig positivare till åtta av de tolv påståendena om ordinlärningsstrategier än de som går i årskurs ett.

De som går i årskurs ett svarade att de ganska sällan bildar semantiska kartor över de främmande orden (P29). De äldre gymnasisternas åsikter om detta påstående är ännu negativare och enligt tabellen använder största delen av dem aldrig denna strategi. När man gör upp en semantisk karta samlar man ord på ett papper som har en rubrik, t.ex. *Hobbyer*. Under rubriken listar man ord som hänger ihop med temat. Så här blir det lättare att komma ihåg nya ord. Den här strategin hänger relativt fast ihop med strategier som gruppering och association och som tabellen visar är dessa strategier inte heller populära bland gymnasisterna (P18 och P20). Enligt vår åsikt är hopsättningen av den semantiska kartan ett mycket effektivt sätt att lära sig främmande ord men som många andra strategier kräver det också tid att göra upp en sådan. Det vore säkert nyttigt om ord ibland lärdes ut med hjälp av den semantiska kartan under lektionerna. Härigenom skulle användningen av detta medel bli mer känd för studerandena och kanske skulle de använda det också när de lär sig ord på sin fritid. Litet överraskande är att de äldre gymnasisterna gör semantiska kartor mer sällan än de yngre. Det kan delvis bero på att hela språkundervisningen i tredje årskursen i gymnasiet satsar till största delen på grammatik och enskilda ord behandlas inte så ofta som i årskurs ett. Antagligen lägger abiturienterna ner mer tid på de grammatiska reglerna också när de övar i svenska språket utanför lektionerna.

7.3.3 Ordinlärningsstrategier och betyg

I följande tabell utgörs bakgrundsvariabeln av betyget.

Tabell 12 *Åsikter om ordinlärningsstrategier efter betyg*

| Påst. | Betyg 1 | | Betyg 2 | | Ms | Tvåsidig sign. |
|-------|---------|------|---------|------|------|-------------------|
| | N | M | N | M | | |
| P18 | 58 | 3,98 | 42 | 4,21 | 0,23 | 0,192 |
| P19 | 58 | 3,95 | 41 | 3,85 | 0,10 | 0,615 |
| P20 | 58 | 3,62 | 41 | 3,76 | 0,14 | 0,481 |
| P21 | 57 | 3,82 | 42 | 4,10 | 0,27 | 0,218 |
| P22 | 58 | 3,43 | 42 | 3,62 | 0,19 | 0,415 |
| P23 | 58 | 1,26 | 42 | 1,64 | 0,38 | 0,004 |
| P24 | 58 | 3,62 | 42 | 3,64 | 0,02 | 0,921 |
| P25 | 56 | 2,50 | 42 | 2,71 | 0,21 | 0,339 |
| P26 | 58 | 2,81 | 42 | 3,24 | 0,43 | 0,038 |
| P27 | 58 | 1,81 | 42 | 1,90 | 0,09 | 0,548 |
| P28 | 58 | 4,12 | 41 | 4,39 | 0,27 | 0,128 |
| P29 | 58 | 4,43 | 42 | 4,33 | 0,10 | 0,584 |

I P23 och P26 råder en statistiskt signifikant skillnad mellan betygen. Både de som hade betygen 8, 9 eller 10 i svenskan och de som hade betygen 4, 5, 6 eller 7 förhåller sig positivt till de här påståendena. De studerande som hade bättre betyg hade ändå en positivare inställning än de andra studerandena. I de andra påståendena finns det inga statistiskt signifikanta skillnader. I allmänhet kan man dock säga att de som har haft framgång i svenskstudierna förhåller sig också positivare till största delen av påståendena om ordinlärningsstrategier.

Ordens upprepning antingen i tankarna, genom att skriva eller att säga dem högt förefaller vara en populär inlärningsstrategi bland alla gymnasister oberoende av betygen (P23). Det finns ändå en skillnad mellan de som klarar sig bra i svenskan och de som har ett svagare betyg. De som har haft mer framgång i svenskan upprepar orden alltid och studerandena med sämre betygen använder den här strategin ganska ofta. Skillnaden mellan gymnasisterna kan bero på att de som har goda betyg också har en positivare inställning till ordinläring och ordinlärningsstrategier överhuvudtaget och därför använder de även denna strategi oftare än de övriga. För en del av studerandena är det viktigt att få goda betyg och då är det vanligt att använda också mer tid för inläringen.

De som hade ett bättre betyg i svenska förhåller sig positivare till påståendet 26 där det gäller om gymnasisterna fäster avseende vid ordets böjning, plats i satsen eller till dess struktur när de sluter sig till ordets betydelse med hjälp av kontexten. Som tabell 12 visar svarade både gymnasisterna med bra betyg och gymnasisterna med svaga betyg att de ibland använder denna strategi som är en sorts gissningsstrategi. Inläraren måste ha ett tämligen omfattande ordförråd för att kunna använda gissningsstrategin eftersom om kontexten innehåller för många okända eller bara delvis kända ord blir det omöjligt att gissa vad ordet betyder. Vi antar att de som har ett bättre betyg i svenska har också ett större ordförråd som de kan utnyttja som ett hjälpmedel när de gissar ordets betydelse med hjälp av kontexten. Ofta är det så att de mer avancerade studerandena också vet mer om språkets struktur dvs. hur t.ex. orden som hör till olika ordklasser böjs och hur de placeras i den syntaktiska konstruktionen. De som har ett svagare betyg har kanske inte tillräckligt information om svenska språket för att kunna gissa ordets betydelse med hjälp av kontexten. Ett skäl kan vara att de som har mer framgång i svenskstudierna vill också mer aktivt ta reda på ordets betydelse medan de som inte är så intresserade av svenska hoppar lätt över ett främmande ord i texten utan att tänka på dess betydelse.

7.3.4 Ordinlärningsstrategier och skola

I följande tabell utgörs bakgrundsvariabeln av skolan.

Tabell 13 *Åsikter om ordinlärningsstrategier efter skola*

| Påst. | Skola 1 | | Skola 2 | | Ms | Tvåsidig sign. |
|-------|---------|------|---------|------|------|-------------------|
| | N | M | N | M | | |
| P18 | 50 | 4,16 | 51 | 3,98 | 0,18 | 0,305 |
| P19 | 49 | 3,90 | 51 | 3,88 | 0,02 | 0,934 |
| P20 | 50 | 3,80 | 50 | 3,56 | 0,24 | 0,199 |
| P21 | 49 | 4,20 | 51 | 3,65 | 0,56 | 0,010 |
| P22 | 50 | 3,60 | 51 | 3,37 | 0,23 | 0,325 |
| P23 | 50 | 1,56 | 51 | 1,27 | 0,29 | 0,031 |
| P24 | 50 | 3,90 | 51 | 3,33 | 0,57 | 0,009 |
| P25 | 49 | 2,88 | 50 | 2,32 | 0,56 | 0,010 |
| P26 | 50 | 3,18 | 51 | 2,82 | 0,36 | 0,079 |
| P27 | 50 | 2,06 | 51 | 1,65 | 0,41 | 0,006 |
| P28 | 49 | 4,35 | 51 | 4,12 | 0,23 | 0,185 |
| P29 | 50 | 4,28 | 51 | 4,44 | 0,17 | 0,344 |

I P21, P23, P24, P25 och P27 råder en statistiskt signifikant skillnad mellan skolorna. Alla studerande har en tämligen negativ inställning till påståendena 21 och 24 och positiv inställning till påståendena 23, 25 och 27. Inlärarna vid Eura gymnasium förhåller sig emellertid negativare till alla dessa påståenden än gymnasisterna i Härmä. I allmänhet kan man säga att det finns relativt många statistiskt signifikanta skillnader mellan skolorna när det gäller ordinlärningsstrategier.

Gymnasisterna både i Eura och i Härmä förhåller sig tämligen negativt till strategin (P21) i vilken man kombinerar ett främmande ord med ett bekant ord från modersmålet t.ex. på grund av uttal eller stavning. Som tabell 13 visar svarade båda skolornas gymnasister att de ganska sällan använder denna strategi men studerandena vid Härmä gymnasium förhåller sig positivare. Härmäs medeltal för svarsalternativen är 3,65 och Euras medeltal är 4,20. Skillnaden är signifikant och den kan bero på olika orsaker. Möjligen jämför läraren i Härmä finska och svenska när hon lär ut ord och studerandena har på det sättet lärt sig att kombinera ett främmande ord med ett ord i modersmålet. Ofta använder studerandena likadana inlärningsstrategier oberoende av språket och det är också möjligt att andra språklärare i Härmä har uppmuntrat studerandena att använda den här nyckelordsstrategin.

Studerandena vid båda gymnasierna har en positiv inställning till P23. Detta betyder att största delen av gymnasisterna upprepar ord antingen i sina tankar, genom att skriva eller att säga dem högt när de lär sig ord. Denna metod är ändå mer populär bland dem som går vid Härmä gymnasium. Som tabell 13 visar är medeltalet för svarsalternativet i Härmä gymnasium 1,27 och i Eura gymnasium 1,56. Det är mycket vanligt att lära sig ord med hjälp av upprepning som också enligt vår undersökning är den mest använd ordinlärningsstrategin bland gymnasisterna i Eura och Härmä. Skillnaden mellan gymnasierna kan till en del bero på att medeltalet för vitsorden vid Härmä gymnasium var bättre än vid Eura gymnasium. Som vi redan tidigare har konstaterat antar vi att de som har ett bättre betyg i svenska är också mer aktiva att utnyttja olika slags inlärningsstrategier och de har också en större motivation att lära sig svenska. Man måste ändå beakta att fast medelvärdesdifferensen mellan skolorna är statistiskt signifikant är användning av denna strategi inte heller sällsynt vid Eura gymnasium.

I Eura och i Härmä har gymnasisterna en tämligen negativ inställning till P24 som berör om gymnasisterna upprepar ord med jämna mellanrum (efter en timme, en dag osv.) när de lär sig ord. Största delen av dem som går i Härmä gymnasium svarade att de ibland använder den här

strategin, medeltalet för svarsalternativet är 3,33 medan den motsvarande siffran i Eura gymnasium är 3,90 vilket betyder att majoriteten av gymnasisterna i Eura valde svarsalternativet *ganska sällan*. Det är litet överraskande att studerandena inte drar nytta av den här strategin fast användningen av upprepning som i P23 är mycket allmänt. Det är möjligt att bara några få gymnasister orkar satsa på inläringen av svenska ord så mycket att de medvetet skulle upprepa orden efter en viss tid. Antagligen kräver det relativt mycket tid att lära sig ord med hjälp av den här strategin och det är lättare samt snabbare att göra sina svenska läxor med en gång utan att återkomma till dem senare. Kanske beror skillnaden mellan skolorna på detta påstående på samma orsaker som i påståendet 23.

Studerandena vid Eura och Härmä gymnasium har en relativt positiv inställning till P25 som berör om inläaren sluter sig till ett främmande ords betydelse med hjälp av kontexten. Euras gymnasister valde oftast svarsalternativet *ibland* och gymnasisterna i Härmä svarsalternativet *ganska ofta*. Denna ordinlärningsstrategi kallas gissning och vanligtvis är det så att inläaren måste möta ordet många gånger och i olika kontexter innan han kan förstå ordet fullständigt. Härmäs gymnasister använder denna strategi oftare och en möjlig orsak till detta kan vara att läraren vid Härmä gymnasium använder mer sådana undervisningsmetoder som kräver gissning än läraren vid Eura. Vi antar dock att den största orsaken till skillnaden mellan skolorna beror på att medelvärdet av elevernas betyg är bättre i Härmä än i Eura. För att kunna gissa ords betydelse måste man ha ett relativt stort ordförråd så att texten inte innehåller för många obekanta ord. Vi antar även att de som har haft framgång i svenskstudier läser också mer svenskspråkiga texter och lär sig därigenom att gissa ords betydelser.

Till P27 har båda gymnasistgrupper en tämligen positiv attityd, dvs. studerandena i båda gymnasierna använder andra språk som hjälpmedel när de sluter sig till ords betydelse. Medeltalet för svarsalternativet vid Eura gymnasium är 2,06 och vid Härmä 1,65. Gymnasisterna i Härmä använder även denna strategi oftare än gymnasisterna i Eura. Vi tror att även denna skillnad beror på att gymnasisterna i Härmä har ett högre medelvärde av betygen än gymnasisterna i Eura. Om man har framgång t.ex. i svenskstudierna är det vanligt att man klarar sig bra också i andra språkstudier. Därigenom är det lättare att använda andra språk som hjälpmedel när man sluter sig till ett ords betydelse.

7.3.5 Andra ordinlärningsstrategier

I samband med påståendena om ordinlärningsstrategierna finns en fråga som berör om gymnasisterna använder andra ordinlärningsstrategier som vi inte nämnde i påståendena. Frågans nummer i enkäten är 30. Endast 36,6 % av försökspersonerna svarade på denna fråga och då är det möjligt att majoriteten av försökspersonerna inte använder andra ordinlärningsstrategier. En stor del av dem som svarade på frågan skrev om samma strategier som påstående 23 behandlar. De lär sig alltså nya ord genom att upprepa dem antingen i sina tankar, genom att skriva eller att säga dem högt. Så här sammanfattar en gymnasist sina tankar om andra ordinlärningsstrategier (2):

Nå, vanligen läser och upprepar jag bara orden, skrivningen är ibland ett bra alternativ, men man lär sig de svenska orden ganska lätt.

Studerandena berättade att de lär sig ord även genom att täcka svenska ord i ordlistor som finns i läroböcker. En gymnasist (42) svarade till och med att hon lär sig ord i den ordning som de finns i lärobokens ordlistor. Några studerande berättade att de lär sig ord genom att dela styckets ord i små grupper, t.ex. i grupper på tio ord. Ett mycket allmänt svar bland studerandena var att de först läser orden själva och sedan testar någon, oftast en familjemedlem, om de har lärt sig orden. I det följande citeras en elevs (91) svar på denna fråga:

Genom att återkalla orden, t.ex. ber jag systemen att fråga orden och därefter kan man dem redan ganska bra.

En del av studerandena svarade att ett bra sätt att lära sig ord är att använda språket på olika vis. Att höra ord och att tala svenska med kompisar var enligt några ett effektivt sätt att utöka sitt ordförråd. Det är säkert en nyttig metod som tyvärr används relativt sällan. Lärarna har naturligtvis en stor påverkan på om eleverna vänjer sig vid det muntliga språkbruket under lektionerna. Om språket används i skolan är det mer sannolikt att eleverna använder språket också på sin fritid. En gymnasist (34) skrev att hon försöker tänka på svenska och på det sättet lägger hon ord på minnet. Denna metod är säkerligen tämligen krävande och för att man kan tänka på ett främmande språk måste man redan ha goda språkkunskaper.

Några gymnasister svarade att de lär sig ord också med hjälp av televisionen. Några tittar på svenskspråkiga program eller filmer för att höra språket och andra gör det utan texter för att

testa om de förstår vad det sägs på televisionen. Dessa båda metoder kan vara till mycket stor hjälp vid ordinlärningen eftersom det är viktigt att höra hur man verkligen talar det främmande språket, hurdana talspråkliga former det finns och hur språket uttalas. Läroböckernas bandinspelningar är ofta tillgjorda och innehåller sällan drag som är typiska för talspråket, t.ex. pauser och tvekan. Talhastigheten samt sättet att tala på bandet är annorlunda än i verkligheten. Därför lönar det sig att titta på svenskspråkiga program speciellt eftersom här i Finland finns det goda möjligheter till det.

Ett par elever använder relativt egenartade ordinlärningsstrategier som ingen annan nämnde. Ett exempel på en sådan strategi är (79):

Jag blundar vid läroboken i svenska och pekar med fingret på något ord och sedan gör jag detsamma åter och prövar om orden bildar en sats.. Roligt!

Denna strategi är troligen mycket effektiv eftersom inläraren aktivt måste behandla de nya orden. Strategin liknar elaborering som betyder att inläraren bildar en sats kring ett främmande ord. Ordinlärningen kan vara rolig om man bara hittar sådana strategier som underlättar var och ens egen inläring. Denna strategi är nyttig för den här inläraren men hjälper troligen inte alla. Man lär sig bäst om ordinlärningsstrategin känns meningsfull.

7.4 Ordböcker

Påståendena 31–37 i enkäten berör försökspersonernas åsikter om ordböcker. Svartalternativen är desamma som vid ordinlärningsstrategierna.

7.4.1 Ordböcker och kön

I följande tabell utgörs bakgrundsvariabeln av könet.

Tabell 14 *Åsikter om ordböcker efter kön*

| Påst. | Flickor | | Pojkar | | Ms | Tvåsidig sign. |
|-------|---------|------|--------|------|------|-------------------|
| | N | M | N | M | | |
| P31 | 70 | 2,50 | 31 | 2,68 | 0,18 | 0,401 |
| P32 | 70 | 3,87 | 31 | 4,06 | 0,19 | 0,393 |
| P33 | 70 | 2,34 | 31 | 2,42 | 0,08 | 0,668 |
| P34 | 69 | 1,67 | 31 | 1,68 | 0,01 | 0,941 |
| P35 | 70 | 1,80 | 31 | 2,23 | 0,43 | 0,023 |
| P36 | 70 | 2,13 | 30 | 2,97 | 0,84 | 0,000 |
| P37 | 70 | 2,97 | 30 | 3,83 | 0,86 | 0,000 |

P31 Jag använder ordbok när jag lär mig svenska.

P32 Jag använder ordbok på svensklektionerna.

P33 Jag använder ordbok hemma.

P34 Jag använder ordbok när jag vill ta reda på ett svenskspråkigt ords betydelse.

P35 Jag använder ordbok när jag vill ta reda på hur ett finskspråkigt ord översätts till svenska.

P36 Jag använder ordbok när jag vill ta reda på ett ords genus, böjning eller stavning.

P37 Jag använder ordbok när jag vill ta reda på i hurdan kontext ordet används.

Det råder en statistiskt signifikant skillnad mellan könen i P35, P36 och P37. Flickorna har en relativt positiv attityd till dessa påståenden medan pojkarna förhåller sig tämligen negativt till P37. Flickornas inställning till alla påståenden är positivare än pojkarnas. Flickorna förhåller sig positivare även till de övriga påståendena om användningen av ordböcker men skillnaderna är inte statistiskt signifikanta.

Det finns en statistiskt signifikant skillnad mellan flickorna och pojkarna i P35 som berör om gymnasisterna använder ordbok när de vill ta reda på hur ett finskspråkigt ord översätts till

svenska. Flickorna förhåller sig positivare till detta påstående, medeltalet för deras svar är 1,80 medan medeltalet för pojkarnas svar är 2,23. Fast skillnaden mellan könen är stor valde majoriteten av både flickorna och pojkarna svarsalternativet *ganska ofta*. Antagligen är användningen av ordböcker på det här sättet relativt allmän speciellt när man lär sig svenska hemma t.ex. när man skriver uppsatser. Ett skäl till skillnaden mellan könen kan igen vara att pojkarnas attityd till svenska språket ofta är negativare än flickornas attityd. Vi antar att flera pojkar än flickor upplever det andra officiella språket i Finland som så kallad tvångssvenska och de orkar inte satsa på svenskstudier lika mycket som flickor. Flickorna är ofta mer intresserade av främmande språk och det kan vara en orsak till det att de mer aktivt drar nytta av ordböckerna. Enligt vår undersökning har också ett större antal flickor än pojkar en egen ordbok. 91,4 % av flickorna har en tvåspråkig ordbok medan den motsvarande siffran bland pojkarna är 83,9 %.

Det finns en stor skillnad mellan flickornas och pojkarnas svar när det gäller användningen av ordböcker när man vill ta reda på ett ords genus, böjning eller stavning (P36). Medeltalet för flickornas svar är 2,13 och för pojkarnas svar 2,97 dvs. flickorna svarade att de använder ordböcker ganska ofta för att ta reda på ett ords genus, böjning eller stavning medan pojkarna använder ordböcker bara ibland i detta syfte. Som vi redan tidigare har konstaterat instämmer pojkarna mer än flickorna att svenskläraren inte har undervisat i användningen av ordbok. Det är möjligen en orsak till den här stora skillnaden. Pojkarna anser troligen att de inte vet tillräckligt bra hur ordboken används och därför utnyttjar de inte ordböcker i detta syfte så ofta. Pojkarnas inställning till orden som lärs ut på svensklektioner är också negativare än flickornas inställning och det kan även påverka skillnaderna mellan könen. Om man anser att orden som lärs ut på lektioner inte är nyttiga så orkar man troligen inte heller ta reda på dess genus, böjning eller stavning med hjälp av en ordbok.

Enligt tabell 14 använder flickorna mer ordböckerna än pojkarna när de vill ta reda på i hurdan kontext ordet används (P37). Överhuvudtaget är användningen av ordböcker i detta syfte tämligen liten. Största delen av flickorna svarade att de ibland använder ordbok för att få veta i hurdan kontext ett visst ord kan förekomma medan pojkarnas svar är betydligt negativare. Majoriteten av dem svarade att de ganska sällan använder ordböcker på det här viset. Det här resultatet kan delvis bero på att studerandena inte ens tänker på att de borde ta reda på ordets användning i olika kontexter eftersom de kanske inte vet att de ibland använder ord i felaktiga kontexter. Detta beror i sin tur på att lärarna inte råder gymnasisterna att

använda ordböcker och antagligen har relativt många studerande en ganska begränsad bild av hur mycket information man faktiskt kan hitta i ordboken. Mer avancerade språkinlärare tar ofta reda på kontexten om de har flera ord med liknande betydelser och de är osäkra på hur orden skiljer sig från varandra. Ett skäl till att gymnasisterna inte använder ordböcker på det här viset kan vara att deras ordförråd inte ännu är så omfattande att de skulle veta många ord med nästan likadana betydelser. Att pojkarna förhåller sig negativare till påståendet beror troligen på att om de vet ett ord eller även några ord som betyder nästan samma sak väljer de bara ett och använder det utan att tänka på kontexten.

7.4.2 Ordböcker och årskurs

I följande tabell fungerar årskursen som bakgrundsvariabel.

Tabell 15 *Åsikter om ordböcker efter årskurs*

| Påst. | Åk 1 | | Åk 3 | | Ms | Tvåsidig sign. |
|-------|------|------|------|------|------|-------------------|
| | N | M | N | M | | |
| P31 | 53 | 2,47 | 48 | 2,65 | 0,17 | 0,372 |
| P32 | 53 | 3,87 | 48 | 4,00 | 0,13 | 0,527 |
| P33 | 53 | 2,30 | 48 | 2,44 | 0,14 | 0,410 |
| P34 | 52 | 1,54 | 48 | 1,81 | 0,27 | 0,040 |
| P35 | 53 | 1,79 | 48 | 2,08 | 0,29 | 0,095 |
| P36 | 52 | 2,48 | 48 | 2,27 | 0,21 | 0,346 |
| P37 | 52 | 3,37 | 48 | 3,08 | 0,28 | 0,182 |

Gymnasisterna i årskurs ett och i årskurs tre svarade relativt likadant på påståendena om ordböcker. Då är det möjligt att gymnasisterna oberoende av årskursen använder ordböcker tämligen likadant. Det finns trots allt en statistiskt signifikant skillnad mellan de som går i årskurs ett och de som går i årskurs tre. Båda grupper har en relativt positiv inställning till P34 men de yngre gymnasisterna förhåller sig betydligt positivare till det än de äldre.

De som just har börjat med gymnasiestudierna använder ordböcker för att ta reda på ett svenskspråkigt ords betydelse oftare än de som går i årskurs tre. De yngre studerandenas medeltal för svaren är 1,54 och de äldre studerandenas 1,81. Det är möjligt att de äldre gymnasisterna har lärt sig att använda det ordförråd som de redan behärskar medan de yngre gymnasisterna först bildar sitt ordförråd och därför behöver ordböcker oftare. I årskurs tre

skriver man ofta t.ex. uppsatser utan ordböcker eftersom det inte är tillåtet att använda ordböcker i studentskrivningen och det är kanske orsaken att de äldre studerandena använder ordböcker mer sällan. Ett annat skäl till skillnaden kan vara att de som går i årskurs ett i gymnasiet är mer osäkra på sina språkkunskaper än de som går i årskurs tre. Om man är osäker på ett ord använder man lätt ordboken.

7.4.3 Ordböcker och betyg

I följande tabell utgörs bakgrundsvariabeln av betyget.

Tabell 16 *Åsikter om ordböcker efter betyg*

| Påst. | Betyg 1 | | Betyg 2 | | Ms | Tvåsidig sign. |
|-------|---------|------|---------|------|------|-------------------|
| | N | M | N | M | | |
| P31 | 58 | 2,59 | 42 | 2,52 | 0,06 | 0,755 |
| P32 | 58 | 4,07 | 42 | 3,79 | 0,28 | 0,175 |
| P33 | 58 | 2,36 | 42 | 2,38 | 0,02 | 0,911 |
| P34 | 57 | 1,56 | 42 | 1,81 | 0,25 | 0,068 |
| P35 | 58 | 1,91 | 42 | 1,95 | 0,04 | 0,830 |
| P36 | 57 | 2,30 | 42 | 2,50 | 0,20 | 0,375 |
| P37 | 57 | 3,05 | 42 | 3,50 | 0,45 | 0,036 |

Som tabellen visar råder en statistiskt signifikant skillnad mellan betygen bara i P37. De som har betygen 8, 9 eller 10 i svenskan har en positivare attityd till detta påstående än de som har betygen 4, 5, 6, eller 7. Egentligen är det litet överraskande att det inte finns andra stora skillnader mellan betygen utan gymnasisterna i båda grupperna förhåller sig i stora drag på samma sätt till påståendena.

De gymnasisterna som har haft framgång i svenskstudierna har en positivare inställning till P37 än de som har ett svagare betyg i svenska. Med detta påstående ville vi reda upp om studerandena använder ordbok när de vill ta reda på i hurdan kontext ordet används. Enligt tabell 16 är medeltalet för svarsalternativen bland dem som har ett bättre betyg i svenska 3,05 medan den motsvarande siffran bland dem som har ett svagare betyg är 3,50. Trots den stora skillnaden mellan grupperna valde relativt många gymnasister av alla dem som svarade på frågeformuläret svarsalternativet *ibland*. Det är antagligt att de mer avancerade gymnasisterna utnyttjar ordbok mer i detta syfte eftersom de ofta har också ett mer omfattande ordförråd och

därför kanske flera alternativa ord i minnet som de skulle kunna använda i en viss kontext. För att veta vilket ord som passar bäst i kontexten är det förnuftigt att se efter ordets användning i ordboken. Det kan antas att gymnasisterna som har haft mer framgång i svenskstudierna också är mer aktiva och motiverade att använda ordbok som ett hjälpmedel när man lär sig ett främmande språk. När man betraktar tabell 16 kan man konstatera att de som har ett svagare vitsord i svenskan förhåller sig positivare till P31 ja P32 som berör om relativt allmänna sätt att använda ordböcker medan de mer avancerade studerandena drar mer nytta av ordbok i situationer som i P37 vilket betyder att de troligen kan använda ordböcker mångsidigare än gymnasisterna med ett svagare betyg.

7.4.4 Ordböcker och skola

I följande tabell utgörs bakgrundsvariabeln av skolan.

Tabell 17 *Åsikter om ordböcker efter skola*

| Påst. | Skola 1 | | Skola 2 | | Ms | Tvåsidig sign. |
|-------|---------|------|---------|------|------|-------------------|
| | N | M | N | M | | |
| P31 | 50 | 2,90 | 51 | 2,22 | 0,68 | 0,000 |
| P32 | 50 | 4,00 | 51 | 3,86 | 0,14 | 0,511 |
| P33 | 50 | 2,58 | 51 | 2,16 | 0,42 | 0,009 |
| P34 | 50 | 1,88 | 50 | 1,46 | 0,42 | 0,001 |
| P35 | 50 | 2,06 | 51 | 1,80 | 0,26 | 0,142 |
| P36 | 50 | 2,62 | 50 | 2,14 | 0,48 | 0,030 |
| P37 | 50 | 3,60 | 50 | 2,86 | 0,74 | 0,000 |

I P31, P33, P34, P36 och P37 råder en statistiskt signifikant skillnad mellan skolorna. Studerandena vid Eura gymnasium svarade negativare på dessa påståenden än studerandena vid Härmä gymnasium. De har en negativare inställning även till P32 och P35 men skillnaden är inte statistiskt signifikant.

Gymnasisterna i Eura förhåller sig negativare än gymnasisterna i Härmä till P31 som berör studerandenas användning av ordböcker när de lär sig svenska. Studerandena vid Eura gymnasium svarade att de ibland använder ordbok när de lär sig svenska medan studerandena vid Härmä gymnasium svarade att de ganska ofta använder ordbok i svenskstudierna. Det tvåsidiga signifikansvärdet för medelvärdesskillnaden är 0,000 dvs. den är statistiskt väldigt

signifikant. Att det finns en så stor skillnad mellan skolorna vid detta påstående är intressant. Ett möjligt skäl är att läraren i Eura kanske har uppmanat studerandena att använda det ordförråd som de redan kan i stället för att använda ordbok varje gång när de inte vet ett ord. Studerandena vid Härmä gymnasium svarade positivare också till det påstående som behandlade om läraren har lärt ut användning av ordbok (P7). Det är möjligt att gymnasisterna i Härmä har bekantat sig mer med ordböcker än gymnasisterna i Eura och därför också använder dem oftare.

Båda skolornas gymnasister förhåller sig positivt till P33 men studerandena vid Eura gymnasium har ändå en negativare inställning än studerandena vid Härmä gymnasium. Påståendet gäller gymnasisternas användning av ordböcker hemma. Medeltalet för svaren bland dem som går vid Eura gymnasium är 2,58 medan den motsvarande siffran bland inlärnarna vid Härmä gymnasium är 2,16. Studerandena i Härmä använder alltså ordböcker oftare hemma än studerandena i Eura. Vi antar att orsakerna till denna skillnad är desamma som i det föregående påståendet. Om man har behandlat användningen av ordböcker i skolan så är det lättare att använda den även hemma. Vid Härmä gymnasium finns det flera studerande som har betyg 8, 9 eller 10 än vid Eura gymnasium och vi antar att detta påverkar resultaten också. En studerande som vill ha framgång i svenskstudier orkar troligen använda ordboken även hemma.

I P34 frågade vi om studerandena använder ordbok när de vill ta reda på ett svenskspråkigt ords betydelse. Gymnasisterna både i Eura och i Härmä har en positiv attityd till detta påstående men de som går vid Eura gymnasium har en litet negativare inställning till påståendet som också till alla andra påståendena i tabell 17. Medeltalet för svarsalternativen bland gymnasisterna i Eura är 1,88 medan siffran i Härmä är 1,46. Medeltalet för svarsalternativen i Härmä ligger alltså närmast alternativet *alltid* och majoriteten av gymnasisterna i Eura valde svarsalternativet *ganska ofta*. Vi har redan tidigare framfört många möjliga orsaker till att de som går vid Härmä gymnasium förhåller sig mer positivt till påståendena som handlar om användningen av ordböcker. Ett betydande skäl som troligen har påverkat gymnasisternas svar är lärarens attityd till användningen av ordböcker. Om läraren uppmuntrar studerandena att utnyttja ordbok när de lär sig svenska är det antagligt att gymnasisterna också gör det.

Gymnasisterna i båda skolorna har en tämligen positiv attityd till P36 som berör om studerandena använder ordböcker när de vill ta reda på ett ords genus, böjning eller stavning. De som går vid Eura gymnasium förhåller sig dock negativare än de som går vid Härmä gymnasium. Medeltalet för svarsalternativen bland studerandena i Eura är 2,62 och bland studerandena i Härmä 2,14. För att kunna använda ordböcker i detta syfte kräver att man vet hurdan information som finns i ordböcker. Inlärarna vid Härmä gymnasium använder ordböcker oftare i detta syfte och därför antar vi att de har bekantat sig mer med ordböcker än studerandena vid Eura gymnasium.

Tabell 17 visar att eleverna vid Härmä gymnasium förhåller sig positivare till P37 än eleverna vid Eura gymnasium. Detta påstående berör om gymnasisterna använder ordbok när de vill ta reda på i hurdan kontext ordet används. Medelvärdet för svarsalternativet bland gymnasisterna i Eura är 3,60 medan den motsvarande siffran bland gymnasisterna i Härmä är 2,86. Skillnaden mellan grupperna är statistiskt mycket signifikant och det tvåsidiga signifikansvärdet för medelvärdesskillnaden är 0,000. Skillnaden mellan inlärarna vid Härmä och Eura gymnasier kan delvis bero på att vid Härmä gymnasium finns det mer elever med berömliga betyg. Som vi redan i texten ovan har konstaterat är det möjligt att inlärare som är mer avancerade har ett större ordförråd och följaktligen också mer ord i minnet som kan användas i likartade kontexter. I ett sådant fall är det viktigt att se efter i hurdana uttryck ett ord kan förekomma. Man kan också anta att de gymnasister som inte har berömliga betyg inte heller använder ordböcker så flitigt. Det är emellertid viktigt att ta fasta på att svenskläraren och hans/hennes attityd till ordböcker har en stor betydelse för elevernas beteende.

7.4.5 Ordböcker bland gymnasister

Påståendena 38 och 39 i enkäten berör om försökspersonerna äger en svensk ordbok. Svarsalternativen på båda påståendena är *ja* eller *nej*.

P38 Jag har en tvåspråkig ordbok i svenska (finsk – svensk – finsk).

P39 Jag har en enspråkig ordbok i svenska (svenskspråkiga ord förklarade på svenska).

91,4 % av flickorna svarade att de har en tvåspråkig ordbok i svenska medan den motsvarande siffran bland pojkarna var 83,9 %. Det är inte överraskande att flera flickor än pojkar hade en

tvåspråkig ordbok men man måste ändå lägga märke till att en relativt stor del av pojkarna också svarade positivt på påstående 38. Bara en flicka och en pojke svarade *ja* på P39 som berör om gymnasisterna har en enspråkig ordbok i svenska. Detta resultat var inte oväntat eftersom man sällan behöver en enspråkig ordbok i gymnasiet.

De som går i årskurs tre svarade oftare ja på påstående 38 än de som går i årskurs ett. 93,8 % av de äldre studerandena hade en tvåspråkig svensk ordbok och 84,9 % av de yngre. Av detta kan man dra slutsatsen att behovet av ordboken växer när studierna vid gymnasiet går framåt. De som går i årskurs ett hade just börjat med svenskstudierna vid gymnasiet och det är möjligt att alla inte hade hunnit köpa ordbok fast de troligen ska göra det. På påstående 39 svarade största delen av båda grupperna negativt. Det fanns bara en elev i båda årskurserna som hade en enspråkig ordbok.

Studerandena med svagare betyg svarade oftare *ja* på P38 än studerandena med bättre betyg. 92,9 % av dem som hade betygen 4, 5, 6 eller 7 hade en tvåspråkig ordbok medan bara 86,2 % av dem som hade betygen 8, 9 eller 10 valde svarsalternativet *ja*. Enligt vår åsikt är detta litet överraskande. Vi antog att studerandena som har haft framgång i svenskstudierna även oftare skulle äga en tvåspråkig ordbok än de svagare studerandena. I motsats till vårt antagande hade eleverna med sämre betyg oftare en tvåspråkig ordbok. Man måste dock iakttä att fast man har en ordbok betyder det inte nödvändigtvis att man också använder den. Det är möjligt att de gymnasister som har ett svagare betyg upplever att de behöver alla möjliga hjälpmedel för att klara sig bättre i svenskstudierna. Detta antagande får stöd i P39 eftersom ingen av dem som hade betygen 8, 9 eller 10 hade en enspråkig ordbok medan två av de svagare gymnasisterna meddelade att de har en enspråkig ordbok.

Skolan verkar inte ha ett stort inflytande på inlärnarnas svar på P38 och P39. På båda påståendena svarade gymnasisterna på ett nästan likadant sätt. 88 % av studerandena vid Eura gymnasium hade en tvåspråkig ordbok i svenska och den motsvarande siffran bland studerandena vid Härmä gymnasium var 90,2 %. I båda skolorna fanns en elev som ägde en enspråkig ordbok.

8 GYMNASISTERNAS SVAR PÅ ÖPPNA FRÅGOR

Enkäten innehåller fem öppna frågor om försökspersonernas ordinläring. Försökspersonerna svarade på finska och när svaren citeras i texten har vi översatt dem till svenska. Vi har numrerat försökspersonerna (1–101) och numret efter citatet hänvisar till respektive försöksperson.

8.1 Ordinläringens betydelse

I enkäten frågade vi om gymnasisterna anser ordinläringen som viktig. Vi ville också att försökspersonerna motiverade sina svar för att vi skulle få veta mer om gymnasisternas åsikter om ordinläringen. Största delen av försökspersonerna svarade att inläringen av ord är viktig, kanske till och med det viktigaste delområdet inom språkinläringen. De anser att orden behövs t.ex. när man bildar satser, läser eller skriver texter, talar och lyssnar på talet. I det följande citeras ett typiskt svar:

Inläringen av ord är viktig för om man inte kan ord kan man inte tala, skriva eller förstå talat/skrivet språk. Det är alldeles väsentligt i inläringen av främmande språk. (94)

Enligt gymnasisternas svar är orden viktiga för att man skall kunna kommunicera på det främmande språket. Dock är det lätt att märka att flera gymnasister har en relativt begränsad bild av kommunikationen. Många försökspersoner meddelade att orden behövs för att man skall kunna skriva uppsatser, klara sig i hörförståelseprov och i andra prov och övningar. Då är det möjligt att gymnasisterna anser att de behöver svenska bara i skolan och detta kan i sin tur betyda att undervisningen i svenska fortfarande inte syftar till ett kommunikativt språkbruk. Bara några få studerande svarade att ordinläringen är viktig för att man skall kunna kommunicera med svenskspråkiga människor i autentiska situationer.

En stor del av gymnasisterna jämförde ordinläringen med inläringen av grammatik. Majoriteten tycker att ordinläringen är viktigare än inläringen av grammatik, bara ett par studerande anser att grammatiken är viktigare. Många hade lagt märke till att ordinläringen lägger grund till hela språkinläringen. Utan ord är det svårt eller nästan omöjligt att lära sig språkets andra delområden. Fel i grammatiska konstruktioner leder sällan till missförstånd i

kommunikationen medan lexikala fel stör mer kommunikation än grammatiska fel. En försöksperson sammanfattade detta på följande sätt:

Utan ord kan man inte heller förstå språket så det är viktigt att lära sig ord. Orden, meningarna osv. är viktiga men så är också grammatiken men jag tror att en svensk förstår nog även om orden litet skulle vara i fel ordning. (79)

8.2 Ordklassernas betydelse vid ordinläring

Vi frågade gymnasisterna om de tycker att det är lättare att lära sig ord som hör till en viss ordklass, t.ex. om de anser att substantiv är lättare att lära sig än verb. Vi ville också få veta orsaker till att en ordklass känns lättare än andra. Svaren på denna fråga varierade relativt mycket. Några ansåg att det inte finns några skillnader mellan inläring av ord som hör till olika ordklasser medan andra tyckte att en viss ordklass är lättare eller svårare att lära sig än andra.

Många försökspersoner nämnde att adjektiv är lättast att lära sig. Största delen av dem som svarade på det här viset motiverade svaret med att adjektivets böjning är enkel. Det finns bara tre olika böjningsformer medan t.ex. verb har fyra olika konjugationer och de böjs även i tempusformer. Så här skrev en gymnasist:

Adjektiv är lättare eftersom det finns tydligare regler för användning av adjektiv, det finns alltså inte så många böjningsformer som t.ex. vid substantiv som har fem. (28)

Det fanns också några få studerande som tyckte att adjektiv är den svåraste ordklassen. Ett par elever kunde inte motivera varför adjektiv känns så svåra men en elev skrev att adjektiven är problematiska eftersom ett adjektiv kan ha så många synonymer och därför är det svårt att översätta det.

Substantiv upplevdes som en lättare ordklass av tämligen många gymnasister. De flesta jämförde substantiv med verb och ansåg att substantiven är lättare att lära sig eftersom de ofta har en konkret betydelse. Detta stöder antagandet att ord med konkret betydelse är lättare att lära sig än ord med abstrakt betydelse. I det följande citeras en försöksperson:

Substantiv är lättare eftersom de syftar på olika föremål eller saker som man kan se...

(100)

Ett annat skäl till att substantiv ansågs vara lättare än verb var att det ofta är möjligt att sluta sig till substantivets betydelse medan försökspersonerna tyckte att det inte är så lätt när det gäller verb. Några gymnasister motiverade sina svar med att substantivens böjning är lättare än verbens. En gymnasist skrev att substantiv känns lättare på grund av deras indelning i olika deklinationer. Det är möjligt att elevernas åsikter påverkas även av teman som har behandlats under lektionerna. Om t.ex. substantivens deklinationer nyligen har behandlats i skolan är det troligt att eleverna upplever substantiven som lätta. När det gäller verb orsakar liknande verb svårigheter, en studerande nämnde t.ex. verben *göra – avgöra*. Hon upplevde att olika prefix komplicerar inläringen av verb.

Det fanns dock många gymnasister som svarade att lära sig verb är lättare än att lära sig substantiv eller adjektiv. Enligt deras svar är verben lättare eftersom de ofta behövs och de har inget genus såsom substantiven. Ett par elever skrev att de lär sig verb lättare eftersom man redan på högstadiet har satsat på undervisningen av verb så mycket. En gymnasist ansåg verben som lättare eftersom de beskriver en handling och en försöksperson svarade så här:

Det är kanske lättare att lära sig verb. Substantiv är ganska ofta längre och svårare ord.

Allt som allt var det överraskande många som upplevde att det inte finns någon skillnad mellan inläring av ord som hör till olika ordklasser. Flera gymnasister svarade att ordets stavning och längd ofta orsakar svårigheter men att ordklassen inte spelar någon stor roll. Några skrev att det finns svåra ord och böjningsformer i alla ordklasser och därför är alla ordklasser lika lätta eller svåra att lära sig. Orden lärs in lätt om de upplevs som viktiga och då har ordklassen ingen betydelse.

8.3 Ordinläring på fritiden

Vi var också intresserade av gymnasisternas ordinläring utanför skolan och därför frågade vi om de lär sig ord på sin fritid, t.ex. med hjälp av resor, television, radio, tidskrifter eller

brevvänner. Största delen av försökspersonerna svarade att de lär sig ord också på sin fritid. Det fanns många olika sätt att lära sig ord men de populäraste sätten var att lära sig ord med hjälp av television, radio och tidskrifter. I det följande citeras en gymnasists svar på denna fråga:

Ibland kan man lära sig ett svenskt ord när man läser tidskrifter och ett annat ord när man tittar på tv om orden har med sådana saker att göra som man själv anser som viktiga eller om orden förekommer i samband med en sak som är viktig för en själv. (91)

Bettina S nämndes som ett exempel på ett TV-program som eleverna ibland tittar på och *Radio Extrem* som ett exempel på en radiokanal som några lyssnar på. Ett par studerande ansåg att television och radio är bra medel för att förbättra hörförståelsen. Det kom även fram att några använder gissningsstrategi i detta sammanhang vilket betyder att inläraren sluter sig till ordets ungefärliga betydelse med hjälp av kontexten. Det fanns emellertid studerande som tyckte att man inte lär sig så många ord med hjälp av massmedia och studerande som tyckte att det inte finns bra svenskspråkiga TV-program. Ett par studerande skrev att orden också kan läras in genom att surfa på nätet. Det fanns också några gymnasister som svarade att de inte lär sig ord på fritiden eftersom de ansåg att man inte alls möter svenska språket utanför skolmiljön.

En del av gymnasisterna berättade att resor är ett sätt att lära sig nya svenska ord. Man behöver inte resa utomlands för att höra svenska utan det räcker att resa till Helsingfors eller till andra tvåspråkiga städer. En studerande skrev t.ex. att ordinlärningen är möjlig i huvudstadsregionen där allt står både på finska och svenska, exempelvis namnen på gator och på olika platser är skrivna på båda språken. En studerande beskrev sin ordinlärning på fritiden på följande sätt:

På utlandsresor lär jag mig ofta ord när jag hör svenskar tala, och på många platser är matsedlarna skrivna på svenska men inte på finska. (9)

Några gymnasister berättade att de har kontakter med svenskspråkiga människor och att de lär sig nya ord genom att kommunicera med dem. Kontakterna med de svenskspråkiga människorna var olika. En del av studerandena hade släktingar eller bekanta som talar svenska och några hade brevvänner från Sverige. Ett par flickor svarade att de talar svenska med finskspråkiga kompisar och därigenom lär de sig nya ord.

Bland försökspersonerna fanns det även sådana som hade märkt att nya ord kan läras in genom att läsa varudeklarationer och texter på livsmedelsförpackningar. Det här sättet är mycket enkelt och inläringen av nya ord sker ofta nästan oavsiktligt. Det finns alltså otaliga sätt att lära sig ord utanför svenskundervisningen och det var positivt att så många gymnasister lär sig ord på sin fritid och har märkt att det finns goda möjligheter att lära sig svenska också utanför skolan. Man måste bara vara aktiv och receptiv för att språket skulle kunna utvecklas.

8.4 Behärskning av ord

I enkäten bad vi gymnasisterna att berätta när de anser att de behärskar ett nytt ord. Vi frågade om de kan ett ord när de känner igen ordet i en text eller när de själva kan använda det i olika situationer. Majoriteten av dem som svarade på frågan tyckte att de har lärt sig ett ord när de kan använda ordet produktivt. Att kunna använda ordet i olika situationer kräver naturligtvis att man också känner igen det. I det följande citeras hur en studerande svarade på frågan:

När man kan använda ord i rätta kontexter är det frågan om en verklig inläring. Vad tjänar det till om man kan ord som man inte kan använda? (23)

Några gymnasister specificerade vilka delområden som måste behäskas för att kunna ett ord. Det nämndes t.ex. att man måste veta ordets betydelse, böjning, uttal och i hurdana sammanhang ordet kan förekomma för att behärska det. Ett par gymnasister upplevde att man kan ett ord när man kan skriva det t.ex. i en uppsats.

Ändå fanns det överraskande många studerande som svarade att de behärskar ett ord när de känner igen det i en text. En sådan behärskning kallas för receptiv ordförståelse och ofta är det så att detta skede följs av produktiv ordförståelse som alltså betyder att man också kan återkalla ordet i minnet och använda det korrekt. Det sker inte alltid utan det är möjligt att vissa ord aldrig behäskas produktivt. Det receptiva ordförrådet är större än det produktiva eftersom det är lättare att känna igen ett ord än att kunna använda det korrekt. Det vore kanske bra om lärarna berättade för studerandena om hur viktigt det är att kunna orden produktivt och inte bara receptivt.

8.5 Kontroll av ordinlärning

Sista frågan i enkäten berör om gymnasisterna kontrollerar på något sätt inläringen av nya ord. Det allra vanligaste svaret var att ordinlärningen kontrolleras genom att täcka ordlistor. De flesta studerandena berättade att de täcker både de finsk- och de svenskspråkiga orden men några skrev att de koncentrerar sig på de svenskspråkiga orden och täcker dem. Resultatet var inte överraskande eftersom att täcka ordlistor är ett lätt och snabbt sätt att kontrollera om orden har lärts in. Ändå vore det nyttigt om gymnasisterna vid denna punkt i studierna lärde sig ord i en kontext eftersom det i praktiken sällan behövs enskilda ord utan någon kontext. Studerandena använder dock olika former av denna strategi. De ena täcker ord och upprepar dem i minnet och de andra upprepar dem högt. Några skrev även att de markerar de ord som känns svåra eller främmande och koncentrerar sig på dessa. En studerande skrev om sin kontroll av ordinlärning på följande sätt:

Jag kontrollerar alltid på det sättet att jag täcker ordlistor och gör det på båda språken. Jag gör det inte alltid i samma ordning så att jag inte skall lära mig orden i en viss ordning. (89)

Det var positivt att den här inläraren verkligen hade tänkt på sin ordinlärning och ville lära sig ord i stället för att lära sig ordlistor. Ofta är det nämligen så att om man lär sig ord genom att täcka ordlistor kan man dem bara i detta sammanhang och även i en viss ordning men kan inte tillämpa sina kunskaper i en annan kontext.

Att skriva ord på pappret var ett annat populärt sätt att kontrollera om man har lärt sig nya ord. Enligt svaren täcker studerandena ordlistor och kompletterar inläringen genom att skriva orden. Det fanns dock några som kontrollerar inläringen enbart genom att skriva dem. En del av gymnasisterna skriver alla nya ord och andra skriver bara de svåraste orden. Att skriva ord är ett nyttigt sätt att lära sig ord om man gör det ordentligt och koncentrerar sig på vad man gör. Genom skrivning är det möjligt att befästa behärskningen av de nya orden. Följande citat är ett exempel på en mångsidig kontroll av ordinlärningen:

Först läser jag orden högt, sedan skriver jag dem på pappret och ibland kontrollerar jag inläringen ännu genom att täcka den ena sidan av orden och sedan den andra sidan. (101)

Många gymnasister skrev också att någon förhör orden och på det sättet kontrollerar inläringen. Ett par studerande svarade att de gör egna ordprov för sig själva. Det fanns bara några få elever som svarade att de inte kontrollerar sin ordinläring på något sätt. I allmänhet kan man säga att gymnasisterna kontrollerar sin ordinläring relativt bra men det kom inte fram i undersökningen hur ofta orden kontrolleras och om det händer t.ex. bara före prov. Det är möjligt att gymnasisterna väljer sina metoder att kontrollera ordinläringen på grund av hur läraren kontrollerar elevernas kunskaper. Om läraren t.ex. alltid frågar enskilda ord i ordproven så är det sannolikt att eleverna lär sig de enskilda orden utantill utan att tänka på kontexten.

9 SAMMANFATTNING

Ordinlärning är en komplicerad process som pågår genom hela livet. Var och en lär sig ord på olika sätt och det ställer utmaningar för främmandespråksundervisning. I denna avhandling ville vi reda ut hur gymnasisterna som lär sig svenska som främmande språk lär sig nya ord, speciellt hurdana ordinlärningsstrategier de använder, och hur de överhuvudtaget förhåller sig till ordundervisning och ordinlärning. Vid sidan av dessa teman undersökte vi gymnasisternas ordboksanvändning. I januari 2005 gjorde vi en enkät i två gymnasier och materialet som vi fick analyserades för det mesta med kvantitativa metoder men en kvalitativ undersökningsmetod användes också.

Sammanlagt var det 101 gymnasister som fyllde i vårt frågeformulär som innehöll 38 bundna frågor och sex öppna frågor. Av dem som svarade på frågeformuläret var 70 flickor och 31 pojkar. 50 försökspersoner studerade vid Eura gymnasium och 51 vid Härmä gymnasium. Som bakgrundsvariabler användes kön, skola, årskurs och det senaste betyget i svenska. Bakgrundsvariablernas påverkan på de ovannämnda temana var vårt undersökningsobjekt. I analysen av de öppna frågorna utnyttjades variablerna inte eftersom svaren behandlades kvalitativt.

När det gäller undervisning av ord fanns det stora skillnader mellan könen. I allmänhet förhöll flickorna sig positivare till alla påståenden än pojkarna. Statistiskt signifikanta skillnader förekom i tre påståenden som gällde om svenskläraren har lärt ut användning av ordbok, om han har uppmuntrat att använda ordbok och om gymnasisterna anser att de ord som lärs ut på svensklektionerna är viktiga. Båda könen inställning till de två första påståendena var tämligen negativ medan båda könen förhöll sig positivt till sista påståendet. Flickornas inställning var dock betydligt positivare än pojkarnas. Studerandena i årskurs ett och årskurs tre hade också olika åsikter om undervisningen. I detta sammanhang förekom en statistiskt signifikant skillnad vid fyra påståenden. De yngre studerandena instämde mer än de äldre med att svenskläraren använder mångsidiga undervisningmetoder i undervisningen av ord och med att svenskläraren kontrollerar ordinlärning på många olika sätt. Deras inställning var positivare också till påståendena som berörde om svenskläraren använder olika ifyllnadsuppgifter i ordprov samt om svenskläraren har uppmuntrat att använda ordbok.

I fråga om ordundervisningen och betygen fanns det inte så många statistiskt signifikanta skillnader mellan de som har ett bättre betyg i svenska och de som har ett svagare betyg. Två påståenden förorsakade emellertid skillnader i svaren. De som hade betygen 8, 9 eller 10 instämde mer än de som hade betygen 4, 5, 6 eller 7 med att svenskläraren frågar enskilda ord i ordprov och hade en positivare inställning till att de ord som lärs ut på svensklektionerna är viktiga. Mellan skolorna förekom fyra statistiskt signifikanta skillnader när det är frågan om undervisning. Studerandena vid Härmä gymnasium förhöll sig positivare än studerandena vid Eura gymnasium till påståendena som gäller om svenskläraren använder tillräckligt tid för att lära ut ord, om han har lärt ut användning av ordbok samt om gymnasisterna anser att de ord som lärs ut på svensklektionerna är viktiga. I påståendet som berör om svenskläraren använder mångsidiga undervisningsmetoder i undervisningen av ord svarade gymnasisterna i Eura positivare än de i Härmä.

Åsikterna om inläringen av ord varierade inte så mycket mellan de olika bakgrundsvariablerna. Flickorna instämde mer än pojkarna med att ordinläringen är en viktig del av språkinläring men vid de övriga påståendena fanns det inga statistiskt signifikanta skillnader. När det gäller inläring och årskurs förekom det också bara en statistiskt signifikant skillnad. Påståendet berörde om gymnasisterna anser att ord med konkret betydelse är lättare att lära sig än ord med abstrakt betydelse och de som går i årskurs ett förhöll sig positivare till detta än de som går i årskurs tre. Även när bakgrundsvariabeln var betyget rådde en statistiskt signifikant skillnad vid påståendet som behandlade om gymnasisterna anser att ordinläringen är en viktig del av språkinläring. De som har haft framgång i svenskstudierna förhöll sig betydligt positivare till detta påstående än de som är svagare i svenska. Mellan skolorna fanns det två statistiskt signifikanta skillnader när det handlar om inläringen av ord. Studerandena vid Härmä gymnasium hade en positivare inställning till att ordinläringen är en viktig del av språkinläring än studerandena vid Eura gymnasium. Gymnasisterna i Eura instämde däremot mer med påståendet att de lär sig ord bättre med hjälp av undervisning än självständigt.

När det är frågan om ordinlärningsstrategier förekom det relativt många skillnader. Mellan könen fanns det till och med fem statistiskt signifikanta skillnader. Flickorna förhöll sig positivare till dessa fem påståenden, dvs. de använder följande ordinlärningsstrategier oftare när de lär sig ord än pojkarna: de kombinerar det främmande ordet med ett bekant ord från modersmålet, de placerar det främmande ordet i någon bekant omgivning i sina tankar, de

upprepar ord antingen i sina tankar, genom att skriva eller att säga dem högt, de upprepar ord med jämna mellanrum och de utnyttjar rim. När bakgrundsvariabeln utgörs av årskursen kom det fram att de som går i årskurs tre bildar oftare olika associationer till orden än de som går i årskurs ett. De båda grupperna svarade dock relativt negativt till detta påstående. De yngre studerandena bildar oftare semantiska kartor över de främmande orden än de äldre fast även de som går i årskurs ett valde svarsalternativet *ganska sällan*.

I användning av olika ordinlärningsstrategier fanns det inte så många stora skillnader som vi antog mellan dem som hade ett bättre betyg i svenska och dem som hade ett svagare betyg. Statistiskt signifikanta skillnader fanns det vid två påståenden. De studerande som hade bättre betyg upprepar ord oftare antingen i sina tankar, genom att skriva eller säga dem högt än de som hade svagare betyg. De som har haft mer framgång i svenskstudierna fäster större avseende vid ordets böjning, plats i satsen eller till dess struktur när de sluter sig till ordets betydelse med hjälp av kontexten.

Mellan skolorna fanns det igen fem statistiskt signifikanta skillnader när det gäller ordinlärningsstrategier. Inlärarna vid Härmä gymnasium använde följande strategier oftare än inlärarna vid Eura gymnasium: kombinerad av det främmande ordet med ett bekant ord från modersmålet, upprepning av ord antingen i tankarna, genom att skriva eller att säga dem högt, upprepning av ord med jämna mellanrum, slutledning av främmande ordets betydelse med hjälp av kontexten och slutledning av främmande ordets betydelse med hjälp av andra språkens ord som man redan kan. I samband med påståendena om ordinlärningsstrategierna frågade vi om gymnasisterna använder andra strategier när de lär sig ord. Majoriteten av gymnasisterna svarade inte på frågan och största delen av dem som svarade uppräknade samma strategier som redan kom fram i enkäten. Endast ett par elever skrev om strategier som vi inte nämnde i påståendena om ordinlärningsstrategier.

När det gäller ordböcker fanns det flest statistiskt signifikanta skillnader när bakgrundsvariabeln utgjordes av könet och skolan på samma sätt som när det gällde ordinlärningsstrategier. Mellan könen förekom tre statistiskt signifikanta skillnader. Flickorna använder ordbok oftare än pojkarna när de vill ta reda på hur ett finskspråkigt ord översätts till svenska, när de vill ta reda på ett ords genus, böjning eller stavning samt i hurdan kontext ordet används. I frågan om både årskursen och betyget fanns det bara en statistiskt signifikant skillnad. De som just hade börjat med gymnasiestudierna använder ordbok för att få veta ett

svenskspråkigt ords betydelse oftare än de som går i årskurs tre. Gymnasisterna som har ett bättre betyg i svenskstudierna använder ordbok när de vill ta reda på i hurdan kontext ordet används oftare än gymnasisterna med ett svagare betyg. Mellan skolorna fanns det fem statistiskt signifikanta skillnader vid påståendena som berörde användningen av ordbok. Studerandena vid Härmä gymnasium förhöll sig positivare på dessa påståenden än studerandena vid Eura gymnasium. Det kom fram att gymnasisterna i Härmä oftare använder ordbok när de lär sig svenska och de använder den oftare även hemma. De använder ordbok mer aktivt också när de gäller att ta reda på ett svenskspråkigt ords betydelse, ett ords genus, böjning eller stavning samt i hurdan kontext ordet används. Enligt undersökningen hade största delen av gymnasisterna en tvåspråkig ordbok medan enspråkiga ordböcker var mycket sällsynta.

Det kom fram i svaren på de öppna frågorna att gymnasisterna anser att ordinlärning är en viktig del av språkinlärningen. Enligt deras svar är orden viktiga för att man skall kunna kommunicera på det främmande språket. En öppen fråga behandlade ordklassernas betydelse vid ordinlärning och studerandenas svar på denna fråga varierade relativt mycket. Några ansåg att det inte finns skillnader mellan inlärning av ord som hör till olika ordklasser medan andra tyckte att en viss ordklass är lättare eller svårare att lära sig än andra.

På frågan om ordinlärning på fritiden svarade gymnasisterna att de lär sig ord på många olika sätt. De vanligaste svaren var att man lär sig ord med hjälp av media, resor och olika slags kontakter med svenskspråkiga människor. Vi frågade gymnasisterna också när de anser att de behärskar ett nytt ord. Största delen av studerandena svarade att de har lärt sig ett ord när de kan använda det produktivt. Det fanns dock många som ansåg att de behärskar ett ord när de känner igen det i en text. Sista frågan berörde om gymnasisterna på något sätt kontrollerar inlärningen av nya ord och enligt svaren är det vanligaste sättet att täcka en spalt i ordlistor. Andra allmänna sätt att kontrollera inlärningen var att skriva ord på pappret eller att någon förhör orden.

Som det har kommit fram stämmer alla våra hypoteser inte. Vi antog att de som går i årskurs tre och de som har goda betyg i svenska använder mångsidigare ordinlärningsstrategier än de som går i årskurs ett och de som har svagare betyg men enligt resultaten var skillnaderna mellan dessa grupper relativt små och det fanns bara några få statistiskt signifikanta skillnader. Vi trodde också att de som har haft framgång i svenskstudierna förhåller sig

positivare till ordnlärningen överhuvudtaget än de övriga inlärarna men det tycks inte heller vara så. Statistiskt signifikanta skillnader var få men man måste ändå lägga märke till att när det förekom statistiskt signifikanta skillnader så svarade studerandena med goda betyg alltid positivare. Ett felaktigt antagande var även att skolan inte har någon stor påverkan på gymnasisternas svar. Mellan skolorna fanns det flera statistiskt signifikanta skillnader vilket överraskade oss. Det stämde dock att flickorna har en positivare inställning till påståendena i enkäten än pojkarna för det förekom många signifikanta skillnader mellan könen och flickornas inställning var alltid positivare.

Enligt resultaten använder gymnasisterna bara några få ordnlärningsstrategier och det skulle vara intressant att fortsätta forskning kring detta tema. I fortsättningen vore det nyttigt att ta med lärarnas åsikter om ordundervisning och –inläring och sedan jämföra gymnasisternas svar med lärarnas tankar och undersöka hur bra de motsvarar varandra. Ämnet för denna undersökning är väldigt omfattande och man kunde granska ämnet ur många olika synvinklar. På basis av vår undersökning kan man konstatera att lärarna bör berätta mer om ordnlärningsstrategier för eleverna och därmed underlätta inläringen.

LITTERATUR

- Carter, R. & McCarthy, M. (1988). Developments in the teaching of vocabulary. I Carter, R. & McCarthy, M. *Vocabulary and language teaching*. London & New York: Longman, 39–59.
- Chamot, A. U. (1987). The Learning Strategies of ESL Students. I Wenden, A. & Rubin, J. *Learner Strategies in Language Learning*. London: Prentice-Hall International, 71–83.
- Channel, J. (1988). Psycholinguistic considerations in the study of L2 vocabulary acquisition. I Carter, R. & McCarthy, M. *Vocabulary and language teaching*. London & New York: Longman, 83–96.
- Ellegård, A. (1988). *Språket och hjärnan. Språk och tal, Minnet, Höger – vänster, Inläring, Tänkande*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Enström, I. (1996). *Klara verba. Andraspråksinlärares verbanvändning i svenskan*. Göteborg: Acta Universitatis Gothenburgensis 18.
- Enström, I. & Holmegaard, M. (1993). Ordförråd och ordinläring. I Cerú Eva (red.), *Svenska som andraspråk. Mera om språket och inläringen. Lärarbok 2*. Stockholm: Natur och Kultur, 164–191.
- Gairns, R. & Redman, S. (1986). *Working with Words. A guide to teaching and learning vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gass, S. & Selinker, L. (1993). *Second language acquisition. An introductory course*. Hillsdale, New Jersey, Hove & London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hammarberg, B. & Svensson, B. (1975). *Svenska som främmande språk – en lärarbok*. Stockholm: Sveriges radios förlag.
- Hultman, T. G. (2003). *Svenska Akademiens språklära*. Stockholm: Svenska Akademien.
- Häkkinen, K. (1996). *Kielitieteen perusteet*. Helsinki: SKS.
- Karlsson, F. (1998). *Yleinen Kielitiede*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Krantz, G. (1991). *Learning Vocabulary in a Foreign Language. A Study of Reading Strategies*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Linell, P. (1984). *Människans språk*. Lund: Liber Förlag.

- Malmgren, S-G. (1994). *Svensk lexikologi. Ord, ordbildning, ordböcker och orddatabaser*. Lund: Studentlitteratur.
- Nation, I. S. P. (1990). *Teaching & Learning Vocabulary*. New York: Newbury House Publishers.
- Nattinger, J. (1988). Some current trends in vocabulary teaching. I Carter, R. & McCarthy, M. *Vocabulary and language teaching*. London & New York: Longman, 62–82.
- O'Malley, J. M. & Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies. What every teacher should know*. New York: Newbury House Publishers.
- Richards, J. C. (1985). *The Context of Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rubin, J. (1987). Learner Strategies: Theoretical Assumptions, Research History and Typology. I Wenden, A. & Rubin, J. *Learner Strategies in Language Learning*. London: Prentice-Hall International, 15–30.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Summers, D. (1988). The role of dictionaries in language learning. I Carter, R. & McCarthy, M. *Vocabulary and language teaching*. London & New York: Longman, 111–125.
- Tornberg, U. (1997). *Språkdidaktik*. Malmö: Gleerups.
- Viberg, Å. (1987). *Vägen till ett nytt språk 1. Andraspråksinlärning i ett utvecklingsperspektiv*. Stockholm: Natur och Kultur.

Bilaga: Frågeformulär

KYSELY

Hei! Olemme kaksi ruotsin kielen opiskelijaa Jyväskylän yliopistosta ja teemme pro gradu- työtämme sanojen oppimisesta ja sanojen oppimisstrategioista. Olemme kiinnostuneita lukiolaisten tavoista oppia ruotsin kielen sanoja sekä sanojen oppimiseen ja opettamiseen liittyvistä menetelmistä. Toivomme, että täytät kyselymme huolellisesti miettien tapojasi opiskella ruotsin sanoja, sillä juuri Sinun vastauksesi ovat meille tärkeitä!

Sukupuoli tyttö poika
 Meneillään oleva ruotsin kurssi _____
 Viimeisin kurssiarvosananani ruotsissa _____
 Koulun nimi _____

OPETUS

Vastausvaihtoehdot: 1. täysin samaa mieltä
 2. jokseenkin samaa mieltä
 3. en osaa sanoa
 4. jokseenkin eri mieltä
 5. täysin eri mieltä

| | | | | | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|
| 1. Ruotsin opettaja käyttää mielestäni sanojen opetukseen riittävästi aikaa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Ruotsin opettaja käyttää monipuolisia opetusmenetelmiä sanojen opetuksessa. (esim. erilaiset tehtävät, sanapelit ja -leikit) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Ruotsin opettaja on kertonut, millaisilla eri tavoilla/menetelmillä sanoja voi oppia. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Ruotsin opettaja kontrolloi sanojen oppimista eri tavoin (esim. sanakokeet, suulliset kontrollit, erilaiset harjoitukset). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Ruotsin opettaja kysyy sanakokeissa yksittäisiä sanoja. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Ruotsin opettaja käyttää sanakokeissa erilaisia tekstin täydennystehtäviä (=aukkotehtäviä). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Ruotsin opettaja on opettanut sanakirjan käyttöä. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Ruotsin opettaja on kehottanut käyttämään sanakirjaa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Koen ruotsin tunnilla opetetut sanat tärkeiksi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

OPPI MI NEN

- Vastausvaihtoehdot:
1. täysin samaa mieltä
 2. jokseenkin samaa mieltä
 3. en osaa sanoa
 4. jokseenkin eri mieltä
 5. täysin eri mieltä

| | | | | | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|
| 10. Pidän sanojen oppimista tärkeänä osana kielen oppimista. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Sanojen ymmärtäminen puheesta tai tekstistä on helpompaa kuin sanojen oma tuottaminen. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Opin sanoja paremmin opetuksen avulla kuin itsenäisesti opiskellen. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Opin sanoja lukemalla ruotsinkielisiä tekstejä (myös muita kuin oppikirjan tekstejä, esim. kaunokirjallisuutta, sanomalehtiä tai aikakauslehtiä.) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Opin sanoja kirjoittamalla erilaisia ruotsinkielisiä tekstejä. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Mielestäni yksittäisten sanojen oppiminen on helpompaa kuin fraasien oppiminen. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Mielestäni lyhyet sanat ovat helpompia oppia kuin pitkät sanat. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Mielestäni konkreettisen merkityksen omaavat sanat (esim. pöytä - ett bord) ovat helpompia oppia kuin merkitykseltään abstraktit sanat (esim. vapaus - frihet). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

SANOJEN OPPI MI SSTRATEGI AT

- Vastausvaihtoehdot:
1. aina
 2. melko usein
 3. joskus
 4. melko harvoin
 5. en koskaan

| | | | | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|
| 18. Opiskellessani sanoja luokittelen niitä erilaisiin ryhmiin esim. sanaluokan, merkityksen (esim. varm - het), vastakohtien (esim. ung - gammal) tai teeman (esim. hobbyer) perusteella. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Opiskellessani sanoja rakennan vieraan sanan ympärille lauseen. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Opiskellessani sanoja rakennan sanoille erilaisia miellelyhtymiä (esim. bröd och smör). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|
| 21. Opiskellessani sanoja yhdistän vieraan sanan äidinkielestä tutun sanan kanssa, esim. äänne- tai kirjoitusasun perusteella (esim. ru. en ko = lehmä - su. kuu). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. Opiskellessani sanoja sijoitan vieraita sanoja mielessäni johonkin tuttuun ympäristöön (esim. omaan huoneeseen: tuoli - en stol, pöytä - ett bord, matto - en matta). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. Opiskellessani sanoja toistan niitä joko mielessäni, kirjoittamalla tai sanomalla ääneen. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. Opiskellessani sanoja toistan sanoja määrätyn aikavälein, esim. tunnin, päivän tai viikon välein. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. Opiskellessani sanoja päätelen vieraiden sanojen merkityksiä asiayhteyden perusteella. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. Päätellessäni sanojen merkityksiä asiayhteydestä kiinnitän huomiota sanan taivutukseen, paikkaan lauseessa tai sanan rakenteeseen. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27. Päätellessäni sanojen merkityksiä saan apua toisten jo osaamieni kielten sanoista (esim. eng. a cat - ru. en katt) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28. Opiskellessani sanoja käytän hyväksi riimejä (esim. häst, präst, test, fest). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29. Opiskellessani sanoja muodostan vieraista sanoista miellekartan (mind map), jossa sanat ovat yhteydessä toisiinsa esimerkiksi otsikon avulla (esim. hobbyer -> ishockey, fotboll, ridning, läsning). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

30. Opin sanoja muilla tavoilla, miten? _____

SANAKIRJOJEN KÄYTTÖ

- Vastausvaihtoehdot:
1. aina
 2. melko usein
 3. joskus
 4. melko harvoin
 5. en koskaan

| | | | | | |
|-----------------------------------------------|---|---|---|---|---|
| 31. Käytän sanakirjaa ruotsia opiskellessani. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32. Käytän sanakirjaa ruotsin tunneilla. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 33. Käytän sanakirjaa kotona. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | |
|------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|
| 34. Käytän sanakirjaa halutessani selvittää ruotsinkielisen sanan merkityksen. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 35. Käytän sanakirjaa halutessani selvittää, miten suomenkielinen sana kuuluu ruotsiksi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 36. Käytän sanakirjaa halutessani selvittää sanan suvun, taivutuksen tai kirjoitusasun. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 37. Käytän sanakirjaa halutessani tarkistaa, millaisessa asiayhteydessä sanaa käytetään. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

YMPYRÖI OIKEA VAIHTOEHTO SEURAAVISSA VÄLITÄMISSÄ.

38. Omistan kaksikielisen sanakirjan (suomi - ruotsi - suomi). kyllä ei
39. Omistan yksikielisen sanakirjan (ruotsinkieliset sanat selitetty ruotsiksi). kyllä ei

AVOIMET KYSYMYKSET

a) Onko sanojen oppiminen mielestäsi tärkeää? Perustele vastauksesi.

b) Koetko joidenkin sanaluokkien sanojen oppimisen helpommaksi kuin toisten (esim. substantiivit helpompia kuin verbit)? Perustele vastauksesi.

c) Opitko sanoja vapaa-ajallasi (esim. matkat, tv, radio, lehdet, kirjeystävät)? Jos opit, niin miten?

d) Milloin olet mielestäsi oppinut uuden sanan? Oletko oppinut sen esim. kun tunnistat sanan tekstistä vai kun osaat itse käyttää sitä erilaisissa tilanteissa?

e) Testaatko jollakin tavalla uusien sanojen oppimista? Jos testaat, niin miten (sanojen kirjoittaminen paperille, sanalistojen peittäminen jne.)?

KIITOS AVUSTASI!