

OM BEAKTANDET AV INLÄRNINGSSNILAR I
SPRÅKUNDERVISNING
En kvalitativ fallstudie

Pro gradu
Hanna Vanninen

Jyväskylä universitet
Institutionen för språk
Svenska språket
Juni 2010

TIIVISTELMÄ

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Humanistinen tiedekunta	Kielten laitos
Tekijä: Hanna Vanninen	
Otsake: Om beaktandet av inlärningsstilar i språkundervisning – en kvalitativ fallstudie	
Aine: ruotsin kieli	Pro gradu –tutkielma
Vuosi 2010	Sivumäärä: 85
<p>Tässä tutkielmassa selvitän kieltenopettajien pyrkimyksiä ottaa huomioon oppimistyylistään erilaisten oppijoiden tarpeita vieraan kielen opetuksessa. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää opettajien konkreettisten työskentelytapojen lisäksi heidän käsityksiään kieltenoppimisesta, erilaisista oppimistyyleistä sekä yleisesti oppimistyylin merkityksestä kieltenoppijalle. Lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan kieltenopettajien omaa oppimistyyliprofiilia ja tietoisuutta omasta oppimistyylistään. Tutkimuksen tavoitteena on myös luoda kattava katsaus erilaisiin oppimistyyliteorioihin ja tarkastella niiden yhteyttä kieltenoppimiseen. Tutkielman teoriaosuudessa luodaan pohjaa tutkimusongelman taustalla vaikuttaviin tekijöihin. Teoriaosa on jaettu kolmeen osaan, jossa keskitytään kielenoppimiseen, oppimistyyliä käsittelevään tutkimuskenttään sekä pohditaan oppimistyylien vaikutusta kieltenopetukseen käytännössä.</p> <p>Tutkimusongelmaa tarkastellaan laadullisen tapaustutkimuksen näkökulmasta. Tämä tarkoittaa ennen kaikkea sitä, että tutkimuksen tarkoituksena ei ole pyrkiä yleistyksiin, vaan tarkastella tutkimusongelmaa mahdollisimman kokonaisvaltaisesti keskittyen muutamaan tutkimuskohteeseen. Tutkimusaineisto kerättiin teemahaastatteluilla, joiden kohteena oli kolme pohjoissavolaista kieltenopettajaa. Tutkimusaineiston analyysin lähtökohtana toimivat haastattelujen teema-alueet sekä niiden pohjalta tehty aineiston teemoittelu ja yhdistely.</p> <p>Haastateltavien keskuudessa oppimistyyli-teorioista tunnetuin oli jako auditiivisiin, visuaalisiin ja kinesteettisiin oppijoihin. Haastateltavat suhtautuivat positiivisesti erilaisiin oppimistyyliihin ja olivat yksimielisiä niiden merkityksestä kielenoppijalle. Haastattelujen perusteella ilmeni, että tutkittavat olivat pohtineet oppilaidensa erilaisuutta ja pyrkineet löytämään erilaisia keinoja tukea oppimistyylistään erilaisia oppilaita kieltenopetuksessa. Monipuolisia ja vaihtelevia työtapoja pidettiin tärkeimpinä keinoina huomioitaessa erilaisia tyyliä käytännössä. Tutkimuksessa ilmeni myös, että tutkittavat muistuttivat suuresti toisiaan kieltenoppijoina. Tämä ja tutkimuksessa muut esiin nousseet seikat viittaavat osaltaan siihen, että perinteinen kieltenopetus suosisi tietyn tyyppisiä oppilaita. Tutkimusaihe vaatii kuitenkin lisää luotettavaa tutkimustietoa, jotta tuloksia voitaisiin pitää luotettavina ja yleistettävänä.</p>	
Avainsanat: oppimistyyli, vieraan kielen oppiminen, kieltenopetus, kieltenoppiminen, teemahaastattelu, tapaustutkimus	
Kirjasto/Säilytyspaikka: Kielten laitos, Jyväskylän yliopisto	
Muita tietoja: Saksan kielen ja kulttuurin sivututkielma	

INNEHÅLL

1 INLEDNING.....	5
2 SPRÅKINLÄRNING	7
2.1 Synen på inläring	7
2.2 Inläring av främmande språk	8
2.3 De nationella läroplansgrundernas syn på lärandet	10
3 INLÄRNINGSSTILAR	12
3.1 Centrala begrepp	12
3.2 Forskning kring inlärningsstilar	14
3.3 Olika modeller om stilar	16
3.3.1 Sinnespreferenser som utgångspunkt.....	16
3.3.2 Fokus på kognitiva processer.....	20
3.3.3 Upplevelsebaserat lärande	21
3.4 Utveckling av inlärningsstil.....	23
3.5 Kritik mot inlärningsstilar – hur skapa klarhet?	24
4 SPRÅKUNDERVISNING OCH INLÄRNINGSSTIL	27
4.1 Från traditionell undervisning till en metodisk pluralism.....	27
4.2 Lärarens egen inlärningsstil och undervisning	31
4.3 Vikten av att identifiera inlärningsstilen.....	33
4.4 Att matcha undervisningsstil med inlärningsstilar?	36
5 PROBLEMPRECISERING	40
6 MATERIAL OCH METOD	44
6.1 Kvalitativ intervju som forskningsmetod.....	44
6.2 Informanterna.....	45
6.3 Insamling och analys av material.....	46
7 RESULTAT	49
7.1 Synpunkter på inläring av främmande språk	49

7.1.1 Viktiga faktorer vid språkinläring	49
7.1.2 Informanterna som språkinlärare	51
7.2 Inlärningsstilar i fokus	54
7.2.1 Uppfattningar om inlärningsstilar	54
7.2.2 Betydelsen av inlärningsstilen för språkinlärare	56
7.2.3 Inställningar till VAK-testet	58
7.3 Inverkan på praktiskt arbete	60
7.3.1 Hur stöds olika inlärningsstilar?	60
7.3.2 Inlärningsstilar och olika språkfärdigheter	63
7.3.3 Läromedels roll i undervisningen	64
7.3.4 Utmaningar och problem	66
7.4 Slutsatser av resultaten	68
8 AVSLUTANDE DISKUSSION	72
8.1 Konklusioner	72
8.2 Undersökningens tillförlitlighet	74
8.3 Förslag till vidare forskning	75
LITTERATUR	77
BILAGOR	81

1 INLEDNING

Att varje elev lär sig på ett personligt sätt är ett faktum som varje lärare i sitt arbete stöter på. Elevers olika sätt att lära sig betonas nuförtiden också både i de nationella läroplansgrunderna och inom lärarutbildningen. Att hjälpa eleven att bli medveten om den egna inläringen ses också som en av lärarens viktigaste uppgifter. Genom att ta hänsyn till olika inlärningsstilar i språkundervisningen påstås att läraren kan stödja och främja sina elevers inlärningsprocess (se t.ex. Moilanen 2004).

Jag blev personligt intresserad av inlärningsstilar medan jag gjorde mina pedagogiska studier under läsåret 2008–2009. Jag tyckte att jag inte fick tillräckligt konkreta verktyg att bemöta elevers olika individuella behov i min undervisning och ville därför sätta mig in i ämnet närmare. Syftet med min undersökning är således att ta reda på hur språklärare strävar efter att beakta olika inlärningsstilar i språkundervisningen. Jag ska undersöka vilka slags kunskaper språklärare har om inlärningsstilar generellt och vilka arbetsmetoder de föredrar för att beakta de individuella behoven hos sina elever i klassrummet. Dessutom utreder på hur lärare ställer sig till olika inlärningsstilar i allmänhet och hur medvetna lärare själv är om sin egen inlärningsstil (se även kapitel 5). Enligt min åsikt kan en varierande undervisning som tar hänsyn till olika inlärningsstilar motivera elever till inläring av främmande språk. Finskspråkiga elevers negativa inställning till att läsa svenska i skolan och ovilja att överhuvudtaget studera främmande språk som t.ex. tyska, är allmänna och aktuella åtminstone i östra Finland där jag själv bor.

Materialet för undersökningen består av tre temaintervjuer med lärare som undervisar i svenska och/ eller tyska på olika skolstadier i Norra Savolax. Orsaken till att just dessa två språk företräder i undersökning beror på att avhandlingen fungerar som en s.k. dubbelgradu som ingår både i mitt huvud- och biämne. Dessutom handlar det om en kvalitativ fallstudie, dvs. syftet är att förklara ett komplext fenomen ur perspektivet av några få individer (Hirsjärvi & Hurme 2004, 58). Meningen är inte att generalisera eller dra några allmängiltiga slutsatser av resultatet utan snarare att studera och få fördjupad kunskap om ett forskningsproblem som är komplext till sin karaktär (se vidare kapitel 6).

Ytterligare ett syfte med denna uppsats är att ge en litteraturoversikt över forskningen kring inlärningsstilar. I bakgrundsdelen av avhandlingen ska jag redogöra för de teoretiska föreställningarna som ligger till grund för min egen undersökning. Jag ska först beskriva vad man nuförtiden menar med inläring och speciellt med inläring av främmande språk (kapitel 2). Det är viktigt att redogöra för den dominerande synen på inläring, eftersom den delvis förklarar varför det överhuvudtaget är intressant av att forska i elevers individuella sätt att lära sig. I kapitel 3 ska jag klargöra några centrala begrepp, såsom *inlärningsstil*, *kognitiv stil* och *inlärningsstrategi*. Inlärningsstilar har forskats väldigt mycket under de senaste årtiondena och därför är det teoretiska fältet mycket omfattande och varierande. Jag har emellertid valt att koncentrera mig på teorier som är intressanta just för min undersökning och presentera relativt kort några av de viktigaste modellerna om inlärningsstilar som försöker att beskriva de olika individuella preferenserna vid språkinläringen. Dessutom ska jag beskriva hur inlärningsstilen påstås utbilda hos en individ och tar upp de viktigaste aspekterna av den kritik som riktats mot forskningen kring inlärningsstilar.

Jag avslutar avhandlingens teoridel genom att rikta fokus på sambandet mellan språkundervisning och inlärningsstil (kapitel 4). Jag ska börja med att först relativt kort presentera några viktigaste språkundervisningsmetoder samt beskriva och förklara tendenser i den nuvarande språkpedagogiken. Därefter behandlar jag frågor om hur lärarens egen inlärningsstil påstås påverka hans eller hennes sätt att lära ut och varför det är viktigt att överhuvudtaget känna till egen inlärningsstil som språkinlärare. Jag ska även ta upp några aspekter från debatten om undervisningen bör anpassas enligt olika inlärningsstilar.

2 SPRÅKINLÄRNING

2.1 Synen på inläring

Under de senaste årtiondena har den kognitiv-konstruktivistiska synen på inläring, som betonar inlärares individuella aspekter, blivit mest betydelsefull och härskande inom pedagogiska och psykologiska vetenskapen (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 15, Kaikkonen & Kohonen 2000, 7). Konstruktivismen betonar en inlärares egen aktivitet vid inlärningsprocessen. Detta innebär att inläringen inte betyder att man bara mekaniskt skulle tillägna sig ny information, utan individen ska själv tolka, bearbeta och konstruera kunskap vid processen. Därför står en elevs tidigare kunskaper, förväntningar och erfarenheter alltid som bas när man lär sig något nytt. Det konstruktivistiska synsättet leder till att undervisningen bör byggas på elevers individuella förutsättningar och den ska stödja och underlätta en individs egen inlärningsprocess. Lärares roll är då framför allt att handleda elever till aktiv inläring och sträva efter att skapa en mångsidig inlärningsmiljö som är inspirerande och motiverande. (Kauppila 2007, 37–40, Rauste-von Wright & von Wright 1994, 122–129.)

Inläringen uppfattas alltså enligt den kognitiv-konstruktivistiska synen som en heltäckande process som påverkas av flera olika bakgrundsfaktorer. Enligt Tynjälä (2002, 17) kan dessa faktorer delas in i två huvudgrupper: personliga faktorer (t.ex. inlärares personlighet, intelligens och tidigare kunskaper) och faktorer som har inverkan på inlärningskontexten (t.ex. läroplan, läroämne, undervisningsmetoder). Dessa faktorer bestämmer ändå inte direkt inläringen, utan en individs egen reflektion och tolkningar styr inlärningsprocessen. Inlärares betraktas som en självstyrande, målinriktad individ som är medveten och ansvarlig om sitt eget lärande och strävar efter att utveckla och värdera sina handlingar. Helhetssynen på inläring betonar även att inläringen påverkas alltid av den omgivande kulturen och den sociala kontexten. (Kohonen 1998, 28–29, Tynjälä 2002, 16–19.)

2.2 Inlärnin g av främmande språk

Inlärnin g av främmande språk har intresserat forskare mycket under de senaste årtiondena (se t.ex. Sajavaara 1999). Det har utvecklats många olika teorier som försöker beskriva hur andraspråksinlärnin g går till. Någon heltäckande eller etablerad modell har forskningen ändå inte kunnat ge. Inom andraspråksforskningen har det dock funnits flera betydande teoretiska riktningar som enligt Larsen-Freeman & Long (1991, citerad i Sajavaara 1999) kan delas in i tre huvudgrupper: de *nativistiska*, de *sociala* och de *interaktiva*. De nativistiska teorierna har förebilden i Chomskys teori om universell grammatik och utgår ifrån antagandet att språkinlärnin g grundar sig på en medfödd inlärnin gsmekanism som alla människor har i hjärnan. Forskare, som representerar den sociala inriktningen, anser däremot att språkinlärnin g grundar sig främst på inverkan av olika sociala faktorer i inlärares omgivning. Den tredje teoretiska inriktningen har i sin tur utgångspunkten i interaktion mellan människor. De interaktionistiska teorierna ser språkinlärnin g som en komplicerad process som påverkas av både miljöfaktorer och kognitiva faktorer. (Sajavaara 1999, 83–88.)

Man har även traditionellt brukat göra en skillnad mellan *tillägnande* och *inlärnin g* av språket. Denna synpunkt har sitt ursprung i Stephen Krashens kända teori som beskriver hur inlärnin g av främmande språk går till (se t.ex. Viberg 1989, 113). När det är fråga om inlärnin g, anses då att språket lärs in *formellt* vid universitet eller i skolan med hjälp av undervisning. Inlärnin g syftar på en medveten process, där kunskap om språket betonas mest. Tillägnandet av språket syftar däremot på uppfattningen att inlärnin g sker *informellt* dvs. omedvetet i olika sammanhang såsom i språkbad, vid kontakt med människor eller i olika situationer i autentisk språkmiljö. Termerna informell och formell syftar alltså på inlärnin gskontexten dvs. i vilket sammanhang språket lärs in. (Laurén 2008, 16–18, Viberg 1989, 11–12.) Enligt Laurén (2008, 16) bör begreppen tillägnande och inlärnin g (eller informell och formell) ändå inte betraktas som någon grov indelning av två motsatta termer. Därför har Laurén valt att använda begreppet *språkförvärv* som ett överordnande begrepp för både tillägnande och inlärnin g av språket. Lauréns indelning tycks enligt min åsikt vara mycket logisk, eftersom begreppet språkförvärv bekräftar det helhetsbetonande synsättet om språkinlärnin g. Man kan ju lära sig språket hela tiden i olika sammanhang i skolan, vid

kontakt med vänner och andra människor, i vardagliga situationer i en autentisk språkmiljö eller via olika medier såsom tidningar, internet eller televisionen.

Den konstruktivistiska synen på inläring kan anses vara numera relativt dominerande också inom forskning av andraspråksinläringen. Laurén (2008, 26) menar att språkinläringen i hög grad bygger på konstruktivismen då en individs språkfärdighet byggs upp utifrån de individuella erfarenheterna av språket. Kohonen (1998, 29–30) hävdar också att språkinläringen bör betraktas som en aktiv process där inläraren småningom konstruerar, skapar och tillägnar sig en uppfattning om det språkliga systemet. Språkinläringen bygger alltid på den språkliga kompetensen som i sin tur baserar sig på individens färdigheter i modersmålet. Kohonen betonar dessutom att det är viktigt att inläraren får personliga upplevelser i synnerhet om språklig kommunikation. Enligt honom är syftet med språkundervisningen att utveckla individens kommunikativa kompetens och förmåga att möta olikhet samt främja kulturkännedom. Moilanen (2004, 30) hävdar också att språkinläringen framför allt ska vara meningsfull och att läraren borde sträva efter att sammanbinda undervisningens innehåll med elevernas egen upplevelsevärld. Moilanen anser att man lär sig bäst när man själv kan uppleva det som lärs in som nyttigt och fascinerande.

Sammanfattningsvis kan man konstatera att den helhetsbetonade synen på inläring numera också återspeglas i den allmänna uppfattningen om hur man lär sig främmande språk. Det tidigare dominerande behavioristiska synsättet som innebar att man trodde på människans medfödda förmåga att systematiskt tillägna språket har senare skiftat till en mer kognitiv uppfattning som betonar inläringen främst som en personlig och social process (se t.ex. Kaikkonen & Kohonen 2000, 7). Man betonar nuförtiden att hela språkinlärningsprocessen är mycket komplicerad och det finns ett antal lingvistiska, psykologiska och sociologiska faktorer som har inverkan på processen (såsom t.ex. inlärares ålder, motivation, attityder och inlärningskontexten) (Sajavaara 1999, 76).

2.3 De nationella läroplansgrundernas syn på lärandet

Det helhetsbetonande synsättet på inläringen ligger också som grund till de aktuella nationella läroplansgrunderna (2004). Den grundläggande uppfattningen om inläringen i läroplanen kan egentligen definieras som ett sociokonstruktivt synsätt. Den sociokonstruktiva synen på lärandet framhäver att inläringen är samtidigt både en individuell och social process:

Lärandet skall vara en aktiv och målinriktad verksamhet, där eleven utgående från sina tidigare kunskapsstrukturer bearbetar och tolkar det material han eller hon skall lära sig. De allmänna principerna för lärandet är desamma för alla, men inläringen är för varje enskild elev beroende av dennes tidigare kunskaper, motivation samt inlärnings- och arbetsmetoder. Den individuella inläringen skall stödjas genom en lärandeprocess som sker i social samverkan med andra (GLGU 2004, 16).

Lärarens roll är främst att hjälpa elevens inläring genom att stödja och styra inlärningsprocessen. Enligt konstruktivismens principer betonar också läroplanen elevens egen aktiva roll i inläringen medan lärarens uppgift är framför allt att handleda inläringen och skapa en positiv pedagogisk miljö där alla får likvärdiga möjligheter för ett livslångt lärande. I läroplanen (2004, 17–18) nämns det dessutom att läraren ska beakta elevernas individuella skillnader och deras olika sätt att lära sig i undervisningen. Läraren får själv välja sina arbetsmetoder som ändå ska uppfylla vissa krav: de ska bland annat hjälpa eleven att bli medveten om det egna lärandet och om sina möjligheter att påverka det samt utveckla elevernas allmänna inlärningsstrategier. Undervisning ska alltså främja inlärarens metakognitiva färdigheter dvs. att lära sig att lära.

I läroplanen klarläggs också noggrant mål och centralt innehåll för undervisning av det andra inhemska språket och andra främmande språk. Beaktansvärt är att svenskan som läroämne, liksom andra främmande språk, definieras som ett färdighets- och kulturämne. Syftet med all undervisning av svenskan är bl.a. att ”främja elevens språkinlärningsfärdigheter och utveckla hans eller hennes interkulturella förmåga” (GLGU 2004, 132). Detta betyder att språkundervisning också ska främja elevens allmänna språkfärdigheter och skapa grund för senare språkstudier. Undervisning av främmande språk, såsom tyska, kan anses ha i hög grad samma karakteristiska mål (GLGU 2004, 139–142). I grunderna för gymnasiets läroplan (2003, 94, 99) betonas utvecklandet av en individs metakognitiva kunskaper även mer. Målet

för undervisningen av svenskan och de främmande språken i gymnasiet är bl.a. att elever tar mer ansvar för sitt eget lärande och lär sig att ”känna till sina starka sidor som språkbrukare och språkstudierande och veta var de bör förkovra sig” (Grunderna för gymnasiets läroplan 2003, 94).

I detta sammanhang måste jag emellertid påpeka att med termen *språkundervisning* i denna avhandling syftas både till undervisning av svenska och av de övriga främmande språken. Även om svenskan definieras som *det andra inhemska språket* i de officiella läroplanerna till skillnad från *främmande språk* såsom t.ex. engelska, tyska eller franska, anser jag att undervisning av alla dessa språk i stort sett har samma karakteristiska drag och mål då språken lärs in i synnerhet i en formell skolomgivning.

Varför skulle man sen ha nytta av att känna till individuella inlärningsstilar i språkundervisning? Att hjälpa eleven att ta reda på sin individuella inlärningsstil kan för det första vara ett sätt att uppnå de mål som nämns i läroplanen. När man lägger märke till olika inlärningsstilar kan man enligt min åsikt också göra undervisningen mångsidigare och främja elevernas medvetenhet om den egna inläringen. Nuförtiden anses det viktigt att (språk)inläraren känner igen sina svaga och starka sidor samt lär sig att värdera sitt eget lärande (se t.ex. Kaikkonen & Kohonen 2000, Moilanen 2004). Boström (2004, 17–19) påstår även att genom att bygga lärandet på elevernas styrkor kan läraren skapa en positiv inställning till skolan och lärandet i allmänhet samt ha en positiv inverkan på elevens självkänsla. Hon antyder vidare att igenkänna individuella inlärningsstilar kan även befördra förståelse i interaktion mellan människor då man känner till egen och andras stil.

3 INLÄRNINGSSSTILAR

3.1 Centrala begrepp

Som redan konstaterats är det teoretiska fältet om inlärningsstilar mycket mångfaldigt. Därför finns det också stor variation med bruket av några centrala begrepp, eftersom olika forskare definierar termerna på olika sätt. Enligt Maijala (2000, 32) används begrepp *stil* nuförtiden i många livsområden för att beskriva individuella skillnader mellan människor. I pedagogiskt sammanhang syftar termen *inlärningsstil* ändå i allmänhet på individens tendens att lära sig på ett visst sätt (Leino & Leino 1990, 36–37). Detta betyder att inlärningsstilen beskriver inlärares personliga sätt att ta till sig ny information och bearbeta den. Begreppet inlärningsstil anses alltså omfatta de faktorer som tillsammans avgör hur en individ lär sig. (Leino & Leino 1990, 7, 38, Boström 2004, 18.) Utöver begreppet inlärningsstil använder man på svenska också termen *lärstil* som motsvarar begrepp *Learning Style* på engelskan (Austin 2008, 3, Nationellt centrum för flexibelt lärande, 2009). I Finland används dock begreppet inlärningsstil mer systematiskt i offentligheten (Austin 2008, 3).

Oftast talar man om *kognitiva stilar* i synonym bemärkelse i samband med inlärningsstilar (Dörnyei 2005, 136). Alla forskare accepterar ändå inte att termerna jämföras med varandra (se t.ex. Dörnyei 2005, 124, Leino & Leino 1990, 39). Leino och Leino (1990, 39) definierar kognitiva stilar som individens förmåga att observera, lagra, dra sig till minnes och använda information. Riding och Rayner (1998, 7) förklarar också att kognitiva stilar syftar i allmänhet på vårt individuella sätt att tänka och bearbeta information. De anser att en individs kognitiva stil är ett medfött eller åtminstone på ett relativt tidigt stadium etablerat sätt att behandla information vilket generellt påverkar individens handlingar i olika inlärningsituationer.

Det teoretiska ursprunget kan betraktas som en distinktiv faktor mellan kognitiv stil och inlärningsstil. Medan begreppet kognitiv stil är betydligt äldre och närmast förknippat med den psykologiska vetenskapen, har inlärningsstilar däremot en klar anknytning till pedagogisk tradition och konkreta undervisningssituationer. Inlärningsstil kan alltså anses som ett mer vittgående begrepp som vid sidan av kognitiva faktorer tar hänsyn till affektiva och sociala faktorer. (Maijala 2000, 34, Leino & Leino 1990, 38–39.) Maijala (2000, 33–34) påstår även

att antalet s.k. stilelement kan anses vara som en betydande skillnad mellan dessa begrepp. Hon menar att medan kognitiv stil oftast representerar bara en motsatt stildimension (t.ex. analytisk – holistisk), kan inlärningsstil däremot bestå av flera olika element som i allmänhet inte utesluter varandra. Om man alltså brukar föredra ett visst sätt att lära sig (t.ex. visuellt lärande), betyder detta inte att man samtidigt inte skulle lära sig på något annat sätt.

Dessutom kan inlärningsstil förväxlas med begreppet *inlärningsstrategi*, men det är dock viktigt att skilja dessa termer åt. Leino och Leino (1990, 36) definierar begreppet inlärningsstrategi som en individs sätt att närma sig och bearbeta information i samband med en viss inlärningsuppgift eller -situation. Riding och Rayner (1998, 79) påpekar att en viktig distinktion mellan strategi och stil är att olika strategier kan läras in och modifieras medan stilen bör betraktas som en relativt oföränderlig egenskap hos en individ. Reid (2005, 57) förklarar också att strategin kan uppfattas som inlärares taktik till inläring, eftersom den syftar på de handlingar som inlärares väljer för att lära sig något på ett effektivt sätt. Inlärningsstrategier handlar alltså om inlärares förmåga att tillämpa sina kunskaper i ett visst inlärningsproblem.

I samband med stilar och strategier talar man också om inlärares *orientering* till lärandet (på engelskan *approaches to learning*). Med detta begrepp syftar man på helheten som består av individens stilar, strategier, motiv och metoder att lära sig (se Tynjälä 1999, 112). Termen *metakognition* betecknar däremot en individs medvetenhet om egen inlärningsprocess och kognitiv stil. Begreppet omfattar uppfattningen om hur man lär sig bäst. Enligt Reid (2005, 60) kan medvetenhet om egen inlärningsstil anses därför befrämja en individs metakognitiva kunskaper. När man nuförtiden talar om ”att lära sig att lära” (se t.ex. GLGU 2004), syftas då alltså på utveckling av en individs metakognitiva kunskaper.

Terminologin som används i lärstilsforskningen varierar alltså betydligt. Som Dörnyei (2005, 122) konstaterar, borde inlärningsstilen ändå inte betraktas som någon medfödd talang hos en individ som automatiskt skulle leda till framgång vid inläringen. Begreppet syftar snarare på våra systematiska, personliga preferenser för att motta och tillägna sig ny information vid inläringen. (Dörnyei 2005, 121–122.) Sammanfattningsvis kan man också konstatera att strategierna står för de personliga metoder som man medvetet använder för att lösa ett visst

inlärningsproblem eller en uppgift. Däremot syftar begreppen inlärningsstil och kognitiv stil i allmänhet på individens mer eller mindre oföränderliga tendens att bearbeta information och använda vissa personliga strategier vid inläring. I min undersökning kommer jag huvudsakligen att använda begreppet inlärningsstil framför kognitiv stil, eftersom den tycks vara mest etablerad och omfattar mer vittgående definition som tar hänsyn till olika aspekter om inlärningsprocessen. Termen syftar även tydligare på den pedagogiska referensramen och konkreta undervisningssituationer, vilka också hör till mina centrala forskningsobjekt.

3.2 Forskning kring inlärningsstilar

Forskning kring inlärningsstilar hade sin början under 1900-talet i Tyskland inom kognitiv psykologi medan inlärningsstilar inom pedagogiken blev ett vanligare forskningsobjekt först under 1970-talet (se t.ex. Lappalainen 1995, 24). Under de senaste årtiondena har forskningen ökat kraftigt. Coffield, Moseley, Hall och Ecclestone (2004) identifierade i forskningslitteraturen upp till 71 olika teorier om inlärningsstilar. Maijala (2000, 34) hävdar att den lite nyare synen på inläring, som betonar inlärares individuella förutsättningar och behov, delvis kan förklara det stora intresset för forskning kring inlärningsstilar. Även i Finland har inlärningsstilar undersökts relativt mycket. Ämnet har intresserat forskare i synnerhet inom specialpedagogiken. Bruun och Rimpiläinen (2007) och Lappalainen (1995) har t.ex. utfört experiment kring individanpassad undervisning där elever har grupperats enligt olika inlärningsstilar.

Intresset för personliga inlärningsstilar har väckt uppmärksamhet även inom forskningen kring inläring av främmande språk. Det finns t.ex. olika försök att definiera och identifiera personliga inlärningsstilar speciellt vid inläring av främmande språk (eng. *language learning styles*). (Dörnyei 2005, 135.) Kanske den mest berömda klassificeringen av inlärningsstilar vid språkinläringen har gjorts av Reid (1987, 1995) som grundar sitt indelningssystem främst på en individs sinnespreferenser vid inläringen (citerad i Dörnyei 2005, 135, 141, Peacock 2001, 1, se även avsnitt 3.3.1). Enligt Dörnyei (2005, 136) har problemet med lärstilsforskningen i allmänhet, men även när det gäller inlärningsstilar vid språkinläringen, varit det otydliga och mångfaldiga bruket av terminologin. Detta ledde till viss del till att intresset för inlärningsstilar vid inläring av främmande språk minskade mot slutet av 1990-

talet. Det visar sig emellertid att intresset för inlärningsstilar har ökat igen och är fortfarande starkt, åtminstone om man betraktar det stora antalet studier som har publicerats under det senaste årtiondet (se t.ex. Coffield et al. 2004, Dörnyei 2005).

Studier där man utreder hur inlärningsstilar konkret kan beaktas i språkundervisningen är dock sällsynta. Några studier har gjorts där elevernas inlärningsstilar har varit utgångspunkten (se t.ex. Huttunen & Lummukka 2002, Hukkanen & Ilomäki 2003) medan lärarperspektivet saknats. Däremot har man undersökt lärares inställningar till inlärningsstilar. Pesonen (2003) undersökte således i sin pro gradu-avhandling hurdana uppfattningar fem finska klasslärare och specialklasslärare hade om inlärningsstilar och hur de strävade efter att ta hänsyn till elevers individuella behov konkret i sitt arbete. I Sverige har Mattson och Sjöholm (2009) samt Anderson och Centervall (2004) också undersökt inlärningsstilar och deras utnyttjande i pedagogiskt arbete. Båda sistnämnda studierna koncentrerade sig främst på att utreda hur lärarna ställde sig till s.k. individanpassad undervisning, dvs. undervisningen som tillgodoser varje elevs individuella behov, såsom den personliga inlärningsstilen.

I Pesonens undersökning (2003) framgår att inlärningsstilar som baserar sig på ens sinnespreferenser var de mest bekanta hos respondenterna (se vidare till 3.3.1). Det visade sig också att lärarna relativt mycket hade tänkt på elevers individuella behov och aktivt strävat efter att hitta och komma på nyttig och praktisk verksamhet i klassrummet. Lärarna lade i allmänhet stor vikt vid igenkännandet av olika inlärningsstilar och personliga behov hos sina elever men ansåg att individualiteten inte får bli självändamål i undervisningen. Brist på lämpligt utrymme, skolassistenter och nyttigt undervisningsmaterial samt stora klasser upplevdes emellertid som de mest avgörande hindren för beaktandet av individualiteten i undervisningen.

Dessa sistnämnda tidigare undersökningar ligger i princip nära mitt eget ämne, men den största skillnaden består i att jag är intresserad av att undersöka beaktandet av inlärningsstilar i speciellt språkundervisningen, t.ex. när det gäller undervisning av olika språkfärdighetsområden (se även avsnitt 5). Vidare har lärarna som intervjuats i de ovannämnda studierna varit antingen klasslärare eller speciallärare på grundskolans lågstadium, medan jag fokuserar speciellt på språklärare som arbetar på olika skolstadier. Då

syftet med min studie i synnerhet är att ta reda på hur inlärningsstilarna konkret kan utnyttjas och beaktas vid undervisningen av främmande språk, har avhandlingen en annan teoretisk utgångspunkt än de tidigare studierna.

3.3 Olika modeller om stilar

Det har gjorts flera olika försök att beskriva och klassificera inlärningsstilar (se t.ex. Coffield et al. 2004, Leino & Leino 1990, Riding & Rayner 1998). Syftet med alla klassifikationer är att skapa klarhet både vad gäller definitionen av inlärningsstil och det teoretiska fältet som alltså är mycket omfattande och ”svävande”. I denna avhandling presenterar jag de viktigaste teorierna. Jag har valt att koncentrera mig på några av de mest centrala teorierna och presentera de modeller av inlärningsstilar som jag anser att vara mest relevanta med hänsyn till min undersökning. Dessa teorier, som även generellt har väckt mest intresse inom forskningen kring inläring av främmande språk (se t.ex. Dörnyei 2005), presenteras i tur och ordning nedan.

3.3.1 Sinnespreferenser som utgångspunkt

De kanske mest välkända och i praktiken mest utnyttjade teorierna om inlärningsstilar baserar sig på inlärarens sinnespreferenser. På basis av vilket sinne man brukar favorisera vid inläringen, kan man traditionellt urskilja fyra olika inlärtypor: den *visuella*, den *auditiva*, den *kinestetiska* och den *taktila*.

De auditiva inlärnarna lär sig bäst genom att lyssna. Därför fungerar föreläsningar och andra muntliga instruktioner effektivt för inläringen för auditiva personer. *De visuella eleverna* kommer bäst ihåg det de iakttagit och via färdiga anteckningar som de kan se. De kan vidare delas in i *textvisuella* personer, som lär sig bäst genom att läsa skriven text, och *bildvisuella* personer som föredrar bilder, diagram och tankekartor som hjälp av inläringen. *De kinestetiska eleverna* koncentrerar sig i sin tur bäst när de fritt får röra på sig i inläringssituationen. De tar till sig information bäst när de får delta i olika aktiviteter och göra något med hela kroppen. Också *de taktila eleverna* föredrar inläring genom eget

experiment och olika aktiviteter, men de lär sig bäst i synnerhet när de samtidigt får göra något praktiskt arbete med händerna. (Tornberg 2005, 19, Boström 2004, 63.) Den kinestetiska och den taktila betraktas ibland som en stildimension då den kategoriseras under begreppet *den haptiska inlärningsstilen* (Dörnyei 2005, 140).

Gardner har utvecklat en flerintelligensteori med vilken han presenterar *de sju intelligenserna* (se t.ex. Gardner 1992). Med sin teori vill Gardner framföra att elever lär sig, förstår och använder kunskap på olika sätt. Enligt honom finns det minst sju olika sätt hur individer kan uppfatta världen och lära sig. De fyra, ovannämnda lärandepreferenserna återfinns i Gardners teori men utvidgas ytterligare med *språklig/verbal intelligens*, *matematisk/logisk intelligens*, *social intelligens* och *intuitiv intelligens*. Vid inläring av främmande språk skulle den språkligt intelligenta individen förmodligen lära sig bäst genom att skriva egna meningar eller historier. Den matematiskt/logiskt intelligenta individen brukar däremot föredra att konstruera egna ordlistor och systematiskt analysera ord och meningar. De två sista intelligenserna innebär däremot att vissa elever lär sig bäst i grupp medan andra föredrar helst arbete på egen hand. Tornberg (2005, 97) påminner ändå att det sällan förekommer en individ som entydigt skulle höra till en viss intelligensstyp, utan de flesta är en blandning av flera olika intelligenser. (Gardner 1992, 17–19, Tornberg 2005, 19, 97.)

Dunn och Dunn (1978) har i sin tur utvecklat en modell om inlärningsstilar som anknyter sig både till sinnespreferenser och till en hel rad andra faktorer som de anser att påverkar inläringen. De har identifierat totalt 21 olika element, uppdelade i 5 huvudgrupper, som alla har betydelse för en individs inlärningsstil (Dunn & Dunn 1978, 4, Boström 2004, 24):

- 1) miljömässiga faktorer (ljud, ljus, temperatur, inredning)
- 2) emotionella faktorer (motivation, uthållighet, ansvar, undervisningens struktur)
- 3) sociologiska faktorer (arbete självständigt, parvis, i grupp, i varierande grupp, med auktoritet)
- 4) fysiologiska faktorer (sinnespreferenser, näringsbehov, tidpunkt, rörlighet)
- 5) psykologiska faktorer (analytisk/holistisk, impulsiv/eftertänksam)

Enligt Dunn och Dunn bestäms de ovannämnda faktorerna hur man tar till sig och behandlar information vid inläring. På basis av modellen har Dunn och Dunn utvecklat en inlärningsstilanalys, LSA (= Learning Style Analysis), som kan hjälpa en inlärare att bli medveten om den personliga inlärningsstilen genom att ta hänsyn till individens olika preferenser mångsidigt. Modellens pålitlighet har dock kritiserats mycket eftersom dess teoribakgrund anses vara bristfällig. Modellens uppfattning om inlärningsstil har också fått kritik. Dunn och Dunn anser nämligen att en inlärningsstil är relativt oföränderlig hos en individ och att lärare därför borde kunna anordna olika slags lärmiljöer i klassrummet för att möta olika elevers individuella behov. (Leino & Leino 1990, 42–43, Coffield et al. 2004, 33–35.) Trots all kritik har Prashnig (2000) omarbetat Dunn och Dunns modell och introducerat den i synnerhet i de nordiska länderna.

Reid (1995, citerad i Dörnyei 2005) var den första som undersökte inlärningsstilar i relation till inläring av engelska som främmande språk och som redan konstaterats (se 3.2), också grundar sin teori på en individs sinnespreferenser. Förutom de fyra ovannämnda inläraryperna, dvs. den auditiva, den visuella, den kinestetiska och den taktila, tar Reid upp två andra dimensioner i sin uppdelning: individer som föredrar inläring *i grupp* eller *individuellt*. (Dörnyei 2005, 141–142, Peacock 2001, 1–2). Reids indelning tycks alltså ha en klar anknytning både till Gardners intelligensteori och till Dunn & Dunns modell (jämför ovan). Reid påstår vidare att när en elevs personliga inlärningsstil dåligt matchar en lärares sätt att undervisa kan det leda till misslyckande vid inläring, frustration och även dålig motivation (Peacock 2001, 2).

Enligt Dunn och Dunn är det oftast fråga om kinestetiska/taktila inlärare när man brukar tala om ”svaga” elever i skolan (Tornberg 2005, 20). På samma linje är Moilanen (2004, 28, 35) som påstår att kinestetiska elever lider oftast av inläringssvårigheter därför att skolundervisningen inte stöder deras dominanta inlärningskanal tillräckligt. Reid (2005, 89) skriver att auditiva elever kan anses vara mest begåvade att lära sig ett främmande språk. Detta kan i verkligheten bero på det att den traditionella, lärarstyrda undervisningen kanske i själva verket gynnar auditiva inlärare (se även Hannaford 1997, Moilanen 2004). Därför anser Moilanen (2004, 35) att språklärare borde ta hänsyn till olika sinneskanaler i undervisningen

och försöka betrakta det som lärs ut ur flera olika synvinklar. Enligt honom kan en mångsidig språkundervisning också anses som en motiverande faktor till inläring ur elevers synvinkel.

Hannaford (1997) har studerat i synnerhet rörelsens roll för inlärningsprocessen. Hon påstår att kroppen spelar en viktig roll i alla våra intellektuella processer och efterlyser undervisning som tar hänsyn till människans båda halvhjärnor. Teorin om hemisfärdominans ingår också i Dunn och Dunns inlärningsstilmodell (se ovan). Människans vänstra halvhjärna sägs bearbeta information analytiskt och ta hand om detaljer, språk och musik, medan den högre halvhjärnan står för bl.a. kreativitet, rytm, emotion och rörelser. Alla har en viss dominans av någondera halvan och därför brukar man tala om vänster- och högerhjärnade. Enligt Hannaford bör dock båda halvhjärnorna aktiveras och alla sinneskanaler utnyttjas för att en individ ska kunna motta, bearbeta och tolka kunskap effektivt. Detta betyder att man i skolan ska lära och träna också olika inläringsteknik för alla sinneskanaler och stödja processer i den halvhjärna som är mer begränsad än annan. (Hannaford 1997, 79–83, Moilanen 2004, 26–28.)

Somliga forskare, bland annat Hannaford, påstår att den traditionella skolundervisningen gynnar individer med vänsterdominant hjärna även om hos de flesta är det vanligtvis just den vänstra, logisk-analytiska halvhjärnan som behöver mer stöd för att aktiveras. Av Hannafords undersökning framgår att 85 % av eleverna inom specialundervisning var kinestetiskt lagda medan samtidigt över 70 % av eleverna var auditivt begränsade (citerad i Moilanen 2001, 18).

Gardner (1993, 18) instämmer i kritiken av det traditionella skolsystemet. Han påstår att resultaten av undervisningen skulle vara betydligt bättre om undervisningsinnehållet presenterades varierande på flera olika sätt och inläringen mättes på olika sätt. Gardner kritiserar speciellt det traditionella bedömningssättet som gynnar de språkliga och logisk/matematiska intelligensstyperna. Gardner antyder att många elever kan klara sig bra i formella prov även om de kanske saknar något mer djupgående förståelse om ämnet. När man tänker på språkundervisningen och den finska studentexamen i svenska (eller i övriga främmande språk), är det lätt att instämma i Gardners kritik. Ett bra betyg i studentexamen garanterar ju inte att man självklart skulle klara sig en språklig situation i ett naturligt sammanhang.

3.3.2 Fokus på kognitiva processer

Stilarna har traditionellt även klassificerats på basis av hur en individ brukar uppfatta information. Som redan konstaterats, syftas med detta främst på termen kognitiv stil. Det har utvecklats åtskilliga modeller om kognitiva stilar i relation till inläring. Riding och Rayner (1998) har sökt efter gemensamma drag i olika forskars teorier (t.ex. Witkin 1962) och på basis av dessa skapat egen hypotes av kognitiva stilar. De föreslår att en kognitiv stil består av två fundamentala dimensioner: *holistisk* (fältberoende) vs. *analytisk* (fältoberoende) samt *verbal* vs. *visuell* dimension. (Riding & Rayner 1998, 14, 44–48, Reid 2005, 59–60.)

Den första dimensionen innebär att man skiljer mellan holistiskt och analytiskt lagda individer på grund av hur man brukar uppfatta information som helhet. Holistiskt orienterade inlärare ser i första hand till helheten och har svårt att analysera de mindre enheter som helheten består av. Analytiskt lagda individer uppfattar däremot lättast de enskilda enheterna och har svårigheter att skapa någon helhetsbild av informationen. Den verbal-visuella dimensionen syftar däremot på individens tendens att representera information vid inläringen antingen med ord eller med mentala bilder. (Riding & Rayner 1998, 14, Tornberg 2005, 19.)

I synnerhet har distinktionen mellan holistiska och analytiska inlärare väckt intresse även hos forskare inom språkinlärningsforskningen. Enligt en hypotes skulle analytiker lära sig främmande språk lättare i ett klassrum i jämförelse med holister som skulle lära sig bäst i en naturlig språkomgivning. En annan hypotes är att analytiker skulle vara mer individualistiska än holister som helst skulle föredra inläring i grupp (Tornberg 2005, 19). Vidare antas holister vara mer lättpåverkade av lärares reaktioner och bedömningar vid inläringen, medan analytiker skulle föredra självvärdering om den egna inläringen och överhuvudtaget vara relativt oberoende av andra människor vid inlärningsprocessen (Edmondson & House 2006, 196). Enligt Tornberg (2005, 19) har man ändå inte kunnat utveckla metoder som skulle mäta dimensionen på ett tillförligt sätt. Hon påstår att en språkinlärare kan vara både holist och analytiker, och att det är sällsynt att inlärarens kognitiva stil skulle vara präglad av ett visst element. Edmondson och House (2006, 196) konstaterar också att det inte finns entydiga, empiriska bevis som skulle intyga vilken kognitiv stil skulle leda till mest framgångsrika

resultat vid språkinläringen. Däremot syns det att en skicklig språkinlärare snarare kan kombinera båda stilarna.

3.3.3 Upplevelsebaserat lärande

Kolb (1984, citerad i Kohonen 1990, 23–24) har i sin tur utarbetat en modell om inlärningsstilar som baserar sig på teorin om experimentell inläring. Enligt Kolbs teori kan inläring betraktas som en cyklisk process som har sin utgångspunkt i två olika aspekter: *hur man tar till sig information* (genom egna upplevelser eller abstrakt tänkande) och *hur man brukar bearbeta den* (man kan föredra reflektion/observation eller aktivt experimenterande). Enligt Kolb förutsätter en komplett inläring att hela cykliska processen är med i inläringssituationen. Därför tycker han att läraren borde hjälpa elever att jämnt utveckla var och en av de ovannämnda förmågorna. (Kohonen 1990, 23–24, Nationellt centrum för flexibelt lärande, 2009.) I figur 1 åskådliggörs idén bakom modellen och klassifikation av fyra olika inlärartyper: (1) *divergerare*, (2) *assimilatörer*, (3) *konvergerare*, (4) *ackommoderare*:



Figur 1 Fyra lärstiltyper enligt David Kolb 1) divergerare 2) assimilatorer 3) konvergerare och 4) ackommoderare
(<http://www.resurs.folkbildning.net/cfl-webbplats/pedagogik.cfl.se/indexd3e9.html?sid=1786>)

Divergeraren (idégivaren) föredrar konkreta upplevelser och reflekterande observation vid inläringen. De har förmågan att betrakta konkreta situationer ur många olika synvinklar och producera nya idéer. Divergerare anses vara fantasirika inlärare som har en stark känslomässig koppling till lärandet. *Konvergeraren* (sammanställaren) kan i sin tur anses som en motsats till divergerare. De är begåvade vad gäller abstrakt tänkande och mer intresserade

av problemlösning än av känslor eller sociala förhållanden. Konvergerare vill helst först ta reda på den teoretiska bakgrunden och sedan tillämpa kunskapen i praktiken. De klarar sig bra vid tekniska problem som har bara en tydlig lösning. För *den assimilerande inläraren* (förklararen) är en bra slutledningsförmåga kännetecknande. De är bra på att skapa rationella enheter och teoretiska modeller på grund av observationer. Assimilerande inlärare är mer intresserade av logik och teori än det praktiska och arbetar därför helst på egen hand. *Ackommoderande lärstil* (prövare) föredrar däremot konkreta upplevelser och aktiv verksamhet. Individer som har ackommoderande inlärningsstil lär sig bäst genom experiment och grupparbete. De anpassar sig lätt till nya situationer och har en bra risktagningsförmåga. Typiskt för ackommoderande lärstil är att man löser problem genom försök och misstag. (Kohonen 1990, 25, Majjala 2000, 39–40, Nationellt centrum för flexibelt lärande, 2009.)

Kolbs teori har utgjort basis för talrika, senare utvecklade teorier om inlärningsstilar (se t.ex. Skehan 1998, 254). Bland annat Willing (1987, citerad i Skehan 1998, 247) har applicerat Kolbs teori på sin egen tolkning av inlärningsstilar och omformulerat en egen uppdelning av de fyra inlärartyperna vid språkinläringen. Willing har ersatt Kolbs abstrakt-konkreta dimension med en analytisk-holistisk dimension och tolkar den andra dimensionen som språkinlärares skillnader i personligheten, vad gäller att antingen vara eftertänksam och självständig eller ha tendensen att vara beroende av andras instruktioner. Härmed indelar Willing sina fyra inlärartyper i *konvergerare*, *konformister* samt *konkreta* och *kommunikativa inlärare*. Enligt Willing är konvergerare som språkinlärare självständiga, analytiska och i stället för att intressera sig för den kommunikativa sidan är de mest intresserade av hur språket är uppbyggt. Konformister är också mycket analytiska, men till skillnad från konvergerare, är de beroende av lärares kontroll och systematiska inlärningsuppgifter. Konkreta inlärare liknar konformister på så sätt att de också föredrar färdigt strukturerad verksamhet i klassrummet. Konkreta inlärare är ändå samtidigt sociala och intresserade av den kommunikativa sidan av språket. De föredrar kommunikativa aktiviteter som spel och grupparbete i klassrummet. Den sista inlärtyper, den kommunikativa inläraren, är däremot holistiskt orienterad och vill helst använda språket i en autentisk språkmiljö vid olika sociala sammanhang. (Willing 1987, citerad i Skehan 1998, 247–249.) Skehan (1998, 249) konstaterar ändå att dessa fyra inlärningsstilar bör betraktas främst som ”överdrivna karikatyrer” eftersom de flesta inlärare inte kan kategoriseras till en viss inlärartyp. Skehan

påstår vidare att en inlärare kan variera mellan olika stilar och även modifiera sitt beteende vid olika inlärningskontexter.

Även Kohonens (1990) tankar om upplevelsebaserad språkinläring bygger på Kolbs kända modell om inlärningsstilar. Som redan konstaterats (se avsnitt 2.2) anser Kohonen att språkinläringen bör vara aktiv verksamhet som baserar sig framför allt på en inlärares egna experiment. Enligt Kohonen (1990, 39) är språkinläring en kontinuerlig process där inläraren strävar efter förståelsen av det språkliga systemet. Därför betonar Kohonen att språkundervisningen bör vara framför allt inspirerande och uppmuntrande så att den möjliggör ett aktivt deltagande i processen för eleven. Målet för den upplevelsebaserade språkinläringen är framför allt att inläraren själv blir medveten om och ansvarig för den egna inläringen av vilken anledning det är viktigt att inläraren lär sig att själv planera och värdera sina handlingar. (Kohonen 1990, 34–41.)

3.4 Utveckling av inlärningsstil

Liksom olika forskare definierar inlärningsstilen på olika sätt, finns det också åsiktsskillnader om hur inlärningsstilen anses utvecklas hos en individ. Även om rätt många forskare tycker att både miljö- och arvsfaktorer påverkar utvecklingen, är man fortfarande relativt oenig i vilken mån dessa faktorer egentligen har inverkan på utformning av en individs inlärningsstil. (Maijala 2000, 35.) I allmänhet kan man konstatera att forskare, som anser att inlärningsstilen betecknar en individs hela personlighet (t.ex. Dunn & Dunn 1978), betonar mer genernas inverkan och tycker att inlärningsstilen är relativt svår att ändra på. Somliga forskare (t.ex. Kolb 1984) har i sin tur i sina teorier mer fokuserat på individuella faktorer, såsom motivation och växelverkan mellan inläraren och omgivningen, och anser därför att inlärningsstilen kan utformas under en individs livstid. (Maijala 2000, 35, Leino & Leino 1990, 64–65, Coffield et al. 2004, 11.)

Eftersom inläringen nuförtiden betraktas som en komplex och kontinuerlig process (se avsnitt 2.1), anser vissa forskare som sagt att inlärningsstilen också kontinuerligt utvecklas. Till exempel Leino och Leino (1990, 64) anser att inlärningsstilen förändras under hela livstiden, speciellt under inflytandet av den omgivande kulturen. Reid (2005, 53) är inne på

samma linje. Han urskiljer dessutom minst fem olika faktorer som har inverkan på en individs inlärningsstil. Dessa är *kulturen, inlärningsatmosfären, lärarens undervisningsstil, lärmiljön* samt *läroplanen* och de allmänna förväntningarna för inläringen. Vad gäller sambandet mellan lärarens undervisningsstil och elevens inlärningsstil, påpekar Reid att det ändå är möjligt för båda att anpassa sig till en viss stil. Detta är en mycket omstridd fråga inom lärstilsforskningen som jag kommer att behandla lite närmare i avsnitt 4.4.

3.5 Kritik mot inlärningsstilar – hur skapa klarhet?

Många forskare ställer sig kritiska till att det skulle finnas inlärningsstilar (se t.ex. Coffield et al. 2004). Speciellt modeller som kategoriserar inlärare på grund av en bestämd egenskap tydligt till vissa grupper har kritiserats mycket. På det viset tenderar man att generalisera och bilda stereotyper om ideala inlärare som i verkligheten inte alls existerar. Maijala (2000, 38) hävdar att detta också kan leda till att man undervärderar komplexiteten i inlärningsprocessen och att inlärningsstilarna betraktas som någon "trollkonst" som kan lösa alla problem vid inläringen. Vissa forskare (se t.ex. Reid 2005, 54) riktar även stark kritik mot teorier som ser inlärningsstilen främst som en medfödd egenskap hos individen och underskattar på det viset omgivningens inverkan på inläring.

För identifiering av en individs inlärningsstil har olika slags mätinstrument utvecklats. Enligt Coffield et al. (2004, 1) kan dock reliabilitet av somliga mätinstrument i vissa fall ifrågasättas. Problemet med dessa mätinstrument är enligt Coffield et al. att vissa lärstilteorier har utvecklats enbart av kommersiella intressen. Även Maijala (2000, 38) anser att vissa mätinstrument inte har testats tillräckligt eftersom man har velat lansera dem för snabbt på marknaden. Det är alltså viktigt att komma ihåg att olika forskare har utvecklat sin teori ur ett eget personligt perspektiv och oftast av egna orsaker. Coffield et al. (2004, 26) ifrågasätter vidare betydelsen av många kända inläringsteorier på grund av otillräckliga och icke entydiga bevis från oberoende undersökningar. Sådana är exempelvis Dunn och Duns modell om inlärningsstilar och teorin om halvhjärnornas inflytande på inläring.

Forskningen kring inlärningsstilar har dock för det mesta kritiserats på grund av det oklara och mångfaldiga bruket av terminologin. Olika forskare definierar termer på olika sätt,

klassificerar stilar på basis av olika faktorer och grundar sin modell på varierande teoretisk bakgrund. (Maijala 2000, 38.) Dörnyei (2005, 136) rapporterar om samma slags problem inom forskningen kring inlärningsstilar vid inläring av främmande språk. Han påstår att begreppen inlärningsstil och kognitiv stil oftast jämföras med varandra och används i en synonym betydelse i litteraturen. På grund av detta är det egentligen omöjligt att skapa någon tydlig helhet av inlärningsstilar vilket jag själv också har upplevt när jag har planerat och genomfört min undersökning.

Även om det nuförtiden anses allmänt att varje inlärare lär sig på ett personligt sätt, verkar det vara omöjligt att säga vilken teori skulle vara mest omfattande eller vilken inlärningsstil skulle fungera bäst vid språkinläringen. Som Ellis (1995, citerad i Dörnyei 2005, 160) konstaterar är fortfarande kanske det största problemet med forskningen kring inlärningsstilar att det inte finns en etablerad och allmänt accepterad definition för begreppet inlärningsstil. Även Coffield et al. (2004, 140) påpekar att forskare som undersökt inlärningsstilar inte tycks tala "med samma röst" av vilken anledning det också finns bristande överensstämmelse om hur inlärningsstilar kan utnyttjas i praktiken i undervisningen. Leino och Leino (1999, 89) nämner också att det stora antalet av teorier om inlärningsstilar försvårar deras utnyttjande i undervisningen. De påstår att det inte är någon stor överraskning att många pedagoger känner att det är omöjligt att tillämpa teorin till praktiken och verkligen hitta konkreta metoder för att anpassa undervisningen till individuella inlärningsstilar.

Hur många inläringsteorier eller modeller man än betraktar, tycker jag i varje fall att en sak är gemensam för dem alla: trots all kritik försöker alla teorier förklara hur vi alla lär oss på ett personligt och olik sätt. Som redan konstaterat har forskningen av inlärningsstilar ju också för sin del skiftat fokus till själva inlärningsprocessen. I denna avhandling har jag gett en kort presentation av de viktigaste teorierna utan att ta ställning till deras särställning i förhållande till varandra. Enligt min åsikt skulle det vara helt fel att tro att det överhuvudtaget skulle finnas några enkla lösningar när det gäller en så komplicerad företeelse som inläringen i fråga. Jag tycker att kunskap om de olika inläringsteorierna i och för sig kan hjälpa en lärare att bli mer medveten om elevers olikhet och individuella behov, vilket jag anser är lärstilforskningens viktigaste prestation. Jag tycker att de flesta teorier behandlats också i denna undersökning kan öka medvetenhet om elevers individuella sätt att lära sig då man

kommer ihåg att ha i åtanke att ingen inlärningsstil kan betraktas bättre än någon annan. Dessutom tycker jag att man borde rikta fokus snarare på frågan hur lärare i allmänhet kan dra nytta av medvetenhet om olika inlärningsstilar i praktiken i klassrummet och i det här fallet i språkundervisningen. Detta utgör ett viktigt forskningsproblem av min undersökning som kommer att behandlats senare i denna avhandling (se även kapitel 5 och 7).

4 SPRÅKUNDERVISNING OCH INLÄRNINGSTIL

I det följande ska jag behandla sambandet mellan språkundervisning och inlärningsstilar. I detta sammanhang tycker jag att det är viktigt att först presentera några kända undervisningsmetoder som traditionellt varit härskande inom språkundervisningen samt tendenserna inom språkpedagogiken under de senaste åren. De traditionella undervisningsmetoderna tycks fortfarande ha ett visst inflytande på språkundervisningen, vilket delvis kan förklara varför elevers olika sätt att lära sig ofta inte tas hänsyn till i tillräcklig mån i klassrummet. Dessutom ska jag diskutera hur lärarens egen inlärningsstil anses påverka hans eller hennes sätt att lära ut och hur man som lärare kan hjälpa eleven att bli medveten om och hur man kan dra nytta av att känna till individuella inlärningsstilar. Jag ska vidare behandla frågan om undervisningen borde anpassas till att motsvara elevers olika inlärningsstilar. Frågan har varit relativt omstridd inom forskningen kring inlärningsstilar och jag ska ta upp några fördelar och nackdelar uttryckt om anpassningen.

4.1 Från traditionell undervisning till en metodisk pluralism

I det följande ska jag presentera några kända språkundervisningsmetoder, till vilka jag anser att höra *grammatik- och översättningsmetoden*, *direktmetoden*, *audiolingvala metoden* och *den kommunikativa språkundervisningen*. Uppräkningen grundar sig huvudsakligen både på Tornbergs (2005) och Lauréns (2008) uppdelning av de viktigaste teoretiska riktningarna inom språkpedagogiken. Som Tornberg påminner (2005, 25) måste man ändå komma ihåg att skolan och undervisningen alltid påverkas av den omgivande kulturen och det rådande samhället. Vad som betonas i samhället under olika tider uttrycks officiellt i de gällande läroplanerna. Man måste ha i åtanke att varje undervisningsmetod bygger på en viss syn på inläring och har utvecklats under inflytandet av den omgivande kulturen för att fylla rådande behov i olika tider. Metoderna som presenteras i det följande har dock på sätt och vis lämnat spår på språkpedagogiken varför kunskap om dem kan hjälpa oss att förstå bättre också praxis vid den nuvarande språkundervisningen.

Det är emellertid viktigt att påpeka vad som uppfattas med begreppet *metod* i detta sammanhang. Bland annat Edmondson och House (2006, 112–113) definierar begreppet genom olika didaktiska lösningar som alltid påverkar undervisningen. Dessa är exempelvis *undervisningsmål*, *inlärningsstrategier* och *-principer*, *undervisningsmaterial* samt *bedömningssätt*. Begreppet syftar således på ett visst, systematiskt förfaringssätt i språkundervisningen. Metoden är alltså ett allmänt begrepp som i detta sammanhang anses omfatta alla didaktiska beslut och handlingar som har inverkan på pedagogisk praxis.

När man brukar tala om den traditionella undervisningsmetoden syftas då oftast till *grammatik- och översättningsmetoden*. Denna metod uppstod i den akademiska världen i slutet av 1700-talet, då studiet av klassiska språk, dvs. grekiskan och latinet, ansågs viktigt för att förstå den klassiska litteraturen. Metoden betonar språkets formella sida och undervisningen sker genom grammatisk analys och översättning av enskilda meningar till och från målspråket. Dessutom sker grammatikundervisningen alltid deduktivt, dvs. nytt innehåll presenteras först i form av regel som konkretiseras med exemplen efteråt. Läraren har en auktoritär roll och kontrollerar systematiskt att elevernas produktion är korrekt. Språket som används i undervisningen är alltid modersmålet. (Laurén 2008, 41–44, Tornberg 2005, 27–29.)

Eftersom grammatik- och översättningsmetoden betonar kunskap om hur språket är uppbyggt, kan den visst gynna logisk-matematiskt och analytiskt belagda individer som oftast bäst lär sig på det viset och som dessutom kan dra nytta av översättning som en strategi för problemlösning. (Tornberg 2005, 28.) Annars är det ganska lätt att kritisera metoden på grund av dess uppenbara brister i den kommunikativa sidan av undervisningen. Enligt Laurén (2008, 44) används grammatik- och översättningsmetoden dock fortfarande på många håll, även om metoden allmänt taget anses vara föråldrad och också dess effektivitet har kritiserats mycket. Tornberg (2005, 25) förklarar att detta i verkligheten beror på att många språklärare själva har lärt sig språk genom denna metod i skolan och därför fortfarande brukar undervisa på samma sätt.

Direktmetoden uppstod för sin del samtidigt som intresset för modern fonetik ökade på slutet av 1800-talet. Den utvecklades som en motreaktion på grammatik- och översättningsmetoden,

vilket tydligt kan ses när de centrala principerna av dessa två metoder jämförs med varandra. I motsats till den grammatikmetoden betonar direktmetoden nämligen det talade, levande språket som utgångspunkt till inläring. Efter direktmetodens principer bör undervisningen ske uteslutande på målspråket, vilket betyder att läraren använder kroppsspråk, parafraser och synonymer som förstärkning av talet och förståelsen. Att använda elevernas modersmål i klassrummet ska alltid undvikas för detta anses förhindra elevernas tillägnade av språk. Direktmetoden fäster inte heller något stor avseende vid grammatiken. Det talade språket står alltid i fokus och grammatiken kommer in först på högre stadier. Dessutom ska grammatikundervisningen då alltid ske genom induktion, dvs. att eleverna själva får upptäcka de grammatiska reglerna från texter som behandlas i undervisningen. (Tornberg 2005, 29–32, Laurén 2008, 45–46.) Även om direktmetoden inte direkt slog igenom i skolorna anser Laurén (2005, 46) att metoden senare påverkade språkundervisningen betydligt, tack vare att den lade mer tonvikt på talspråk och kommunikation.

Den audiolingvala metoden utvecklades i USA efter andra världskriget när internationaliseringen medförde behovet att snabbt utbilda större grupper av människor. Metodens syn på språket fick inflytelse av amerikanska strukturalister. Enligt metodens principer uppfattas språkets olika strukturer som utgångspunkt för inläring av språk och därför måste undervisningen också följa en viss ordning: inläring ska inledas med muntliga övningar och först genom lyssnande och talande fortsätta med att läsa och skriva. Den audiolingvala metoden påverkades också av behaviorismen. Efter behavioristiska principer anses det att språkinläringen sker genom systematisk upprepning och imitation liksom all annan inläring. Typiskt för den audiolingvala metoden är att språket lärs in med hjälp av drillövningar, t.ex. eftersägningar som upprepas om och om efter modellen. Således sker språkinläringen genom analogi medan medvetenhet eller analys av språket inte anses nödvändigt. (Laurén 2008, 49–50, Tornberg 2005, 35.) Enligt Tornberg (2005, 36) har den audiolingvala metoden medfört färdighetsbegreppet in i språkundervisningen. Nuförtiden brukar man ju göra en skillnad mellan olika språkfärdigheter, dvs. höra, tala, läsa och skriva (se t.ex. GLGU 2004).

Dessutom tar Laurén (2008, 51–52) upp *den kommunikativa språkundervisningen* i sin uppdelning, även om det inte finns någon enskild teori bakom den. Kommunikationen och

den sociala inverkan på språkinlärning har i alla fall betonats mycket under de senaste åren. Att språkundervisning ska ge eleven färdigheter att kommunicera på målspråket uttrycks tydligt även i de gällande läroplansgrunderna (GLGU 2004, 127). I det här fallet kan man egentligen inte tala om en viss metod, utan om de pedagogiska praktikerna som har den gemensamma synen på språket som kommunikationsmedel. I den kommunikativa språkundervisningen uppmuntras eleverna till ömsesidig interaktion med varandra då lärarens roll förändras betydligt. Autenticitet betonas i undervisningen vilket leder till att läroböckerna ersätts t.ex. med material hämtat från tidningar på målspråket.

Tornberg (2005, 25) menar att en metodisk pluralism nuförtiden är förhärskande i dagens språkpedagogik. Lärarens roll har således förändrats betydligt då elevens egen aktivitet och ansvar för lärandet betonas mest. Medvetenhet om elevernas individuella behov har lett till att ingen undervisningsmetod kan anses vara bättre än någon annan, utan språkläraren måste använda många olika metoder i undervisningen för att hjälpa eleven bli medveten om egen inlärning och för att "finna sin egen väg". Edmondson och House (2006, 128) konstaterar också att ingen undervisningsmetod bör betraktas som "optimal" vid språkinlärningen. De hänvisar dessutom till flera undersökningar som trots sina försök inte har lyckats bevisa överlägsenheten av en viss undervisningsmetod (Edmondson & House 2006, 128). Vidare konstaterar Laurén (2008, 40, 53–54) att det nuförtiden är svårt att visa vilka metoder som egentligen används mest i klassrummet, eftersom det finns många sätt att tillämpa metoderna i praktiken. Varje lärare får således ganska fritt bestämma sina arbetsmetoder, då språkundervisningen bygger i hög grad på lärarnas egna preferenser, såsom den personliga inlärningsstilen, och individuella förutsättningar. Dessutom beskriver Laurén skolan som konservativ till sin karaktär vilket förklarar varför de gamla traditionerna brukar överleva länge och pedagogiska förnyelser slår igenom ganska långsamt. Både Laurén (2008, 53) och Tornberg (2005, 28) antyder även att många lärare i sitt arbete i själva verket brukar tillämpa sådana metoder som de själv i skolan blivit socialiserade med. Denna syn förklarar otvivelaktigt varför vissa traditionella undervisningsmetoder påstås fortfarande stå på sig i skolan.

4.2 Lärarens egen inlärningsstil och undervisning

Det har framkommit i flera olika studier att lärarna i sin undervisning brukar lära ut på samma sätt som de själv lär sig och att de föredrar sådana inlärningsstrategier i undervisningen som passar bäst för dem själva som inlärare (se t.ex. Sarasin 1999, Prashnig 2000, Reid 2005, Leino & Leino 1990). Detta visar sig exempelvis genom att en lärare som själv lär sig bäst visuellt, också antas föredra tankekartor och andra visuella bilder i undervisningen, medan en auditiv lärare förmodligen mest föredrar strategier som baserar sig på muntlig föreställning. (Sarasin, 1999, 6.)

Prashnig (2000, 263–267) nämner att det oftast är fråga om de kinestetiska och taktila eleverna som har svårigheter i skolan med att anpassa sig till en annan inlärningsstil hos en viss lärare. Enligt Prashnig är lärarna oftast mer auditiva än eleverna. Lärarna brukar också uppfatta information mer analytiskt än (de i synnerhet yngre) eleverna som behöver ett mer holistiskt sätt att närma sig det som lärs in. Eleverna behöver i allmänhet mer variation och rörelser vid inläringen vilket orsakar problem när de tvingas att sitta tyst och lugnt i klassrummet. Prashnig påstår vidare att när elevens och lärarens inlärningsstilar inte passar ihop, kan detta orsaka både dåliga inlärningsresultat och negativ motivation mot inläring samt en dålig självkänsla hos eleven. Också Moilanen (2005, 31) antyder att elevernas inlärningssvårigheter ibland faktiskt kan bero på att läraren använder en annan sinneskanal i sin undervisning än inläraren till att motta information.

Peacock (2001, 5) anser att lärares personliga sätt att undervisa borde uppmärksammas mer inom forskningen kring inlärningsstilar. Han menar att lärarens individuella tendens att undervisa språk på ett visst sätt inte har undersökts tillräckligt. Som ett bevis på detta nämner han t.ex. att det inte finns någon exakt eller etablerad definition för begrepp som *lärarstil* eller *undervisningsstil* (eng. *teaching style*). Självt definierar Peacock (2001, 7) undervisningsstilen som ”lärarens vanemässiga och föredragna sätt att lära ut ny information och färdigheter i klassrummet”. Han föreslår vidare att undervisningsstilen bildar en kombination av den personliga inlärningsstilen och lärarens egna erfarenheter som lärare (dvs. uppfattningar om vad som passar bäst för dem i klassen). Peacock (2001, 15) som undersökte inlärningsstilar hos kinesiska universitetsstudenter och deras lärare kom fram till att olika stilar hos

inlärare jämfört med deras lärare orsakade dåliga inlärningsresultat och frustration hos studerandena (se även avsnitt 3.3.1 för Reids hypotes).

Peacock (2001, 10, 14) kom vidare fram till ett annat intressant resultat med sin undersökning. Det visade sig nämligen att studeranden och deras lärare oftast hade annorlunda förväntningar om god pedagogisk praxis i språkundervisningen generellt. Det visade sig bl. a. att 41 % av de undersökta lärarna trodde att studerandena också föredrog det traditionella, lärarstyrda handlingssättet medan bara 22 % av studerandena var av samma åsikt. Dessutom hoppades de flesta studerandena (77 %) att lärarna skulle uppmuntra dem till mer självständig inläring medan bara en tredje del av lärarna trodde på detsamma. På basis av resultaten från Peacocks undersökning kan man påstå att lärarna borde sträva efter dialog i klassrummet och kritisk självanalys av sina egna handlingar i undervisningen och också att de kan anses ha nytta av att känna till olika inlärningsstilar hos sina studerande.

Liksom det har utvecklats olika mätinstrument som kan påvisa vilken inlärningsstil man har, finns det också frågeformulär för lärare för att ta reda på vilka arbetsmetoder och betraktelsesätt man brukar föredra i undervisningen (se t.ex. Prashnig 2000, 264). En sådan undervisningsstilsanalys kan hjälpa läraren att bli mer medveten om egen tendens att undervisa men samtidigt måste läraren framför allt sträva efter egen reflektion och utföra självanalys. Reid (2005, 61, 91) anser att det är ytterst viktigt att läraren själv är medveten om den egna inlärningsstilen för att kunna förstå skillnader i klassrummet och ta hänsyn till olika individuella behov i undervisningen. Sarasin (1999, 6) är inne på samma linje och understryker att lärarens egen självkänedom är den viktigaste förutsättningen för att verkligen kunna förstå hur eleverna lär sig. Som resultaten av Peacocks undersökning visade (se ovan) borde lärare dessutom kritiskt tänka över sina egna förhandsuppfattningar om inläringen. Jag tycker att Hannaford (1997, 199) sammanfattar tanken träffande då hon påminner oss ”att så länge man tror på vad som gör någon värdefull eller intelligent understöds också indelning av elever i goda och dåliga”.

I detta sammanhang påpekar Prashnig (2000, 271) att man ändå inte kan beskylla enbart lärare för kontradiktionen som råder i undervisningen. Enligt henne betonar skolsystemet inlärningsresultaten mer än själva inlärningsprocessen, vilket automatiskt leder till att lärare

brukar föredra mer strukturerade arbetsmetoder. Skolan har också traditionellt haft tendensen att förenhetliga elever varför olikheten inte i verkligheten har uppskattats tillräckligt. Prashnig (2000, 273) konstaterar också att lärare helt enkelt oftast inte är tillräckligt utbildade för att ta hänsyn till olika individuella behov i undervisningen. Maijala (2000, 38) som har undersökt finska lärarstuderandes inlärningsstilar, framhåller att man redan i lärarutbildningen borde öka medvetenheten om inlärningsstilar och erbjuda konkreta pedagogiska verktyg för att blivande lärare lär sig att bemöta olika inlärningsstilar i sin undervisning.

4.3 Vikten av att identifiera inlärningsstilen

Enligt Reid (2005, 67) finns det åtminstone hundratals mätinstrument som har utvecklats för att identifiera en individs inlärningsstil. Som redan konstaterat, har reliabiliteten hos vissa mätinstrument ändå ifrågasatts (se t.ex. Coffield et al. 2004). Enligt Coffield et al. (2004) är exempelvis Dunn och Dunns inlärningsstilsanalys, LSA (se avsnitt 3.3.1), som har varit relativt populär i synnerhet i de nordiska länderna, inte kan betraktas som vetenskapligt tillförlitlig. Finländska språklärare som deltagit i ett utvecklingsprojekt anordnat av Utbildningsstyrelsen (se Jaakkola 2000) hade ändå positiva erfarenheter av användning av inlärningsstilsanalyser som baserade sig på analysen utarbetat av Dunn och Dunn. Lärarna tyckte att kartläggning av elevernas inlärningspreferenser med hjälp av analysen gav viktig information till dem för att planera undervisningen och ta hänsyn till individuella behov när det gällde valet av arbetsmetoder. En slutsats av projektet var alltså att språklärarna kan dra en viss nytta av att känna till elevernas individuella inlärningsstilar. Medvetenhet om olika inlärningsstilar erbjöd lärarna många möjligheter att variera undervisningen även om detta krävde mycket av planeringen och förutsatt mer arbetstid och kunskap om ämnet (Jaakkola 2000, 17).

Dessutom rapporterade Austin (2007, 18–19) i sin artikel om positiva upplevelser om användning av inlärningsstilsanalysen hos sina studenter (analysen liknade LSA, men var modifierad och kortare). I sina kurser i engelskan använde Austin inlärningsstilsanalysen vars syfte var att öka medvetenhet om var och ens personliga lärandepreferenser och hjälpa eleven vid självstyrd språkinläring. Det måste påpekas att analysen var utgångspunkten för ett mer detaljerat inlärningsprogram som vidare tog i beaktande olika språkfärdigheter och strävade

efter självständig språkinläring. Enligt Austin var metoden lyckad som helhet och ett nyttigt sätt att göra språkinläringen effektivare. Det visade sig ändå att vuxna språkinlärare, som dessutom var relativt motiverade till inläringen, hade mest nytta av det individuella inlärningsprogrammet och medvetandet av den personliga inlärningsstilen. Enligt min åsikt bekräftar denna observation uppfattningen om språkinläringen som en komplicerad process vilken verkligen påverkas av flera olika faktorer. Också resultaten av Utbildningsstyrelsens projekt visar att inläraren måste vara ”på en viss mognadsnivå” för att dra nytta av medvetandet av egen inlärningsstil (Jaakkola 2000, 16). Eleverna på sjunde klassen tycktes inte konkret kunna dra nytta av inlärningsstilsanalysen. Trots detta gav analysen nyttig information till deras lärare när de valde lämpliga arbetsmetoder och planerade sin undervisning. Projektet visade i varje fall att inlärningsstilsanalyser kan öka en individs medvetenhet om inläringen och utveckla dess metakognitiva kunskaper (Jaakkola 2000, 14, 16).

Visst kan lärare även dra nytta av mer praktiska och enklare s.k. VAK-inlärningsstilsanalyser vilka traditionellt bara mäter elevens sinnespreferenser (visuell, auditiv, kinestetisk) vid inläringen (se Reid 2005, 79). Austin (2008) ifrågasätter ändå det kända VAK-inlärningsstilstestetets tillförlitlighet. Austin undersökte bruket av ett berömt VAK-test hos elever med inläringssvårigheter, speciellt dyslektiker. Det framgick från Austins undersökning att det inte fanns något samband mellan resultaten av VAK-testet och en verklig inläringssituation. Det visade sig bl. a. att de flesta med inläringssvårigheter var visuellt lagda vilket strider mot påståenden av förespråkarna för inlärningsstilar (se t.ex. Hannaford 1997, Moilanen 2005, avsnitt 3.3.1). Enligt Austin ger testet opålitliga diagnoser och föreslår därför att testet inte kan rekommenderas för undervisning av det andra inhemska språket. Dessutom riktar Austin (2008, 60) även stark kritik mot anhängarna av VAK generellt för att de antas ”ta en positiv inställning till människor som anses vara kinestetiska och en negativ inställning till det auditiva”. Beaktansvärt är att de flesta deltagarna (dvs. 35 av 38 deltagarna som gav feedback på testet) i undersökningen ändå ställde sig positiva mot testet. De ansåg också att det är viktigt att olika inlärningsstilar beaktas i språkundervisningen. Dessutom visade det sig att de flesta eleverna faktiskt hade nytta av olika slags studiestrategier. (Austin 2008, 60–62.)

Borde man alltså ta Austins kritik på allvar och glömma samma slags inlärningsstilttest helt och hållet? Eller finns det kanske någon annan lösning? Dörnyei (2005, 141) är av den åsikten att många mätinstrument i verkligheten snarare har utvecklats för praktiska än vetenskapliga avsikter. Han menar att deras syfte är framför allt att öka språkinlärares medvetenhet om inlärningsstilar generellt och hjälpa dem reflektera över egna inlärningsstrategier. Dörnyei (2005, 130–131) anser vidare att bruket av mätinstrument är i vissa fall nästan nödvändigt för att förstå inlärningsstilarnas betydelse och användbarhet. Han påstår att endast lita på olika teories beskrivningar om vissa inlärningsstilar ofta kan vara vilseledande. Risken är att då man endast betraktar skildringar om inlärningsstilar brukar man koncentrera sig bara på de aspekter som tycks beskriva sig själv mest, även om stilen annars inte skulle motsvara en individs inlärningspreferenser. Dörnyei avråder dessutom från att kategorisera sig själv till en viss inläraryp, när man i verkligheten snarare är en kombination av olika stilelement.

Trots sin kritik mot många kända mätinstrument medger även Coffield et al. (2004, 132) att vissa inlärningsstilsanalyser kan vara nyttiga när inläringen vill effektiveras och en individs metakognitiva kunskaper befrämjas. Coffield et al. påpekar att syftet med analysen är framför allt att öka medvetenhet om individens styrkor och svagheter i stället för att kategorisera inlärares till en viss inläraryp. Syftet med självanalysen är att inlärares skulle ta mer ansvar om sitt eget lärande, lära sig att ställa upp mål för inläringen och välja lämpliga inlärningsstrategier i olika kontexter.

Både Reid (2005, 67) och Moilanen (2005, 32) poängterar vidare att inlärningsstilsanalyser kan fungera som vägledande hjälpmedel för lärare för att öka medvetenhet om elevernas personliga preferenser vid inläringen. Dessutom rekommenderar de att lärarens egna observationer i klassrummet och diskussioner med eleverna ytterligare ska komplettera arbetet som strävar efter att stöda varje elevs individuella behov. Moilanen (2005, 31, 42–43) påminner vidare att eleven behöver lärarens stöd för att kunna reflektera över sin egen inläring. För att uppfatta hur man själv lär sig bäst, förutsätter nämligen en lång och reflektiv process. Moilanen uppmuntrar lärarna att låta sina elever att göra självvärderingsuppgifter och inlärningsstilsanalyser samt tillsammans diskutera om studieteknik och pröva på olika och varierande inlärningsstrategier. Liksom Coffield et al. (2004) betonar Moilanen (2005) att

eleven även ska analysera sina svaga och starka sidor för att kunna hitta den bästa vägen att befördra inläringen.

Sarasin (1999, 7) lyfter fram att utveckling av en elevs självvärderingsförmåga kan ha även bredare positiva effekter än bara förbättring av inlärningsresultat. Hon anser att när eleven lär sig att känna till sina styrkor och värdera sin inläring ökar också hans eller hennes självförtroende. Boström (2004, 19) är av samma åsikt och menar att man också kan skapa större förståelse vid samarbete mellan olika människor när man känner till egen och andras stil. Slutligen kan man sammanfatta att den allmänna uppfattningen nuförtiden är att medvetenhet om individuella inlärningsstilar kan öka självkännedomen och inverka positivt på livslångt lärande.

4.4 Att matcha undervisningsstil med inlärningsstilar?

Att alla individer lär sig på ett olikt sätt har redan flera gånger konstaterats. Härmed kommer vi ändå till frågan om vems behov man ska tillfredsställa i undervisningen? Borde eleverna anpassa sig till lärarnas undervisningsstil eller borde lärmiljön organiseras så att varje individ får undervisning som bygger på var och ens inlärningspreferenser? Och hur borde undervisningen då organiseras i praktiken? Inom forskningen kring inlärningsstilar finns det alltså en relativt omstridd fråga om läraren ska anpassa sina undervisningsmetoder till att motsvara elevernas olika inlärningsstilar. I det följande ska jag beskriva några aspekter uttryckt om denna debatt och diskutera om möjligheter att tillämpa olika inlärningsstilteorier i praktiken i språkundervisningen generellt.

Dunn och Dunn (1978) och Prashnig (2000) tycks representera en ytterlighet av forskarna som förhåller sig mest positivt till anpassning. De anser att undervisningen borde radikalt organiseras så att elevernas och lärarnas inlärningsstilar passar ihop. Enligt dem är gemensamma inlärningsstilar och lärarens flexibilitet ett villkor för lyckad inläring. Prashnig (2000, 315) antyder att i skolorna där man övergår till ett anpassat undervisningssystem förbättrar inte bara inlärningsresultaten men också hela arbetsgemenskapens välbefinnande. Enligt min åsikt är detta argument lite överdrivet och låter reklammässigt, som om anpassningen skulle lösa alla möjliga (bl.a. sociala) problem i skolan. Jag delar ändå åsikt med Prashnig

(2000, 289) då hon efterlyser flexibilitet av lärarna i allmänhet. Liksom Laurén (2008, se avsnitt 4.1) konstaterar är skolan konservativ till sin karaktär och det förutsätter flexibilitet av hela skolgemenskapen om olika slags reformer vill framföras. I detta sammanhang syftar Prashing med termen *flexibilitet* framför allt på det att läraren ska reflektera över sina handlingar och ständigt utveckla sina arbetsmetoder för att förändringar i den traditionella, lärarstyrda undervisningen överhuvudtaget skulle vara möjliga.

Tornberg (2005, 20, 25) påstår å sin sida att lärande inte enbart torde bero på individuella faktorer som elevernas inlärningsstilar. Hon påminner att inläringen alltid påverkas ytterligare av den omgivande kulturen och det utbildningspolitiska sammanhanget. Reid (2005, 63, 83, 91) anser också att Dunn och Dunns krav i praktiken är orealistiskt. Däremot hävdar Reid att när undervisningsmetoder och aktiviteter i klassrummet är så varierande som möjligt kan läraren automatiskt tillfredställa olika individuella behov hos sina elever. Dessutom tillägger han att eleverna samtidigt måste stödjas att bli medvetna om och bära ansvaret för den egna inläringen. Därför är det också viktigt att eleverna får upplevelser av olika aspekter i inläringen och lär sig att utnyttja olika stilar. Coffield et al. (2004, 140–141) understryker dessutom att det inte finns longitudinella undersökningar som skulle bevisa att argumenten som förespråkare för den lärstilanpassad undervisningen har, håller.

Peacock (2001, 15), som undersökte inlärningsstilar både hos kinesiska inlärare av engelska och hos deras lärare, bekräftade ändå Reids hypotes om att en motsättning mellan en lärares och en elevs inlärningsstilar kan leda till dåliga inlärningsresultat, frustration och sämre motivation mot inläring. Enligt Peacock är ändå det bästa sättet att ackommodera undervisningen för att tillfredställa olika inlärningsstilar genom att sträva efter s.k. *balanserad undervisningsstil* (eng. *balanced teaching style*). Detta innebär att man försöker presentera nytt innehåll på flera olika sätt och variera arbetsmetoder generellt i klassrummet. Förutsättningen för att detta skulle lyckas är att läraren själv reflekterar över sina metoder, blir medveten om sin egen inlärningsstil samt känner till olika inlärningsstilar hos sina elever. Dessutom framhäver Peacock (2001, 15–16) att elever bör stödjas att ta mer ansvar om sin egen inläring. När man själv vet hur man lär sig bäst kan man visst dra nytta av vissa inlärningsstrategier även utanför klassrummet.

Liksom Peacock (2001), framhäver Moilanen (2005, 30) att läraren bör sträva efter individinriktad undervisning genom att använda många olika synvinklar och arbetsmetoder i undervisningen därför att elever själv skulle lära sig att upptäcka inlärningsstrategier som passar bäst för dem. När det gäller beaktandet av individualiteten i undervisningen måste enligt Moilanen åtminstone tre principer observeras: undervisningens *utgångspunkter* (bl.a. inlärares tidigare kunskaper), *handlingssätt* (inlärningsstrategier) och *målinriktning* (vad är inlärares mål?). Beaktandet av individuella behov och utvecklingen av elevers självkänedom kräver ändå ömsesidig dialog mellan läraren och eleverna. Moilanen hävdar nämligen att läraren framför allt genom dialogen kan stödja inlärares att reflektera över sin inläring och befördra hans eller hennes metakognitiva kunskaper. Även Peacock (2005, 16) lyfter fram att lärare bör ta sina elever med i planeringen av undervisning och erbjuda dem optioner i klassrummet för att främja autonomi vid språkinläringen.

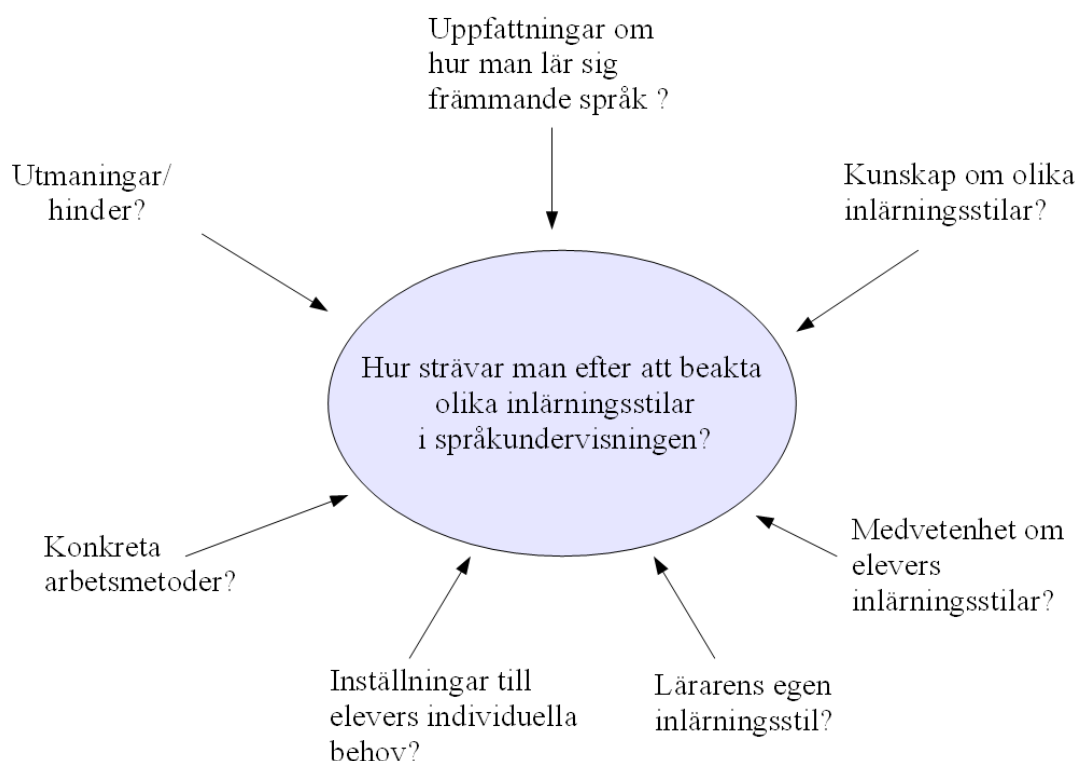
Leino och Leino (1999, 90–91) anser att skolväsendet och lärare står inför en omöjlig uppgift om undervisningsmetoderna entydigt skulle anpassas till att motsvara alla elevers individuella inlärningsstilar. De anser att även om stilarnas utnyttjande i undervisningen orsakar vissa problem och kräver mycket av en lärares tid och kunskap, bör inlärningsstilarna ändå ses som en resurs för läraren. Detta betyder att elevernas olikhet borde betraktas som läraryrkets rikedom som också erbjuder möjligheter att variera undervisningen (se även Jaakkola 2000 för en liknande slutsats). De betonar vidare att läraren bör stödja elevers inläring genom att ta upp olika sätt att närma sig det som lärs in och hjälpa inlärares att börja fundera på de olika möjligheterna hur man kan lära sig något. Därför är det också väsentligt att varje lärare själv är medveten om de olika inlärningsstilarna och teorierna.

Sammanfattningsvis kan jag konstatera att de flesta forskarna av inlärningsstilar nuförtiden är av den åsikten att medvetenhet om inlärningsstilarna underlättar individens inlärningsprocess vilket måste beaktas vid planering av undervisning. Jag tycker liksom Leino och Leino (1999) att inlärningsstilarna även kan bringa mångsidighet till lärares eget arbete. Inlärningsstilarna bör dock inte betraktas som något självändamål i undervisningen vilket framgick tydligt bl. a. av Austins (2008, se ovan) undersökning. Då man tänker att lärmiljön ska organiseras enbart på grund av elevernas olika inlärningsstilar, misstar man sig att tro att de skulle lösa alla problem vid inläringen och på det viset underlättar man även komplexitet av hela

inlärningsprocessen. Enligt min åsikt borde varje lärare vara kritisk när det gäller t.ex. bruket av vissa inlärningsstilttest. Däremot kan en varierande och mångsidig undervisning som tar hänsyn till olika inlärningsstilar visst vara till nytta för de flesta inlärare.

5 PROBLEMPRECISERING

I bakgrundsdel av denna avhandling har jag kartlagt de teoretiska föreställningarna som ligger till grund för min undersökning. Jag utgår i denna avhandling främst utifrån Leino & Leinos (1990, 1999) allmänna definition av *inlärningsstilen* som *en individs tendens att lära sig på ett visst, personligt sätt*. Jag har medvetet uteslutet begreppet kognitiv stil därför att inlärningsstilar syftar tydligare på den pedagogiska referensramen och konkreta undervisningssammanhang som också ligger till grund för mitt forskningsproblem (se även avsnitt 3.1). Det måste emellertid påpekas att undervisningen alltid är ett komplicerat och mångsidigt fenomen som bygger på interaktion mellan lärare och elever och som påverkas av flera olika faktorer (Uusikylä & Atjonen 2005, 25) (se även avsnitt 4.1). I figuren nedan illustreras mitt forskningsproblem i förhållande till de bakomliggande forskningsfrågorna, dvs. de olika faktorerna som jag anser ligger i bakgrunden av problemet:



Figur 2. Forskningsproblemet och de bakomliggande forskningsfrågorna

Syftet med min pro gradu-avhandling är således att *ta reda på hur lärare strävar efter att beakta olika inlärningsstilar i språkundervisningen*. Detta betyder att jag ska ta reda på hur medvetenhet om elevers individuella skillnader påverkar lärares praktiska arbete i klassrummet och deras sätt att lära ut. Det gäller inte bara att ta reda på vilka arbetsmetoder lärare föredrar i undervisningen, utan också att försöka förstå de bakomliggande föreställningarna som kanske påverkar lärares handlingsätt i klassrummet. Som Uusikylä och Atjonen (2005, 3, 18) betonar, hänger begreppen *undervisning* och *inläring* alltid ihop med varandra. De jämför förhållandet till ett mynt: det är fråga om två olika sidor av ett mynt, vilka alltid förutsätter varandra. (Uusikylä & Atjonen 2005, 3.) Uppfattningen om hur man lär sig ett språk kan således påverka också i hög grad en språklärares undervisningssätt och handlingar i klassrummet. Därför tycker jag att det för det första är väsentligt att utreda vad lärare själva anser är viktigt vid inläring av främmande språk.

För det andra ska jag undersöka *vilka kunskaper språklärare faktiskt har om inlärningsstilar och hur de förhåller sig till individuella skillnader i klassrummet generellt*. Dessutom ska jag undersöka *hur medvetna lärare är om olika inlärningsstilar hos sina elever*. Jag ska även utreda *hur elever stöds att bli medvetna om sin egen inlärningsstil och att utveckla sina inlärningsstrategier*. Härmed kommer jag att behandla frågan *hur stor vikt språklärare lägger till att elever känner till sin egen inlärningsstil när det gäller inläring av språk*.

En intressant aspekt är också vilken inlärningsstil lärare själv har som inlärare. Som sagt har det i många undersökningar bevisats att lärarens egen inlärningsstil också kan påverka hans eller hennes sätt att lära ut (se avsnitt 4.2). Vidare påstås lärare i allmänhet vara mer auditiva och analytiska än elever (se avsnitt 4.2). Förutom att mina informanter, dvs. tre språklärare (se avsnitt 6.2 för en närmare beskrivning av informanter), i intervjun själva får beskriva sin egen inlärningsstil, har jag bestämt mig att använda ett inlärningsstiltest av Boström (2004, se även vidare till avsnitt 6.3). Då informanterna har gjort testet kan de jämföra resultatet med sina egna uppfattningar om sig själv som inlärare. Det måste påpekas att meningen inte är att ta ställning till testets vetenskaplighet, utan snarare att ta reda på hur lärare själva reagerar på testresultatet och redogöra för deras åsikter om samma typ av VAK-inlärningsstiltest generellt. Samma slags inlärningsstiltest kan nämligen anses vara mest berömda och utnyttjade inlärningsstiltest i Finland (se t.ex. Austin 2008).

Vad gäller frågan hur inlärningsstilar påverkar undervisningen är jag mest intresserad av lärares egna uppfattningar om stilarnas utnyttjande. Detta betyder att jag försöker ta reda på hur lärare strävar efter att ta hänsyn till olika inlärningsstilar i praktiken på lektionerna, till exempel när det gäller deras val av arbetsmetoder. Jag vill ta reda på vilka slags konkreta strategier man föredrar när bl.a. olika språkfärdigheter (t.ex. grammatik, läs- och hörförståelse, ordinläring) lärs ut. Dessutom ska jag undersöka vilka slags svårigheter beaktandet av inlärningsstilar kanske erbjuder i allmänhet för lärare. Vidare är jag intresserad av att ta reda på lärares inställningar till frågan i vilken mån det är möjligt och hur viktigt det är att anpassa språkundervisningen efter olika individuella inlärningsstilar.

Forskningsproblemet av min undersökning kan således sammanfattas med följande, mer specifika forskningsfrågor:

1. Vad anser lärare är viktigt vid inläring av främmande språk?
2. Hur ställer sig lärare till olika inlärningsstilar i allmänhet?
 - Hurdana kunskaper har lärare om inlärningsstilar?
 - Hur stor vikt lägger lärare vid inlärningsstilar överhuvudtaget?
 - Hurdan är lärares egen inlärningsstil och hur medveten är man om den?
3. Hur strävar man efter att konkret ta hänsyn till olika inlärningsstilar i språkundervisningen?

Eftersom min undersökning är kvalitativ, vilket innebär att jag är mest intresserad av lärares egna inställningar och tankar, är det relativt svårt att förutsäga vad resultatet kommer att bli. Dessutom är det kännetecknande för en kvalitativ undersökning att inte kunna formulera någon exakt hypotes före insamlingen av materialet (Eskola och Suoranta 2008, 19–20). Detta innebär framför allt att forskaren inte borde ha några exakta förhandsuppfattningar om forskningsobjektet eller resultatet. Däremot är det önskvärt att man som forskare försöker bilda vissa ”arbetshypoteser” om vad som förväntas innan analysen av materialet påbörjas. Lantz (1997, 45) betonar dessutom att forskaren alltid har mer eller mindre uttalade

tankemodeller som styr datainsamlingen. Enligt henne borde forskaren därför känna igen och tydliggöra sina förväntningar innan genomförandet av materialinsamlingen.

När det gäller min undersökning tror jag att alla språklärare som frivilligt vill delta i min undersökning troligen har funderat på mitt forskningsämne även tidigare. Därför förväntar jag mig att de åtminstone i viss mån känner till vissa inlärningsstilar och är relativt medvetna om individuella behov hos sina elever. Dessutom utgår jag ifrån antagandet att språket man undervisar i inte spelar någon stor roll eller har inverkan på ens arbetsmetoder utan att språkundervisningen snarare bygger på lärares personliga preferenser och uppfattningar om språkinläring. Som sagt är målen och förutsättningen för undervisningen av svenskan och andra främmande språk dessutom i allmänhet ganska likadana (se avsnitt 2.3). Informanterna i denna undersökning undervisar emellertid delvis i olika språk (se avsnitt 6.2). Därför kan det ändå vara intressant att betrakta om detta påverkar informanternas undervisningssätt och hur resultaten överensstämmer med mina förväntningar. Det kan vidare vara en intressant aspekt att studera om skolstadiet man undervisar i, kommer att ha någon inverkan på informanternas svar. Detta innebär framför allt att jag vill ta reda på om elevers ålder påverkar på något sätt hur läraren ställer sig till olika inlärningsstilar. När det gäller t.ex. gymnasister, antar man kanske att de kan ta mer ansvar för sitt eget lärande, till skillnad från yngre elever, vars lärare kanske mera måste tänka på varje individs personliga behov.

6 MATERIAL OCH METOD

6.1 Kvalitativ intervju som forskningsmetod

När man gör en kvalitativ undersökning försöker man att förstå hur informanten tänker, känner eller beter sig. Undersökningens frågeställning och teoretiska perspektiv bestämmer alltid i hög grad forskningsmetoden. Vid en kvalitativ studie strävar forskaren efter att få svar på frågan *hur* snarare än på frågor *hur mycket* eller *varför*. (se t.ex. Trost 1997, Lantz 1997.) Med hänsyn till mina forskningsfrågor och syftet att ta reda på lärares egna tankar, inställningar och upplevelser kring inlärningsstilar var det således självklart att min undersökning kom att vara kvalitativ. Intervjun som metod lämpar sig även bäst när undersökningens syfte är att förstå informantens bevekelsegrunder och sätt att handla eller tänka (Trost 1997, 36). Som både Trost (1997, 24, 36) och Kvale (1997, 32) skriver är syftet med forskningsintervjun att beskriva och tolka forskningsämnet ur den intervjuades eget perspektiv och visa intresse på hur den intervjuarens föreställningsvärld ser ut. Dessutom nämner Hirsjärvi och Hurme (2004, 35) att fördelen med intervjun är att den ger möjligheten att studera komplexa, omfattande fenomen på ett helhetsbetonat sätt.

Metoden som används i denna undersökning kan främst definieras som en slags temaintervju. Hirsjärvi och Hurme (2004, 47–48) definierar temaintervjun som en halvstrukturerad intervjumetod. Detta innebär att man fäster uppmärksamheten på vissa, begränsade temaområden vilka är likadana vid alla intervjuer. Enligt Hirsjärvi och Hurme utgår temaintervjun ifrån antagandet att man kan utreda alla tankar, känslor och upplevelser hos en individ med hjälp av metoden. Fördelen med temaintervjun är således att den betonar informanternas upplevelsevärld och egna tolkningar om företeelsen av vilken anledning jag tycker att metoden lämpar sig bäst för min undersökning.

Enligt Kvale (1997, 38) eftersträvar en forskningsintervju inte att komma fram till några entydiga och kvantifierbara uppfattningar om de teman som står i fokus i undersökningen. Syftet med min undersökning är även att rikta fokus på bara några individer och betrakta forskningsämnet ur deras perspektiv. Meningen är inte att generalisera eller dra några

allmängiltiga slutsatser av resultatet utan att förstå och få fördjupad kunskap om ett komplex fenomen. Enligt Hirsjärvi och Hurme (2004, 58) handlar det således om en *kvalitativ fallstudie* då man koncentrerar sig på bara enstaka fall (dvs. tre personer i det här fallet) och syftet är att studera ett forskningsproblem som är komplex till sin karaktär såsom i min undersökning.

6.2 Informanterna

Materialet för denna undersökning består av temaintervjuer med tre språklärare. Jag började söka kontakt med lärare redan i januari 2010 via e-post. Lärarnas kontaktuppgifter hittade jag antingen via skolornas webbsidor eller fick via egna personliga kontakter. I e-postmeddelandet berättade jag kort om min undersökning och frågade om läraren ville delta i en forskningsintervju. Det visade sig relativt svårt i början att hitta frivilliga lärare som var beredda att delta i undersökningen. Även om jag skickade meddelandet slumpartat till över tjugo språklärare (i svenska respektive tyska) och ytterligare till några skolors rektorer, fick jag bara fyra svar av lärare varav tre slutligen var villiga att delta i undersökningen.

Alla informanter som slutligen deltog i undersökningen bor i Norra Savolax. Två informanter jobbar i kommunala skolor medan en informant arbetar i en friskola. Gemensamt för alla informanter är att de är kvinnor och undervisar i språk. I det följande kommer jag att beskriva varje informant lite noggrannare. För att bevara anonymiteten av informanterna har jag kategoriserat dem till informant A, B och C.

Informant A, i 30-årsåldern, arbetar enbart på lågstadiet och undervisar i tyska som främmande språk för barn mellan den första och sjätte klassen. Hon är ursprungligen utbildad som klasslärare och har studerat tyska som biämne vid universitetet. Således har hon gjort inga specifika språkdidaktiska studier, men har redan en relativt lång erfarenhet som språklärare i grundskolan. Sin nuvarande tjänst fick hon för fem år sedan. Före dess hon hade arbetat som tysklärare på olika orter i Finland under ett par år.

Informant B arbetar i en relativt liten skola där hon undervisar i svenska nästan alla årskurser, dvs. hon undervisar barn och ungdomar, alltifrån förstaklassare på lågstadiet till abiturienter i

gymnasiet. Hon har också behörighet att undervisa i engelska och arbeta som klasslärare, vilket hon för närvarande ändå inte gör. Informant B är den yngsta av informanterna och blev färdig med sina universitetsstudier för tre år sedan. Innan hon fick den nuvarande tjänsten hon hade haft kortare lärarvikariat under ett par år i samband med sina universitetsstudier. I den nuvarande skolan har hon arbetat sedan ungefär tre år.

Informant C, i 40-årsåldern, arbetar däremot enbart på gymnasiet där hon undervisar både i svenska och i tyska. Under sin studietid hade informanten flera lärarvikariat, medan hon fick sin första längre tjänst år 1996. Hon gjorde sin pro gradu-avhandling i samband med arbetet och blev färdig med sina studier 1998. Därefter jobbade hon som språklärare i olika skolor runt om i Finland både på högstadiet och i gymnasiet under ett par år. Hösten 2001 blev hon anställd i gymnasiet där hon fortfarande arbetar.

6.3 Insamling och analys av material

Innan intervjuerna genomfördes, lade jag upp en intervjuplan (Kvale 1997, 121, Lantz 1997, 62) utgående från mina forskningsfrågor och de teoretiska aspekterna som ligger till grund för undersökningen. Temaområdena i mina intervjuer följde i hög grad samma mönster som mina viktigaste forskningsfrågor och den teoretiska bakgrunden presenterat i denna avhandling. De viktigaste temaområdena var således lärarnas 1) uppfattningar om språkinlärning, 2) inställningar till inlärningsstilar i allmänhet och 3) beaktandet av inlärningsstilar i språkundervisningen (se bilaga 1). Dessutom frågade jag informanternas åsikter om undervisningsmaterialet och inställningar till en inlärningsstilstest (se bilaga 2) vilken informanterna i slutet av intervjun själv fick fylla i.

Jag skickade de viktigaste temaområdena med ett par hjälpfrågor till informanterna innan intervjuerna genomfördes för att de fick någon slags uppfattning om vad som förväntas i själva intervjusituationen (se Lantz 1997, 63). Jag planerade intervjufrågorna kring temaområden relativt noggrant på förhand för att kunna och komma ihåg att beakta alla väsentliga aspekter med hänsyn till mina forskningsfrågor. Dessutom testade jag mina frågor med en utomstående person innan de egentliga intervjuerna genomfördes varefter jag ännu omformulerade och specificerade vissa frågor i intervjuplanen. Intervjuplanen och frågorna fungerade främst som

ett stöd för mig under intervjun. I själva intervjusituationen varierade ordningsföljden av frågorna i sådana fall där informanten spontant yttrade något som var tänkt att behandlas senare eller något som var intressant och gav behov för vidare frågor.

Intervjuerna genomfördes i mars 2010. De intervjuade fick själva bestämma tidpunkten och platsen för intervjun. Alla intervjuer ägde rum på informanternas arbetsplats, dvs. i skolor där det också var relativt lätt att hitta ett lämpligt lugnt rum för intervjun och på det viset var miljön bekant och bekväm för de intervjuade. Varje intervju tog cirka en timme och spelades in på bandspelare. Jag tycker att genomförandet av intervjuerna lyckades relativt bra, åtminstone var atmosfären i alla intervjuer ganska avspänd. Dessutom yttrade nästan alla informanter efter intervjun att situationen fick dem faktiskt att fundera på ämnet närmare och tänka efter sina egna arbetsmetoder vilket jag upplevde som en positiv signal från informanternas sida.

Som redan konstaterat bestämde jag mig för att använda ett inlärningsstilttest i samband med intervjuerna (se kapitel 5). Jag valde att använda ett sinneskanaltest, s.k. VAK-test, av Boström (2004, 75–76) med vilket man kan få en indikation på ens dominerande inlärningskanal (se bilaga 2). Fördelen med testet är att det är relativt enkelt och därför ganska snabbt att fylla i: testet innehåller olika slags påståenden som karakteriserar olika inlärningsstilar och meningen är att kryssa för beskrivningen som bäst stämmer på ens egna handlingar. Det finns även möjligheten att kryssa för flera beskrivningar på varje rad. Spalten som mest kryssats pekar då på ens mest dominanta sinneskanal vid inläringen. (Boström 2004, 74.) Testet liknar i stort sett VAK-testet som oftast används i Finland t.ex. av Förbundet för all inläring (Austin 2008). Det bör en gång till påpekas att mitt syfte inte var att ta ställning till testets tillförlitlighet eller vetenskaplighet utan snarare att ta reda på hur informanterna själva upplevde testets användbarhet. Det var avsiktligt att de intervjuade fick fylla i testet i slutet av intervjun för att det inte skulle tilldra sig för mycket uppmärksamhet från själva intervjun. Jag betonade dessutom att testet är helt frivilligt att fylla i men alla informanter ställde sig mycket positiva till det.

Nästa steg efter intervjuerna var att skriva ut materialet för en närmare och djupgående analys. Detta var ett tidskrävande jobb, men redan genom renskrivningen fick jag det första

tillfället att analysera och kasta en blick för de intressanta aspekterna som dök upp ur materialet. Utskrivningen följdes av klarläggning av materialet, vilket innebar att jag läste de utskrivna intervjuerna om och om igen och skiljde mellan väsentligt och oväsentligt med hänsyn till mina forskningsfrågor.

Kvale (1997, 36, 171) betonar att man vid en kvalitativ forskningsintervju börjar den egentliga analysprocessen redan i början av undersökningen då forskaren ställer sina tematiska frågor kring forskningsämnet. Enligt Kvale (1997,170) bör forskaren således i synnerhet sträva efter ett mer helhetsbetonat arbetssätt. Eftersom det i det här fallet var fråga om temaintervjuer var det naturligt att fortsätta själva analysarbetet utifrån de temaområdena som också utgjorde utgångspunkten för mina intervjuer (se ovan). Beskrivningen av undersökningsmaterialet utgör en basis för analysen och följs till sist av en slags syntes av analysen och mina egna tolkningar av resultaten (se avsnitt 7.4).

7 RESULTAT

I det följande kommer jag att redovisa de viktigaste resultaten av mina temaintervjuer. Jag ska beskriva och redogöra för olika teman som var utgångspunkten för intervjuerna och baserade sig på mina forskningsfrågor (se kapitel 5). Uppdelningen av resultaten följer dock inte nödvändigtvis samma ordning som frågorna i intervjuplanen utan baserar sig på tematiseringen och klassificeringen av undersökningsmaterialet. De direkta citaten ur materialet är mina egna översättningar från det finskspråkiga intervjumaterialet till svenska.

7.1 Synpunkter på inläring av främmande språk

Jag ska börja analysen av materialet genom att koncentrera mig på min första forskningsfråga och redovisa informanternas synpunkter på frågan vad som är viktigt vid inläring av främmande språk. Det måste ytterligare påpekas att jag i detta sammanhang inkluderar svenskan i begreppet *främmande språk* trots att språket officiellt definieras som *det andra inhemska språket* i läroplanen. Som jag motiverade tidigare (se avsnitt 2.3) anser jag att inläring av svenskan inte skiljer sig betydligt från de övriga främmande språken som formellt lärs in i skolan av finskspråkiga elever på grund av deras gemensamma karakteristiska drag och mål i undervisningen.

7.1.1 Viktiga faktorer vid språkinläring

Som konstaterats ovan anses nuförtiden generellt att språkinläringen alltid är en komplicerad process som påverkas av flera olika faktorer (se 2.2). Jag fick ändå ganska entydiga svar av mina informanter vad de anser påverka mest vid inläring av främmande språk. Alla informanter var eniga om att en inlärares motivation är den viktigaste faktorn vid språkinläringen. De ansåg att om man inte är motiverad på något sätt kan man inte heller lära sig ett språk. Att vara motiverad till inläring av främmande språk innebär även att man har en positiv inställning gentemot språk och kultur generellt och visar en viss ivrighet att lära sig språket.

Informanterna var dessutom eniga om att det bästa sättet att motivera elever till språkinläring är att anknyta undervisningsinnehåll till elevers egen upplevelsevärld. Alla informanter betonade att elever måste bli förstådda varför språkförmågan är en viktig färdighet i det vardagliga livet, dvs. i vilka konkreta situationer man kan ha nytta av sina språkkunskaper. Därmed hjälper enligt informanterna t.ex. bruket av autentiska och aktuella läromaterial, gäster som kan bjudas in till klassrummet och som talar målspråket som sitt modersmål eller att erbjuda elever olika slags utflykter vilka åtminstone informant C har organiserat. Alla informanter antydde dessutom att en språklärare åtminstone i viss mån kan uppmuntra sina elever till språkinläring med sin egen ihärdiga attityd mot främmande språk och kultur. Informant B konstaterade dessutom att mångsidiga arbetsmetoder och beaktandet av olika inlärare i undervisningen också för sin del kan fungera som en motiverande faktor till språkinläring.

Förutom att vara bra motiverad betonade alla informanter att en skicklig språkinlärare också ska vara beredd till ett hårt och ihärdigt arbete. Informanterna ansåg att inläring av främmande språk alltid förutsätter långsiktig och allsidig träning och en viss flit av en elev. Informanterna A och C som båda undervisar i tyska tycktes även betona en viss analytisk-logisk förmåga vid språkinläringen. Båda informanterna tog dessutom sitt exempel ur det tyska språket:

[1] När det gäller tyska språket är grammatiken så systematisk att det hjälper om man kan lagra information i minnet i en viss ordning ... och visst har man på sätt och vis nytta av sådana matematiska förmågor. (Informant A)

Samma förmågor betonade också informant C med sin beskrivning av en ideal språkinlärare:

[2] [---] man ska ha ett visst sätt att tänka [---] det innebär att man liksom kan tänka logiskt och på sätt och vis är man lite pedantisk, eftersom t.ex. i tyskan är det inte helt likgiltigt hur man lägger till adjektivändelser eller personändelser på ett verb eller något liknande ... att man måste ha en viss noggrannhet. (Informant C)

Även lärare B betonade att språkinläringen alltid kräver ett långfristigt arbete även utanför klassrummet. Medan de andra informanterna betonade mer analytiska förmågor vid språkinläringen, ansåg lärare B att en bra språkinlärare mångsidigt kan utnyttja olika slags inlärningsstrategier. Enligt henne drar en skicklig inlärare nytta av olika möjligheter att lära

sig språk, t.ex. med social interaktion med andra. Det framgick av materialet att också informant A syftade på att en skicklig språkinlärare effektivt kan utnyttja olika sinneskanaler och inlärningsstrategier vid inläringen. Så här kommenterade lärare A frågan hur viktigt det är att alla får undervisning som motsvarar ens inlärningsstil (frågan behandlas också närmare i avsnitt 7.3.1):

[3] Man borde inte fästa uppmärksamhet vid dem som behöver stöd utan de begåvade borde också tas hänsyn till och erbjuda dem också något, men kanske de mer vidsträckt kan utnyttja olika inlärningsstilar, eftersom de liksom klarar sig i alla fall. (Informant A)

Beaktansvärt är emellertid också att informant A var den enda informanten som tydligt tog upp att en språkinlärare kan ha fördel av en viss musikalisk begåvning. Hon nämnde att en språkinlärare kan ha nytta av hörselminnet då ”främmande ord liksom ljuder i öronen”. Som tidigare konstaterats tycker vissa forskare att de auditiva eleverna i synnerhet kan anses vara mest begåvade att lära sig ett främmande språk (se 3.3.1).

7.1.2 Informanterna som språkinlärare

Informanterna karakteriserade sig mycket likartat vad gäller dem själva som språkinlärare. Alla informanter tycktes nämligen vara övertygade om att de är starkt visuellt lagda. Lärare A konstaterade att hon alltid behöver skriva ner eller se ett främmande ord för att komma ihåg det efteråt. Samma åsikt återspeglades också i de två andra lärarnas svar. Det kom även tydligt fram att alla informanter verkade vara ganska medvetna om hur de lär sig bäst. Detta visade sig genom att de relativt lätt kunde granska sina svagheter och styrkor som språkinlärare samt redovisa generellt om hur de brukar lära sig främmande språk. Informanternas beskrivningar om sig själva som inlärare överensstämmer också i hög grad med resultaten från inlärningsstiltestet vilket framgår av följande tabell:

Tabell 1 Informanternas resultat av VAK-testet. Siffrorna i tabellen anger antalet av kryss för påståenden typiska för en viss inlärningsstil.

	<i>visuell</i>	<i>auditiv</i>	<i>kinestetisk/taktil</i>
Informant A	8	8	1
Informant B	10	4	3
Informant C	9	5	3

Det skall emellertid påpekas att testresultaten bara är riktgivande och visar vilken inlärningsstil som grovt sett kan anses starkare respektive svagare (Boström 2004, 74). Även om lärare A själv tyckte att hon starkt är visuellt lagd pekar testresultatet på att hon relativt jämnt tenderar att utnyttja både sin auditiva och visuella inlärningskanal. Däremot tyder resultatet på att den kinestetiska/taktila kanalen används i klart minst utsträckning av alla informanter. Lärare B, som enligt testet tycks vara mest visuell av alla informanter, sade dock att hon medvetet har försökt utnyttja även andra sinneskanaler i större utsträckning vid inläringen. Hon konstaterade också att hon speciellt under sin lärarkarriär har förstått att även om man i vissa situationer skulle lära sig bäst visuellt är det inte självklart att det alltid är det effektivaste eller bästa sättet att lära sig i något annat sammanhang. Lärare B reagerade även starkt på VAK-testets resultat och menade att hon hoppades att hon nuförtiden jämnare skulle utnyttja alla sina sinnen. Trots detta var hon inte så överraskad av testets resultat. Även informant C tyckte att resultatet av testet i stort sett överensstämde med hennes egna uppfattningar om den personliga inlärningsstilen.

Det framgick även tydligt av informanternas svar att de alla verkade vara ganska analytiska som språkinlärare. Lärare A ansåg att hon aldrig varit särskilt kreativ varför hon inte tyckte om att studera engelska som enligt hennes åsikt tycktes innehålla ”allt för många undantag”. Däremot ansåg hon att det traditionella sättet att lära sig språk individuellt och formellt med hjälp av skriftliga övningar passar bäst för henne. Hon beskrev sitt förhållande till inläring av tyska på följande sätt:

[4] Det passar för mig att tyskan är så systematisk att liksom allt nytt grundar sig på det föregående och samma mönster liksom upprepas [---] ett sånt här schematiskt språk passar alltså bra för mig. (Informant A)

Informant B trodde också att hon är ganska analytisk när det gäller inläring av främmande språk. Hon beskrev vidare sig själv som språkinlärare så här:

[5] Jag är ganska ihärdig. Om jag börjar någonting vill jag slutföra det ordentligt och detta gäller andra saker också. Jag kan aldrig föreställa mig att avsluta språkinläringen eller lämna ett språk helt och hållet när jag har lärt mig eller övat det en gång. Men sen är jag också ganska pedantisk, att t.ex. i början tyckte jag att det var mycket svårt att läsa sådana texter där jag inte kände igen alla ord. Det var väldigt irriterande att man inte förstår allt, men man kan ju öva in sig på allt. (Informant B)

Informant C sade att hon troligen alltid har varit ”lärarens drömelev”. På frågan hurdan egentligen är en ideal elev för en språklärare svarade hon med följande beskrivning:

[6] lär sig lätt, man har inga stora svårigheter ... och jag har alltid ställt mig positiv till språkinläringen förstås också. Och sen har jag alltid gjort övningar och frågat om det är något jag undrat över. (Informant C)

Som det framgår av citatet verkar informant C alltid ha varit en relativt skötsam som elev och språkinlärare. Även om hon själv inte karakteriserade sig som analytisk, framgick det av intervjun att hon visst har haft nytta av vissa analytiska och logisk-matematiska förmågor vid språkinläringen. Hon förklarade nämligen att språkinläringen hade varit lätt för henne i skolan eftersom hon ansåg att ”när man bara öppnade textboken, såg man alla svar och då var det lätt att bara tillämpa dem till övningar”.

Informanternas beskrivningar av sig själva som inlärare tycks överensstämma med påståendet av Prashnig (2000, se avsnitt 4.2) att lärare generellt brukar vara mer analytiskt än holistiskt orienterade. Däremot kan man bara i det här fallet spekulera om påståendet att lärare dessutom skulle vara mer auditiva än sina elever. Det visade sig bara att informanterna i denna studie var mest visuellt lagda och att den kinestetisk/taktila inlärningsstilen var mindre framträdande hos dem alla. Dessutom verkade alla informanter likna varandra i sina egna beskrivningar av sig själva som språkinlärare (se exemplen ovan).

7.2 Inlärningsstilar i fokus

Lärarnas kunskap om inlärningsstilar utgjorde ett annat viktigt temaområde i mina forskningsintervjuer. När jag frågade informanterna vad de uppfattade med begreppet *inlärningsstil* närmade sig alla informanter frågan genom att beskriva vilket sinne man brukar favorisera vid inläringen. Alla informanter var således mest bekanta med indelningen i visuell, auditiv och kinestetisk inlärningsstil. Lärare B var den enda som också nämnde indelningen som har att göra med holistiskt och analytiskt orienterade individer och gjorde skillnad på taktil och kinestetisk inlärningsstil. Emellertid återspeglades även andra stildimensioner omedvetet i informanternas yttranden i synnerhet när de beskrev ideala språkinlärare och reflekterade över sin egen inläring av främmande språk (se 7.1). I det följande kommer jag att närmare redogöra för informanternas synpunkter för inlärningsstilens karaktär och speciellt dess betydelse för språkinläraren. Slutligen redovisar jag informanternas uppfattningar om VAK-testets användbarhet i språkundervisningen.

7.2.1 Uppfattningar om inlärningsstilar

Som sagt har forskningen kring inlärningsstilar oftast kritiserats på grund av att den brukar kategorisera individer som tillhörande vissa inläraryper. Även om mina informanter också närmade sig begreppet inlärningsstil i synnerhet genom den traditionella klassificeringen på basis av vilket sinne man favoriserar vid inläringen, påpekade de att en individ kan ha mera dominerande sinneskanaler som man utnyttjar vid inläringen. Såsom lärare A nämnde ”finns det inget behov att indela sig i en viss typ”. Gemensamt för alla informanter var vidare att de ansåg att den mest dominanta, personliga inlärningsstilen i princip kan vara svår att ändra på. Detta tyder på att informanterna ser inlärningsstilen som en egenskap som åtminstone i viss mån präglar en individs personlighet (se även 3.4). Trots allt betonade informanterna att detta inte utesluter möjligheten att öva in sig på att utnyttja även andra sätt att lära sig och att en individ inte heller borde glömma bort att samtidigt utveckla sina svagare sidor vid inläringen.

Alla informanter tycktes även vara eniga om att medvetenhet om elevers individuella inlärningsstilar kan hjälpa dem som lärare att bättre planera sin undervisning. Som informant A konstaterade är det viktigt att ”kunna förstå elevers styrkor och olika inlärningsstilar för att man sen kan anpassa sin undervisning att motsvara olika sinnespreferenser och överhuvudtaget förmedla information på olika sätt”. Av samma åsikt var informanterna B och C som ansåg att läraren kan dra nytta av att känna till majoritetens inlärningsstil i klassen för att veta vilket arbetssätt kanske bäst passar med var och en grupp. I och med detta stöter vi på frågan hur olika inlärningsstilar verkligen kan kännas till i klassrummet? Hur medvetna är lärarna egentligen om olika inlärningsstilar hos sina elever? I det här fallet skiljer sig informanterna till en viss grad från varandra.

Enligt informant A är igenkännandet av olika inlärningsstilar en relativt svår uppgift för henne. Hon konstaterade att hon nödvändigtvis inte medvetet ger akt på saken förrän några problem eller inlärningssvårigheter dyker upp med någon elev. Då börjar hon kritiskt granska sina egna arbetsmetoder och fundera på hur hon skulle kunna förändra och variera sitt handlingssätt i undervisningen. Det var även svårt för informant A att säga vilken inlärningsstil som i allmänhet mest dominerar i klassrummet, men hon trodde att många av hennes elever kanske skulle behöva mer kinestetiska övningar som stöd vid språkinläringen. Hon förklarade att hon ibland har funderat på om sådana elever som är fysiskt oroliga i klassen och har svårigheter att sitta på sin plats faktiskt är mer kinestetisk lagda och i allmänhet skulle behöva mera rörelser på lektioner.

Till skillnad från de andra informanterna har lärare B närmat sig problemet främst genom bruket av olika slags övningar. Hon förklarade att hon medvetet varierar sina arbetsmetoder i klassen för att kunna efteråt diskutera med sina elever och fråga om vilka slags känslor de väckt och ta reda på vilka slags arbetsmetoder som fungerar bäst med var och en grupp. I synnerhet när det är fråga om yngre skolelever tyckte informanten att varierande övningar och egen reflektion är det bästa sättet att ta reda på vilka slags inlärningsstrategier som fungerar bäst i klassrummet. Med gymnasister och ibland även med niondeklassare brukar hon dock göra olika slags inlärningsstilttest. Informanten konstaterade att man med gymnasister kan gå djupare och behandla mera teoretiska frågor om hur man kan lära sig på olika sätt och hurdana inlärningsstilar det finns. Lärare B konstaterade att hon i sin nuvarande tjänst

medvetet har ökat på arbetsmetoder som stöder kinestetiska individer (se vidare avsnitt 7.3.1 och 7.3.3) för att hon märkt att det faktiskt finns behov för sådana övningar. Hon trodde inte heller att de traditionellt sett dominerande auditiva eller visuella eleverna nuförtiden utgör majoriteten i klassen, utan anser att allt flera individer stöds också av kinestetiska inlärningsstrategier.

Lärare C har i synnerhet använt en dialogisk lösning för att väcka medvetenhet om olika inlärningsstilar hos sina studerande och få information om deras personliga lärandepreferenser. Hon förklarade att hon genom att betrakta skildringar om olika inlärningsstilar (dvs. visuell, auditiv, kinestetisk) med sina elever, försöker öka medvetenheten och överhuvudtaget väcka diskussion om olika sätt att lära sig språk. Dessutom konstaterade hon att hon ibland direkt frågar sina elever om deras studievanor ifall hon klart märker att någon har vissa inlärningssvårigheter med språket. Lärare C tyckte att studerande som har svårigheter att lyssna och samtidigt göra anteckningar har ökat under senaste åren och spekulerade om det då tydde på mer auditivt lagda individer. Därför har hon medvetet strävat efter att hålla isär den visuella och auditiva inlärningskanalen vid undervisningen. Om lektionen börjar med muntliga övningar tycker informanten att det är bättre att fortsätta med samma slags övningar och först därefter behandla samma saker skriftligt, i stället för att hela tiden växla mellan dessa två inlärningskanaler. Dessutom hade hon med egna ord faktiskt börjat använda mer och mer muntliga övningar och arbetsmetoder i sin undervisning under årens lopp.

7.2.2 Betydelsen av inlärningsstilen för språkinlärare

Alla informanter instämde att medvetenhet om egen inlärningsstil i allmänhet kan hjälpa en språkinlärare att reflektera över sin inlärningsstil och ge viktig information om hur man skulle lära sig bäst. När jag frågade hur viktigt lärare C ansåg att språkinläraren själv är medveten om sin egen inlärningsstil syftade hon på ett fall som ett bra exempel på dess betydelse:

[7] En gång i början av 2000-talet undervisade jag en pojke som var helt förtvivlad därför att han inte lärde sig. Sedan började han med hjälp av psykologiläraren göra alla slags test varefter det visade sig att när pojken började spela in sig själv och läste svenska ord på bandspelaren förbättrades hans betyg av ordprov genomgående ... bara därför att han

också fick höra orden. Därför är jag övertygad om att det har en viss betydelse.
(Informant C)

Det visade sig alltså att pojken var mest auditiv lagd och hade uppenbarligen tidigare använt sådana inlärningsstrategier som inte riktigt passade för honom. Exemplet tyder vidare på att det faktiskt främst är fråga om visuella individer som gynnas av det traditionella bedömningssättet, dvs. skriftliga prov i skolan. Dessutom kan påståendet att de auditiva individerna automatiskt skulle gynnas i skolsystemet ifrågasättas i ljuset av det här fallet.

Förutom att mina informanter verkade vara eniga om att medvetenhet om den egna inlärningsstilen i allmänhet kan hjälpa en individ vid språkinläring återspeglades åtminstone i informanterna A och B:s svar att åldern emellertid har inverkan om dess betydelse. På frågan hur viktigt det är att en språkinlärare känner till sina styrkor vid inläring svarade exempelvis informant A (som alltså bara undervisar på lågstadiet) i följande ordalag:

[8] Nå det [att känna till sina styrkor] är troligen ganska viktigt. Hos yngre elever är det väldigt svårt att om en vuxen inte hjälper med det, så kan man själv troligen inte göra det, men man skulle kunna tro att elever på högstadiet och gymnasister kan förstå det och sen kunde man utnyttja den starkaste sidan som ett stöd i något som vållar svårigheter.
(Informant A)

Informanten fortsatt ändå med att läraren kan ge elever tips om hur man kan lära sig främmande ord, t.ex. läsa högt orden hemma, be föräldrarna att lyssna på, skriva ner orden, spela minnespel eller liknande. Lärare B tycktes vara inne på samma linje som lärare A. Hon beskrev att man på nedre skolstadiet snarare börjar genom användningen av olika slags övningar och inlärningsstrategier, att bringa fram och beakta olika inlärningsstilar. Lärare B sade att hon medvetet inte skulle tala om olika inlärningsstilar för sina yngre elever för att man inte för lätt skulle kategorisera sig till en viss inlärarartyp. Dessutom ansåg hon att en lärare snarare borde sträva efter att träna och förstärka alla sidor som påverkar inläringen när elever ännu är unga. Däremot tyckte hon att ju äldre man blir desto viktigare är det också att en inlärare själv blir medveten om det personliga och effektivaste sättet att lära sig, lär sig att värdera sin inläring och känner till svaga och starka sidor enbart för fortbildningens skull. Som sagt brukade lärare B framför allt genom olika inlärningsstrategier öka medvetenhet om olika inlärningsstilar (se 7.2.1). Hon förklarade att hon medvetet och systematiskt föredrar

olika slags arbetsmetoder som motsvarar olika sinnespreferenser varefter hon diskuterar med sina elever om deras upplevelser och åsikter om strategiernas nytthet.

Informanterna A och B:s uppfattningar överensstämde även med resultaten från Utbildningsstyrelsens forskningsprojekt om att inläraren måste vara på en viss mognadsnivå för att dra nytta av medvetenhet om egen inlärningsstil (se 4.3). Som det framgick ovan tydde båda informanterna på att medvetenhet om inlärningsstilen kan bli nyttig samtidigt som inlärares övriga, metakognitiva kunskaper utvecklas och elever har lärt sig utnyttja olika slags inlärningsstrategier vid inläringen. Informant C ansåg ändå att elever som börjar gå i gymnasiet oftast saknar förmågan att arbeta självständigt och ta ansvar för sina studier. Därför tyckte hon att det är viktigt att genast i början av gymnasiestudier gå igenom olika inlärningsstrategier och ge tips om hur man överhuvudtaget kan lära sig språk. I samband med behandlingen om hur man lär sig att lära brukar hon väcka diskussion om de olika inlärningsstilarna som konstaterades tidigare (se 7.2.1). Dessutom föreslog informanten att det skulle vara även nyttigt att ha en gemensam kurs i början av gymnasiet där olika ämneslärare skulle ta fram olika slags inlärningsstrategier och elevers studievanor generellt kunde behandlas i ett större sammanhang.

7.2.3 Inställningar till VAK-testet

Alla informanter i min undersökning ställde sig positiva till VAK-testet av Boström (2004, se bilaga 2). Informanterna var eniga om att testet kan vara nyttigt både för eleven och för läraren då man vill öka medvetenheten om ens inlärningsstil och olika inlärningsstrategier generellt. Informant A var den enda som själv inte hade gjort liknande test förut eller överhuvudtaget utnyttjat inlärningsstiltest som hjälpmedel tidigare i sin undervisning. Även om de första intrycken av testet var positiva betonade speciellt informanterna A och B att man också bör utöva en viss kritik mot inlärningsstiltest i allmänhet. Informant A riktade liknande kritik som också vissa forskare mot forskningen kring inlärningsstilar (se även 3.5):

[9] Förstås lurar här en viss fara att man sen indelar sig själv till en viss typ och liksom tror att jag är bara en sådan här ... i verkligheten använder alla ju alla sinnen i en viss mån och man behöver dem alla (sinnen). (Informant A)

Trots sin varsamma kritik mot testet trodde informant A ändå att sina elever skulle dra nytta av ett liknande test om påståenden eller exemplen skulle vara tagna av elevernas egen upplevelsevärld. Dessutom tyckte hon att testet faktiskt fick henne att fundera på sina egna elever och att hon genast kände igen några av sina elever i skildringar av olika inlärningsstilar. Informant B kritiserade dessutom upplägget och reliabiliteten hos vissa inlärningsstiltest:

[10] Jag tycker att det här testet var ganska bra. Ibland är påståenden så besvärliga att vissa elever säger exempelvis att ”jag kan inte välja något av dessa” och ibland känns det som att alla påstående skulle fungera hos mig, så förstås kan resultatet då förvrängas. (Informant B)

Informant B berättade också att hon hade använt samma slags inlärningsstiltest hos sina elever även tidigare. Hon betonade dock att man alltid ska ha en viss kritik mot alla slags test. Hon ansåg att elever behöver mycket av lärarens stöd när det gäller bruket av inlärningsstiltest för annars lurar där faran att eleven inte verkligen kan dra nytta av testet. Informant C hade också utnyttjat samma slags inlärningsstiltest tidigare i undervisningen. Liksom lärare B hade informant C använt testet främst som en utgångspunkt för en gemensam diskussion och reflektion om olika inlärningsstilar i klassrummet.

Informanternas åsikter om VAK -testet tycks strida mot Austins (2008, se även 4.3) påstående om testets användbarhet. I sin undersökning ifrågasätter Austin testets tillförlitlighet och rekommenderar att man inte borde använda det i undervisningen av det andra inhemska språket. Han påstår även att förespråkarna av VAK -test brukar kategorisera elever till en viss lärartyp och oftast förhålla sig negativa till auditivt lagda individer, vilket klart inte kan påstås av informanterna i denna undersökning. Mina informanter passade sig emellertid för att kategorisera elever enligt vissa inlärtypor. Informanterna tyckte framför allt att VAK -testet kan öka medvetenheten om olika inlärningsstrategier, dvs. hur man i allmänhet kan lära sig något på flera olika sätt. Dessutom varnar de snarare för att blint lita på testresultatet, vilket Austin också troligen mest kritiserar. Informanterna tycktes även vara övertygade att inlärningsstiltest i allmänhet kan fungera som hjälpmedel när man vill främja ens medvetenhet om den egna inläringen då inläraren är tillräckligt gammal att förstå testets betydelse som tidigare konstaterats (se 7.2.2).

7.3 Inverkan på praktiskt arbete

Inlärningsstilarnas inverkan på det praktiska arbetet i språkundervisningen utgjorde det sista och enligt min åsikt kanske det viktigaste temaområdet i mina intervjuer. Temat har redan delvis tangerats för det visade sig att alla informanter tyckte att medvetandet av olika inlärningsstilar i klassrummet kan hjälpa dem vid planeringen av undervisningen. Att den traditionella indelningen av inlärare till att vara huvudsakligen visuella, auditiva och kinestetiska var mest bekant hos mina informanter präglade också i hög grad deras svar om t.ex. hur inlärningsstilar kan beaktas i undervisningen. Därför kommer jag att främst koncentrera mig på denna indelning för att redovisa vilka slags arbetsmetoder och strategier informanterna verkligen föredrar för att beakta olika inlärningsstilar i klassrummet när de planerar sin undervisning.

7.3.1 Hur stöds olika inlärningsstilar?

Som det redan tidigare konstaterats visade det sig att alla av mina informanter hade i viss mån funderat på sina elevers individuella behov i undervisningen och också medvetet försökt upptäcka och hitta arbetsmetoder som skulle stödja olika inlärningsstilar. I det följande kommer jag att behandla varje informant åt gången för att närmare beskriva några av deras personliga didaktiska lösningar vid beaktandet av inlärningsstilar.

Det visade sig att lärare A försöker välja sådana övningar vid undervisningen som skulle stödja alla tre inlärningskanaler. När det gäller t.ex. ordinläring, brukar hon läsa orden högt med sina elever för att man samtidigt ser och hör orden och kompletterar med andra aktiviteter t.ex. minnesspel. Det senare främjar inläring hos kinestetiskt lagda individer. Emellertid menade hon själv att hon egentligen inte medvetet ger akt på en viss inlärningsstil utan bara strävar efter mångsidighet i undervisningen:

[11] Jag tänker ganska litet på inlärningsstilar och inte medvetet, utan jag tänker kanske mer på ett annat sätt ... liksom funderar på undervisningsmetoder eller liknande för att lektionen inte skulle vara samma varje gång eller försöker ta med sådant material som är kanske mer motiverande eller ... använder olika slags arbetsmetoder [---] (Informant A)

Det verkade ändå så att informant A verkligen strävar efter att bemöta individuella behov av sina elever enligt olika sinnespreferenser. Hon förklarade att hon brukar visualisera undervisningsinnehåll genom att använda olika färger när hon skriver på tavlan, ringar in och understryker viktiga observationer eller använder papperslappar för olika grammatiska ändelser osv. Dessutom ansåg informanten att övningsböcker nuförtiden innehåller i allmänhet mångsidiga och nyttiga övningar för olika inlärartyper. Hon tyckte att läroböcker på lågstadiet numera erbjuder mer nyttigt material för auditiva inlärare än tidigare, då de innehåller många trevliga sånger och ramsor. Förutom att hon brukar lyssna på sånger med sina elever, nämnde informanten att det är lätt att koppla ihop musiken med rörelser då övningen också stöder kinestetiska elever.

Informant B tycktes också mest föredra mångsidigheten vid planeringen av sin undervisning. Till skillnad från informant A nämnde informant B att hon medvetet väljer arbetsmetoder på basis av olika inlärningsstilar och ibland medvetet bestämmer sig för att man gör t.ex. mest visuella övningar under den ena veckan men koncentrerar sig på kinestetiska övningar den andra veckan. Som tidigare konstaterat (se 7.2.1) tyckte informant B att hon börjat använda mer och mer kinestetiska och taktila arbetsmetoder i sin undervisning under tidens lopp. Detta framgick tydligt även av hennes egna beskrivningar av sina arbetsmetoder. Hon nämnde bl.a. att hon låter sina elever göra många uppgifter i häftet (t.ex. att skriva grammatikregler eller ordlistor med bilder då övningen stöder också visuella inlärare). Dessutom brukar hon förbinda ordinlärning eller grammatikundervisning med pantomim (t.ex. att en elev måste föreställa en sats som andra försöker gissa). Vidare utnyttjar hon ofta olika slags spel i undervisningen. Dessutom låter hon sina elever dramatisera historier som antingen elever själv har fått skriva eller som liknar autentiska situationer från det vardagliga livet.

Informant C ansåg liksom de andra två informanterna att läraren bör variera sina arbetsmetoder för att en lektion inte skall följa ett och samma mönster varje gång. I informant C:s svar återspeglades dock på sätt och vis att hon sysslar med äldre elever som antas redan i gymnasiet ta mer ansvar för sitt eget lärande. Informanten beskrev att hon försöker gå igenom olika minnesregler och ge konkreta studietips för sina studerande för att de själv skulle hitta det bästa sättet att lära sig vilket framgår bl.a. av det följande:

[12] Jag har sagt att om du har svårigheter att lära dig nya ord kan du ... att t.ex. om du håller på med dans kan du exempelvis tänka på en bekant koreografi och tillägga orden dit, eller du kan tillägga orden längs skolvägen och sen plocka fram dem därifrån ... (Informant C)

Informanten strävar tydligen efter att studerande utvecklas att tänka självständigt och värdera sina egna handlingar. En gång hade lärare C en kurs i tyska där abiturienter till stor del självständigt fick planera tidsplanen för kursen, välja lämpliga arbetsmetoder och bestämma själva när de ville göra t.ex. ordprov. Läraren hade positiva erfarenheter av experimentet och trodde att hon kommer att utföra det på nytt i framtiden.

Dessutom tycktes informant C ha funderat på frågan om hur man bättre kan ta hänsyn till elever med vissa inlärningssvårigheter. Hon brukar bl.a. omarbeta läroböckernas ordlistor så att orden i hennes omarbetade listor står först i grundform med finsk översättning och först därefter följs av böjningen. Dessutom är orden grupperade i olika ordklasser. Ordlistorna brukar faktiskt vara långa och mycket omfattande i gymnasisters läroböcker så informantens handlingssätt verkar nyttigt. Jag antar att de omarbetade ordlistorna bättre stöder holistisk inläring och elever med inlärningssvårigheter, såsom dyslexi, än läroböckernas listor som faktiskt verkar tunga och oklara även i lärarens ögon. Informanten nämnde också att studeranden tycker om de nya listorna och har gett henne positiv feedback om dessa.

Förutom att alla tre informanter betonade mångsidigheten vid språkundervisningen tycktes de vara eniga om att det är ytterst viktigt att varje elev får undervisning som motsvarar ens inlärningsstil. Alla betonade att när man får undervisning som motsvarar ens personliga inlärningsstil främjas inläring i allmänhet och det kan vara också ett sätt att bevara en elevs motivation till språkinläring. Så här beskrev informant B betydelsen av undervisning som tar hänsyn till olika inlärningsstilar:

[13] Det är nästan ett levnadsvillkor för svagare elever att de liksom överhuvudtaget klarar sig. Bättre elever samlar in informationen kanske på det sättet som inte nödvändigtvis just motsvarar den egna inlärningsstilen, men när det är fråga om svagare elever tycker jag att det liksom är nödvändigt och viktigt. (Informant B)

Enligt min åsikt sammanfattade informant C på ett träffande sätt vikten av undervisningen som tar hänsyn till olika inlärningsstilar genom att jämföra inläring med skidåkning:

[14] [---] en människa som liksom ständigt måste vara på fel kanal blir säkert frustrerad ... och man orkar sen inte därför att det tar mer energi [---] om man är van vid att åka skidor på ett traditionellt sätt och sen plötsligt borde börja skridskoåkning så tar det visst energi. Detsamma gäller hjärnan ... att om man liksom får gå längs de bekanta spåren så säkert är det lättare. (Informant C)

7.3.2 Inlärningsstilar och olika språkfärdigheter

Det framgick av informanternas svar att ordinläring troligen erbjuder dem flest möjligheter till beaktandet av olika inlärningsstilar. Åtminstone konstaterade både informanterna A och C att det är lättast att komma på övningar som stöder olika sinneskanaler speciellt i samband med ordinläring. Informant C nämnde vidare att hon däremot i synnerhet vid grammatikundervisningen har vissa svårigheter att beakta kinestetiska elever. Emellertid beskrev hon senare en situation där kinestetiska elever stöds exemplariskt:

[15] Om svenskans ordföljd verkar välla mycket svårigheter har jag ibland gjort så att jag ger den ena eleven en papperslapp med ordet *jag*, den andra ger jag *har*, och sen har vi *inte* och *pengar* och även *att* och sen elever måste gå framför tavlan och byta plats ... när jag ropar sen ”nu har vi en huvudsats!” och ”nu börjar *att* satsen och vi har en bisats!” går de sedan omkring där. (Informant C)

Däremot tyckte informant B att ingen språkfärdighet speciellt erbjuder svårigheter för henne vad gäller att betrakta utifrån olika inlärningsstilars synvinkel. Emellertid konstaterade hon, kanske lite förvånande, att hon har vissa svårigheter att stödja den visuella inlärningsstilen när det gäller grammatikundervisningen. Detta tycks strida mot uppfattningen att läraren automatiskt skulle föredra sådana inlärningsstrategier som motsvarar ens egen inlärningsstil (se 4.2). I detta sammanhang syftade informanten troligen framför allt på bildvisuella elever eftersom allt skrivet kan anses stöda textvisuella individer. Så här beskrev informant B sina arbetsmetoder i samband med grammatikundervisningen:

[16] Jag försöker organisera olika slags övningar, men kanske har jag i mindre mån material som är starkt visuellt. Vi gör också hörförståelseövningar i anslutning till grammatiken, och sen gör vi mycket sådana övningar med papperslappar där man måste sammankopla ... eller bilda en mening med korrekt ordföljd eller sammankopla ändelser så att man har sen också den kinestetiska sidan med. Men kanske, det visuella, vet jag inte ... det (visuella) kunde jag kanske använda mer därför att det blir nu mindre när det är just fråga om grammatiken. (Informant B)

Färdigt läromaterial är emellertid ett viktigt hjälpmedel för en lärare vid planeringen av undervisning. Det visade sig bl.a. att i synnerhet läs- och hörförståelseövningar tas direkt ur läroböcker och behandlas vanligen enligt färdiga anvisningar. Läromedels roll i undervisningen behandlas således närmare i det följande avsnittet.

7.3.3 Läromedels roll i undervisningen

Det framgick upprepade gånger av mitt undersökningsmaterial att läroböcker som ett traditionellt läromedel fortfarande verkar ha en betydande roll i språkundervisningen. När jag frågade informanterna om deras handlingssätt när det gällde t.ex. undervisningen av vissa språkfärdigheter syftade de oftast till undervisningsmaterialet och övningar som fanns där. Det har också visats i flera undersökningar att undervisningen faktiskt i hög grad brukar vara bunden till arbets- och textböcker och andra läromedel som står till förfogande (Uusikylä & Atjonen 2005, 166). Därför tyckte jag att det var relevant att ytterligare ta reda på informanternas förhållande till läromaterialet och utreda deras åsikter om i vilken mån olika inlärningsstilar behandlas och beaktas i läromedel som de använder.

I skolan där lärare B undervisar användes tidigare inga läroböcker i språkundervisningen på lågstadiet. Situationen påverkade då betydligt hennes förhållande till planeringen av undervisningen. Så här beskrev lärare B sina erfarenheter från början av sin lärarkarriär i samma skola:

[17] När jag började jobba här var jag egentligen tvungen att förhålla mig till planeringen på ett helt annat sätt och arbetet tog kanske mer tid [---] och kanske följde jag i början mer klassen och observerade vilka slags övningar skulle sen vara de bästa. För man hade liksom alla dörrar öppna kunde man välja materialet liksom var som helst när man inte hade läroboksserien därifrån man bara skulle plocka fram de lämpligaste övningarna. (Informant B)

Informant B berättade vidare att hon då även integrerade inläringen av svenska med idrott och gav lektioner i svenska några gånger ute på skolgården. Hon förklarade vidare att hon hade jobbat en kort tid som idrottslärare varför det var naturligt att integrera språkundervisningen med idrott och spel. Senare har man ändå börjat använda läroböcker vid

språkundervisningen antingen från fjärde eller från femte årskursen, även om man börjar inläring av främmande språk redan på den första klassen i skolan i fråga.

Som Uusikylä och Atjonen (2005, 166) konstaterar finns det inget dåligt i sig att man använder läroböcker i undervisningen, men faran är då att undervisningen följer samma mönster lektion efter lektion och att man glömmer bort att alla inte lär sig på ett och samma sätt. Lärare B:s observationer verkar bekräfta synpunkten att läroböcker ibland lätt kan diktera undervisningens gång och när färdigt material plötsligt inte står till förfogande betraktar man undervisningen och inläringen kanske på helt annat sätt. Alla tre informanter verkade ändå vara eniga om att undervisningsmaterial och läroböcker av främmande språk som används i dag innehåller mångsidiga övningar och material som tar hänsyn till olika inlärningsstilar. De ansåg att läroböcker och undervisningsmaterialet generellt har utvecklats till det bättre under senaste åren. Informant C nämnde bland annat att en viktig orsak till att den gamla läroboksserien *Kanal* nyligen byttes mot läroboksserien *Galleri* i gymnasiet, var att Galleri-serien bättre tycks ta hänsyn till utvecklandet av elevers metakognitiva kunskaper och ger eleven konkreta tips om hur olika språkfärdigheter kan övas och studeras. Dessutom ansåg informant A att läromedel på lågstadiet numera innehåller mångsidiga och varierande övningar vilka också tillgodoser olika inläraryper. Hon tyckte vidare att läroboksförfattare speciellt har satsat på den visuella aspekten i läroböckerna: det används bl.a. olika färger, olika symboler för artiklar, bokstäver med fet stil och massor av bilder.

Korhonen (2007) som i sin pro gradu –avhandling undersökte inlärningsstilar i fyra olika läroboksserier (*Bästis*, *Premiär*, *Fritt fram* och *Kom med*) för B-svenskan i högstadiet, kan delvis anses bekräfta informant A:s uppfattning. Korhonen analyserade läroboksövningar utifrån den traditionella indelningen av de fyra sinnespreferenserna som inlärningsstilar och kom fram till att övningarna i alla läroböcker främst främjar visuella inlärare, medan det fanns betydligt mindre nyttigt material för kinestetiska inlärare i alla ovannämnda läroboksserier. Korhonen undersökning visade också att läroböckerna inte heller direkt erbjöd lika många goda övningar för auditiva eller taktila inlärare som för visuella inlärare. Detta tyder på, i synnerhet det faktum att betydligt färre övningar för kinestetisk inlärningsstil förekommer, att läraren själv måste skaffa nyttigt material och ge extra uppmärksamhet om han eller hon vill stödja olika slags inlärningsstilar. Därför önskar Korhonen att läroböcker fortsättningsvis

erbjuder mer varierande uppgifter och färdigt material för alla inläraryper. Det måste dock påpekas att läroböckerna som används av mina informanter kan skiljas från de undersökta böckerna av Korhonen enbart på grund av att det handlar om olika skolstadier och olika språk (Korhonen undersökte inte t.ex. Galleri-serien).

Enligt min åsikt var det märkvärdigt att informanterna, fränsett lärare B, inte nämnde teknologi eller de elektroniska inlärningsmiljöerna som ett möjligt hjälpmedel att individualisera undervisningen eller stödja olika inlärningsstilar. Orsaken kan förstås helt enkelt vara att datorer eller andra tekniska hjälpmedel ännu inte står till förfogande i de flesta skolorna på grund av brist på resurser. Teknologin och internet kan dock enligt min åsikt ytterligare erbjuda många möjligheter för att göra undervisningen mångsidigare och varierande, men samtidigt även fungera som en motiverande faktor till inläring av svenskan.

7.3.4 Utmaningar och problem

Informant A uttryckte att det kan vara svårt att känna igen olika inlärningsstilar (se ovan). Hon förklarade att det oftast är svårt att ta reda på om en elevs svårigheter vid språkinläringen faktiskt beror på undervisningsmetoder som stöder fel inlärningskanal eller om det finns någon annan inläringssvårighet eller annat problem i bakgrunden. Informant B nämnde också att klassens heterogenitet kan vara utmanande för lärarens arbete, men å andra sidan tyckte hon, att när det är fråga om elever med s.k. specialstatus, är det ännu viktigare att man också lägger märke till olika inlärningsstilar. Även informant C konstaterade att hon ibland har svenskkurser med över 40 studerande då det förstås är svårare att beakta varje individuellt behov än t.ex. vid kurser i tyskan som oftast består av bara några få elever.

Informanterna A och B sade att beaktandet av inlärningsstilar oftast glöms bort på grund av brist på tid i undervisningens planering. Det är självklart att planeringen av undervisning kanske tar mer tid i synnerhet om man ska tänka sig använda arbetsmetoder som man tidigare inte är vana vid. Informant C påstod emellertid att brist på tid eller stora klasser inte kan vara det största hindret till beaktandet av inlärningsstilar, utan att det snarare handlar om lärarens lathet. Hon medgav, att när man har många kurser och långa arbetsdagar, är det kanske lättare att arbeta så som man redan tidigare vant sig.

Det framkom att speciellt informanterna A och C tyckte att behoven av kinestetiska inlärare i synnerhet vållar mest svårigheter för dem att ta hänsyn till i undervisningen. Att en lärare har vissa svårigheter att bemöta behov av kinestetiskt lagda individer kan bero på flera orsaker. Å ena sidan kan det bero att man själv har en annorlunda inlärningsstil, men å andra sidan kan det vara fråga om att man inte fått kunskap om fenomen eller konkreta verktyg om hur kinestetiska inlärare verkligen kan stödjas vid undervisningen. Som informant A konstaterade är fenomenet väldigt mångsidigt:

[18] Naturligtvis erbjuder man det sätt som man själv är van vid och undervisar på det viset hur man själv blivit undervisad, så att om man liksom vill göra något annat måste man göra det medvetet. Redan på den första föreläsningen i lärarutbildningen konstaterades till oss att "ni kommer att undervisa på samma sätt som ni själv har blivit undervisat!" Men kanske har man ändå möjligheten att utveckla sig så att det inte går direkt så ... men det är naturligt att det som är lite främmande för sig själv måste man göra sig mer besvär för att man blir medveten om det och för att man även inte skulle fördöma att någon är sådant och sådant liksom. (Informant A)

Även informant B konstaterade att man lätt fäster mindre uppmärksamhet vid kinestetiska elever eftersom det traditionellt finns mycket stoff och läromaterial tillgängligt som man kan antingen se eller höra.

Att alla informanter dessutom nämnde att beaktandet av olika inlärningsstilar utgör ett viktigt tema för vidareutbildning, tyder på en viss kritik mot lärarutbildningen. Alla informanter erinrade sig att temat hade behandlats i viss mån inom lärarutbildningen men tyckte att behandlingen av temat var på en mer teoretisk än praktisk nivå. I ett större sammanhang handlar det emellertid om ett väsentligt problem inom forskningen kring inlärningsstilar vilket redan tidigare har behandlats i denna avhandling: teorin om inlärningsstilar tycks oftast inte möta verkligheten. Det visar sig således att informanterna troligen under sin studietid inte hade fått tillräcklig kunskap om hur man verkligen kan dra nytta av den teoretiska mångfaldigheten av inlärningsstilar i praktiken i klassrummet.

Slutligen lyfte informant C fram att arbetsgemenskapens stöd dessutom kan påverka lärares handlingar på ett avgörande sätt. Hon ansåg att hon själv har trevliga kolleger som stöder varandra och med vilka man öppet kan dela idéer i lärarrummet. Hon antydde att det också kan finnas arbetsmiljöer där man inte får stöd av kolleger så är det kanske svårare att bli

inspirerad av nya idéer eller pröva nya arbetsmetoder överhuvudtaget. Tillfredsställelse med eget arbete återspeglades emellertid i andra informanternas svar. Informanterna nämnde bl.a. att de har trevliga elever och de verkade vara ganska nöjda med sitt yrke överhuvudtaget.

7.4 Slutsatser av resultaten

Slutligen är det dags att rikta fokus på mitt forskningsproblem och forskningsfrågorna på nytt (se även kapitel 5) och diskutera vilka slutsatser resultaten av undersökningen tyder på. Först och främst måste jag konstatera att det tvärtemot mina förhandsuppfattningar fanns överraskande stora likheter mellan informanternas svar på vissa intervjufrågor. Likheterna gällde i synnerhet informanternas åsikter om språkundervisning och språkinläring samt deras egen profil som språkinlärare.

Min första forskningsfråga, *(1) Vad anser lärare vara viktigt vid inläring av främmande språk?*, formulerades framför allt för att jag intresserade mig för att se vilka slags faktorer lärarna betonar mest vid inläring och hur dessa uppfattningar återspeglas i deras handlingssätt. Det var ingen direkt överraskning att alla informanter betonade elevens egen motivation mest, med tanke på den allmänna uppfattningen om språkinläring som nu råder (se 2.2). Utöver att informanterna hade liknande uppfattningar om viktiga faktorer vid språkinläring var det överraskande för mig att informanterna beskrev sig själv som språkinlärare på så liknande sätt, dvs. att de var starkt visuellt och analytisk lagda. Att lärare visade sig vara analytiska, överensstämmer dock med påståendet att lärare i allmänhet brukar vara mer analytiskt än holistiskt orienterade (se t.ex. Prashnig 2000, avsnitt 4.2).

Att informanterna själva betonade den analytiska förmågan vid språkinläringen kan enligt min åsikt ändå inte enbart förklaras med att de själva tycks vara analytiskt begåvade. Under forskningsprocessen har jag blivit allt mer medveten om det faktum att undervisningen alltid påverkas av flera olika faktorer och det handlar således om ett mångsidigt fenomen (se även avsnitt 2.1 och kapitel 5). Det som exempelvis inte har diskuterats tillräckligt i denna undersökning är inverkan av skolans bedömningssystem. Som informant A konstaterade under intervjun ”betonas i skolans skriftliga prov mest kunskap om grammatiken” och på

grund av detta är det logiskt att samma slags förmågor, dvs. analytiskt och logiskt tänkande betonas mest i undervisningen.

På grund av den kvalitativa karaktären av min undersökning kan jag inte generalisera resultaten av denna fallstudie, men trots detta vågar jag ifrågasätta uppfattningen att lärares egen inlärningsstil automatiskt skulle påverka hans eller hennes sätt att undervisa. På basis av resultaten från denna undersökning anser jag däremot att medvetenhet om inlärningsstil – både om ens egen och på ett generellt plan – positivt kan påverka lärares strävan efter beaktandet av olika individuella behov i klassrummet. Förstås kan den visuella dominansen hos mina informanter delvis förklara varför informanterna A och C tyckte att behoven av kinestetiska elever oftast är svårare att bemöta i undervisningen, men fenomenet har alltid flera orsaker. Jag är inne på samma linje som Reid (2005, se även 4.2) som anser att framför allt lärarens egen självkänedom och medvetenhet om den personliga inlärningsstilen är väsentlig för att faktiskt kunna förstå individuella skillnader hos elever. Informant A tycktes vara av samma åsikt när hon grubblade över problematiken kring beaktandet av olika inlärningsstilar i sin undervisning (se [18]).

Dessutom ville jag ta reda på (2) *hur lärarna ställer sig till olika inlärningsstilar i allmänhet*. För det första fick jag ganska entydiga svar av informanterna att det faktiskt är viktigt att språkinlärare känner igen sina styrkor som inlärare. I detta sammanhang var informanterna även eniga om uppfattningen att ju äldre man blir desto viktigare är det att man själv blir medveten om den egna inlärningsprocessen och den personliga inlärningsstilen (se [7], [8], 7.2.2). Resultatet överensstämmer med tidigare undersökningar (se t.ex. Jaakkola 2000) att inläraren bör vara på en viss mognadsnivå för att själv dra nytta av medvetenhet om egen inlärningsstil (se också avsnitt 4.3). För det andra visade sig resultatet att informanterna förhöll sig positiva till olika inlärningsstilar generellt. Även om speciellt informanterna A och C antydde att man har en viss nytta av logisk-analytiska förmågor vid språkinläring, visade det sig inte att någon inlärningsstil betraktades som ”ideal” och som ansågs automatiskt leda till framgång vid inläringen. Dessutom passade sig informanterna för att kategorisera elever tydligt enligt vissa inlärartyper. Däremot kom det fram att en skicklig språkinlärare snarare flexibelt kan anpassa sina inlärningsstrategier och mer vidsträckt utnyttja olika stilar (se 7.1.1). Informanterna A och B nämnde ändå att beaktandet av inlärningsstilar är viktigt i

synnerhet för ”svagare elevers” skull (se [3], [13]). Vad som egentligen uppfattas med ”svagare elever” förblir emellertid oklart.

Som sagt visade det sig att indelningen i auditiva, visuella och kinestetiska inlärare var den mest bekanta för informanterna. Detta var inte överraskande i sig eftersom teorier som gör denna typ av indelningar (se avsnitt 3.3.1) verkar vara de mest kända och det verkar finnas gott om litteratur om dessa. Emellertid visade informanterna även omedvetet syfta på andra stildimensioner, t.ex. analytisk – holistisk inläring samt olika intelligenser, i synnerhet när de beskrev ideala språkinlärare och betraktade sig själva som inlärare (se även [1] och [2], 7.1.2). Dessutom framgick det av materialet att informanterna försökte motivera sina elever till språkinläring genom att sträva efter att sammanbinda undervisningsinnehåll med elevers egen upplevelsevärld (se 7.1.1). På det viset omsätter de omedvetet i praktiken bl.a. Kohonens (1990, 1998) synpunkter om språkundervisning och principerna hos Kolbs upplevelsebaserade inlärningsmodell (se t.ex. 2.2 och 3.3.2).

Informanternas egna observationer samt dialog mellan lärare och elever, betraktades allmänt taget som ett bra verktyg att känna till olika inlärningsstilar i klassrummet. Vad gällde bruket av VAK-testet hade informanterna positiva inställningar mot testets användbarhet. Det framgick av undersökningsmaterialet att informanterna visar gemensam överensstämmelse med att testet är ett nyttigt hjälpmedel för en lärare för att öka medvetenhet om olika inlärningsstilar generellt i klassrummet.

Vad gällde min tredje forskningsfråga, (3) *hur lärarna strävar efter att konkret ta hänsyn till olika inlärningsstilar i undervisningen*, visade sig också vara ett relativt mångsidigt tema. Först och främst måste jag konstatera att det som syntes i alla informanternas svar, var att de mer eller mindre medvetet verkligen hade funderat på sina elevers individuella behov och aktivt strävat efter olika didaktiska lösningar om hur bättre ta hänsyn till olika inlärningsstilar i klassrummet (se t.ex. 7.2.1). Det var intressant och givande att få höra att alla informanter hade kommit på olika slags arbetsmetoder och mångsidiga övningar. Sammanfattningsvis kan jag konstatera att alla informanter betonade mångsidigheten som det bästa möjliga sättet att bemöta olika individuella behov i undervisningen. Resultaten av min undersökning tyder på att lärarna mest föredrar Peacocks (2001) balanserade undervisningsstil samt Leino och

Leinos (1999) synpunkter om stilarernas praktiska utnyttjande (se 4.4), dvs. de strävar efter att presentera nytt innehåll på flera olika sätt och variera undervisnings- och arbetsmetoder generellt i klassrummet. Det ser ut som om informanterna medvetet betonar mest variation i arbetsmetoder som det viktigaste hjälpmedlet vid differentiering av undervisningen.

8 AVSLUTANDE DISKUSSION

8.1 Konklusioner

På basis av resultaten från denna undersökning påstår jag för det första att det faktiskt finns behov för att utvidga kunskap om inlärningsstilar vid inläring av främmande språk och genomföra vidare undersökningar om deras utnyttjande i språkundervisningen. Som sagt är jag övertygad om att lärares medvetenhet om olika inläringsteorier hjälper att bättre förstå elevers individuella skillnader i klassrummet. Dessutom menar jag att ju yngre elever det är fråga om, desto mer ansvar har en lärare att tillfredsställa olika inlärningsstilar vid undervisningen och desto viktigare är det också att läraren själv är medveten om olika inlärningsstilar. Som redan har konstaterats (se t.ex. 4.3 och 7.2.2) visar det sig att en språkinlärare måste vara på en viss mognadsnivå för att själv kunna dra nytta av sin egen inlärningsstil (se t.ex. Jaakkola 2000, Austin 2007). Enligt min åsikt är det då naturligt att läraren har mer ansvar för sina elevers inläring när det handlar om yngre skolelever. Då läraren varierar sin undervisning och erbjuder alternativa studiestrategier kan han eller hon automatiskt tillfredsställa olika behov i klassrummet. Som informant A konstaterade ”kan det även rädda motivationen hos många elever när undervisningsmetoder hela tiden inte är fel”. Jag anser dessutom att alla lärare redan på högstadiet så småningom medvetet borde börja diskutera inlärningsstilar med sina elever. När elever fortsätter sina studier efter grundskolan, är det ju viktigt att man kan ta ansvar för sina egna handlingar och lära sig självständigt.

Min undersökning kom åtminstone i viss mån fram till liknande slutresultat som Pesonen (2003) i sin tidigare pro gradu –avhandling (se även 3.2). Det visade sig också i Pesonens undersökning (2003, 64) att indelningen av inlärningsstilar på basis av ens sinnespreferenser verkade vara mest bekant hos lärarna, såsom hos mina informanter. Som sagt var det knappast någon överraskning eftersom sinnespreferenserna tycks vara den traditionella och mest kända teorin. Som Pesonen (2003, 64) påpekar kan det också bero på att sinnespreferenserna är lättare identifierbara än t.ex. kognitiva stilar såsom en individs analytiska förmåga. Dessutom framgår det av Pesonens undersökning (2003, 55, 65) att lärarna strävade efter beaktandet av individuella behov i synnerhet med hjälp av mångsidiga arbetsmetoder och genom att närma

sig det som lärs in ur flera olika synvinklar. De försökte liksom hitta en balans mellan olika arbetsmetoder i klassrummet, vilket också mina informanter betonade mest (se 7.4). Dessutom tyckte också Pesonens informanter att beaktandet av inlärningsstilar var tidskrävande för en lärare. Brister i lärarutbildningen lyftes likaledes fram.

Resultaten av denna undersökning motsvarar delvis också mina egna förhandsuppfattningar. Som jag antog (se kapitel 5) hade mina informanter tydligen funderat på sina elevers individuella behov tidigare, vilket framgår av att de enligt egna ord hade strävat efter att erbjuda sina elever mångsidiga övningar och varierande arbetsmetoder. Mitt forskningsproblem visade sig även vara lika komplext som jag förväntade mig när jag motiverade mina forskningsfrågor (se kapitel 5). Det kom ändå fram aspekter av materialet som jag tidigare inte hade berett mig för. Under loppet av undersökningsprocessen började jag t.ex. inse att läromedel har en mer betydande roll vid språkundervisningen än jag tidigare trott och detta betydligt påverkar lärares handlingar i klassrummet.

Innan intervjuerna genomfördes antog jag vidare att språket man undervisar i inte skulle ha någon betydande inverkan på ens arbetsmetoder eller på uppfattningen om vad som anses vara viktigt vid språkinläring. Det var emellertid intressant att märka att informanterna A och C motiverade vikten av den analytiska förmågan på grund av det tyska språkets regelbundenhet och systematiska språkstruktur (se [1] och [2]). Man kan därför spekulera i att språket kanske ändå har ett visst inflytande på vilka slags förmågor som betonas mest vid språkundervisningen. Däremot visade sig antagandet att skolstadiet där man undervisar i skulle påverka informanternas svar på något sätt vara delvis falsk. Skillnader i skolstadiet syntes tydligast i informanternas beskrivningar av konkreta arbetsmetoder vilket troligen förklaras med skillnader i elevers allmänna språkkunskaper. Däremot tycktes elevers ålder inte påverka informanternas allmänna inställningar till olika inlärningsstilar på något sätt.

Som jag konstaterade tidigare var det också överraskande att informanterna i min undersökning i hög grad liknade varandra, då de var mest visuella och analytiska språkinlärare. Enligt min åsikt verkar vårt skolsystem vara ganska läroboksdominerat och i synnerhet den traditionella språkundervisningen tycks således gynna främst visuella och analytiska inlärare. Detta strider i sin tur mot Hannafords (1997) och Moilanens (2004) åsikt

att den traditionella undervisningen mest gynnar auditiva inlärare (se även 3.3.1). På grund av denna iakttagelse vågar jag även tro att det kanske inte enbart var slumpmässigt att mina informanter liknade varandra i så stor utsträckning. Att skolsystemet tycks gynna denna typ av språkinlärare kan för sin del leda till att sådana individer också börjar studera språk vid universitetet och oftast även söker sig till lärarutbildningen. Jag känner igen även mig själv i beskrivningar om denna typ av inlärare då jag anser att jag själv lär mig bäst visuellt och brukar vara mycket pedantisk och noggrann som inlärare. Inläring av svenska eller tyska vållade mig inte heller några speciella svårigheter under skoltiden. Däremot stötte jag på vissa svårigheter i början av mina studier vid universitetet då jag plötsligt var tvungen att anpassa mig till nya arbetsmetoder och förstod att jag måste utveckla mina inlärningsstrategier generellt.

Som jag har redan tidigare konstaterat tycker jag att kunskap om de olika inläringsteorierna i och för sig kan hjälpa lärare att bli mer medveten om elevers olikhet. Å ena sidan måste jag hålla med Pesonen (2003, 65) som anser att mångfalden av teorier förgäves tycks försvåra inlärningsstilarnas utnyttjande i praktiken även om det handlar om ett viktigt tema i sig. Det känns som om potentialen inom forskningen kring inlärningsstilar ännu inte kan utnyttjas fullt ut i verkligheten. Därför föreslår jag lärare att sträva efter samarbete med andra lärare och att integrera språkundervisning även med andra skolämnen. I detta sammanhang kan arbetsgemenskapens stöd vara avgörande såsom informant C konstaterade under intervjun (se 7.3.4). Jag anser att språklärare i allmänhet borde sträva efter reflektion över sina handlingar och bruket av alternativa arbetsmetoder i språkundervisningen. Dialog mellan lärare och elever är också viktig för att överhuvudtaget öka ömsesidigt förstånd i klassrummet.

8.2 Undersökningens tillförlitlighet

Då det är viktigt under den kvalitativa forskningsprocessen att hela tiden vara medveten om sin verksamhet och samtidigt överväga sina lösningar samt fundera på deras tillförlitlighet (Eskola & Suoranta 2008, 208, 210), har jag strävat efter att grundligt motivera mina handlingar och noggrant beskrivit mina forskningsmetoder och insamlingen av materialet (se avsnitt 6). Dessutom har jag försökt omfattande kartlägga de teoretiska föreställningarna som jag anser ligga till grund för undersökningen för att klart motivera behovet av mina

forskningsfrågor. Genomförandet av temaintervjuerna fungerade väl. Även om forskningsintervjun som undersökningsmetod visade sig vara ganska tidskrävande, i synnerhet för planeringens del, tror jag att denna metod lämpade sig bäst med tanke på undersökningens syfte att studera forskningsproblemet så mångsidigt som möjligt.

Jag har emellertid konfronterats med vissa problem under denna forskningsprocess. För det första framförde mångfalden av olika inlärningsteorier och de talrika definitionerna av centrala begrepp vissa utmaningar att skapa en tydlig helhet för avhandlingen. I början var det även relativt svårt att hitta frivilliga lärare att delta i undersökningen. Lärare har visst oftast brist på tid då det är lättare att förbigå något som inte betraktas speciellt viktigt för en själv. Å ena sidan kan undersökningsämnet uppfattas kanske för främmande och därför vill man hellre undvika intervjusituationen. Informanterna i denna undersökning upplevde situationen antagligen inte på det viset. Att man däremot åtminstone i viss mån hade tidigare kunskaper om inlärningsstilar och troligen också intresserade sig för mitt forskningsämne, var sannolikt orsaken till att just dessa tre informanter valde att delta i undersökningen. Detta leder till att man inte kan dra några allmängiltiga slutsatser av min undersökning eftersom den berörde endast få individer. För att kunna generalisera resultaten, borde en mer omfattande undersökning genomföras.

8.3 Förslag till vidare forskning

Det finns flera forskningsämnen som kan föreslås till vidare forskning på basis av denna undersökning. Eftersom den utgick från ett mycket komplext forskningsproblem finns det åtskilliga frågor som fortfarande är öppna. Personligen tycker jag att inverkan av lärarens egen inlärningsstil på hans eller hennes undervisningsstil i synnerhet borde studeras mer. Jag anser att det handlar om ett mångsidigt och intressant fenomen som faktiskt tjänar mer uppmärksamhet. Det finns behov för vidare undersökning för det infinner sig exempelvis fortfarande frågan å ena sida i vilken mån medvetenheten om den personliga inlärningsstilen egentligen påverkar en lärares handlingssätt och å andra sidan hurdan påverkan har skolsystemet och undervisningspraxis som man själv blivit socialiserad med (dvs. bedömningssättet, bruket av läromaterialet, läroplanen osv.).

En fråga som vidare intresserar mig är vilka slags förmågor lärare av olika språk egentligen betonar vid språkinläringen. Informanter i denna undersökning framhävde framför allt att en bra språkinlärare ska nytta av en bra logisk-analytisk förmåga, men kanske beror detta på att det var fråga om inläringen av tyska och svenska vilka i allmänhet kan betraktas som relativt strukturerade och regelbundna språk. Det vore alltså intressant att jämföra inlärningsstilar och åsikter mellan lärare av tyska respektive svenska och lärare av andra främmande språk, såsom t.ex. engelska.

Undersökningar om läromedel borde också genomföras. Som Korhonen (2007) visat, gynnar läroböcker i svenskan kraftigt en visuell inlärningsstil. Då läraren vill stödja alla inlärningsstilar mångsidigt i undervisningen, måste han eller hon själv utveckla läroboksövningar intressantare och mer varierande för att de skulle lämpa sig alla inläraryper. Som informant A konstaterade i intervjun måste läraren själv alltid göra det ”medvetet”. Mina informanter antydde ändå att läroböcker generellt har utvecklat sig till det bättre och nuförtiden erbjuder nyttigt material för olika inlärningsstilar. Det skulle således vara intressant att studera om nya läroboksserier som lanseras på marknaden skiljer sig betydligt från läroböckerna i Korhonens undersökning.

Avslutningsvis kan alltså sägas att forskningen kring inlärningsstilar ännu är svåröverskådlig och delvis oklar. Jag hoppas därför att min undersökning kan öka medvetenheten om elevers olika individuella behov och framföra praktiska tips för språklärare om hur inlärningsstilarna kan beaktas i undervisningen.

LITTERATUR

- Andersson, C. & Centervall, A. (2004). *Inlärningsstilar – ett sätt att individanpassa undervisningen?* [Online] Högskolan Kristianstad. Tillgänglig: <http://en.scientificcommons.org/8861716>, 19.5.2010.
- Austin, P. (2007). Hyviä kokemuksia yksilöidystä opetusohjelmasta. *Tempus*, 1/2007, s. 18–19.
- Austin, P. (2008). *Testa din inlärningsstil. En utredning om VAK i undervisning av det andra inhemska språket.* Opublicerat pro gradu-avhandling. [Online] Institutionen för nordiska språk och nordisk litteratur. Helsinki universitet. Tillgänglig: <https://oa.doria.fi/bitstream/handle/10024/38597/testadin.pdf?sequence=1>, 10.5.2010.
- Boström, L. (2004). *Från undervisning till lärande.* Jönköping: Brain Books.
- Bruun, J. & Rimpiläinen, P. (2007). *Värikkäät oppilaamme – Inklusio, tiimityö ja oppimistyyli Kuopion Pirtin koulussa.* [Online] Helsinki: Opetushallitus. Tillgänglig: http://www.oph.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/oph/embeds/46882_variikkaat_oppilaamme.pdf, 10.5.2010.
- Coffield, F., Moseley, D., Hall, E. & Ecclestone, K. (2004). *Learning Styles and pedagogy in post-16 learning – a systematic and critical review.* [Online] The Learning and Skills Research Centre (LSRC). Tillgänglig: <http://www.hull.ac.uk/php/edskas/learning%20styles.pdf>, 10.5.2010.
- Dunn, K. & Dunn, R. (1978). *Teaching Students Through Their Individual Learning Styles: A Practical Approach.* Reston, Virginia: Reston Publishing Company, Inc.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner. Individual Differences in Second Language Acquisition.* London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Edmondson, W. J. & House, J. (2006). *Einführung in die Sprachlehrforschung.* 3. uppl. Tübingen: Francke.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2008). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen.* 8. uppl. Tampere: Vastapaino.

- Gardner, H. (1992). *Så tanker barn – och så borde skolan undervisa*. Översättning av Anita Segerberg. Jönköping: Brain Books.
- Hannaford, C. (1997). *Lär med hela kroppen – inläring sker inte bara med huvudet*. Jönköping: Brain Books AB.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2004). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hukkanen, T. & Ilomäki, N. (2003). *Perceptual learning styles preferences of EFL students in Finland*. Opublicerad pro gradu-avhandling. Institutionen för språk, Jyväskylä universitet, Jyväskylä.
- Huttunen, H. & Lumukka, N. (2002). *Inlärningsstilar i inläring av främmande språk*. Opublicerad pro gradu-avhandling. Institutionen för språk, svenska språket, Jyväskylä universitet, Jyväskylä.
- Jaakkola, H. (Red.). (2000). *Kielenoppijan opiskelutaitoja kehittämässä: kokemuksia opetuskokeilusta*. Helsinki: Opetushallitus.
- Kaikkonen, P. & Kohonen, V. (2000). *Minne menet kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Kauppila, R. A. (2007). *Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktiviseen oppimiskäsitykseen*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Kohonen, V. (1990). Towards experiential learning in elementary foreign language education. I Duda, R. & Riley, P. (red.), *Learning Styles: proceedings of the First European Seminar*. Presses Universitaires de Nancy, 21–42
- Kohonen, V. (1998). Kielenopetus kielikasvatuksena. I Kaikkonen, P. & Kohonen, V. (red.) *Kokemuksellisen kielenopetuksen jäljillä*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. Tammerfors: Tammerfors universitet, 25–48.
- Korhonen, S. (2007). *Om inlärningsstilar i läroböcker för B-svenska på högstadiet*. Opublicerad pro gradu-avhandling. Institutionen för språk, Jyväskylä universitet, Jyväskylä.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lantz, A. (1997). *Intervjumetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Lappalainen, O. (1995). *Oppimistyyli harkitsevuus vs. impulsiivisuus ja tiedonhankintatyyli*. Tyylien yhteys koulutyöskentelyyn, koulumenestykseen ja

- ammattilliseen suuntautumiseen*. Doktor -avhandling. Tampere Universitet, Tampere.
- Larsen-Freeman, D. & Long, M. H. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman.
- Laurén, C. (2008). *Varhain monikieliseksi. Kielen oppimisen teoriaa ja käytäntöä*. Helsinki: Finn Lectura.
- Leino, A-L. & Leino, J. (1990). *Oppimistyyli. Teoriaa ja käytäntöä*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Leino, A-L. & Leino, J. (1999). *Oppimistyyli – kouluttajan ongelma ja resurssi*. I Honka J. et al. (red.) *Matti Peltonen : näkijä ja tekijä*. Helsinki: Okka, Opetus-, kasvatusta ja koulutusalojen säätiö, 85–91.
- Maijala, H. (2000). *Opiskelijoiden oppimistyyli ja mielekkyykokemukset luokanopettajankoulutuksessa*. Doktor -avhandling. Åbo: Åbo Universitet.
- Mattsson, L. & Sjöholm, M. (2009). *Vems behov ska man tillfredsställa? – individuellt bemötande genom lärstilsanpassad undervisning*. [Online] Luleå tekniska universitet. Tillgänglig: <http://epubl.ltu.se/1652-5299/2009/034/LTU-LAR-EX-09034-SE.pdf>, 10.5.2010.
- Moilanen, K. (2001). Lukivaikeudet ja kieltenopetus. Erilaiset oppijatyylit. *Tempus*, 8/2001, s. 18–19.
- Moilanen, K. (2004). *Yli esteiden. Oppimisvaikeudet ja vieraat kielet*. Helsinki: Tammi.
- Nationellt centrum för flexibelt lärande. (2009). [Online] *Kolbs fyra lärstilar*. Tillgänglig: <http://www.resurs.folkbildning.net/cfl-webbplats/larstilar.cfl.se/defaultedea.html?sid=1422> , 5.5.2009.
- Peacock, M. (2001). Match or mismatch? Learning styles and teaching styles in EFL. *International Journal of Applied Linguistics*, Vol. 11, No. 1, 1–20.
- Pesonen, J. (2003). *Oppimistyylien havaitseminen ja niiden huomioiminen käytännön opetustyössä*. Opublicerad pro gradu-avhandling. Opettajankoulutuslaitos, Jyväskylä universitet, Jyväskylä.
- Prashnig, B. (2000). *Erilaisuuden voima. Opetustyyli ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. (1994). *Oppiminen ja koulutus*. Helsinki: WSOY.

- Rayner S. & Riding, R. (1998). *Cognitive styles and learning strategies: understanding style differences in learning and behaviour*. London: Fulton.
- Reid, J. M. (Red.). (1995). *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.
- Reid, G. (2005). *Learning Styles and Inclusion*. London: Paul Chapman Publishing.
- Sajavaara, K. (1999). *Toisen kielen oppiminen*. I Sajavaara, K. & Piirainen-Marsh, A. (red.), *Kielenoppimisen kysymyksiä*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 73–102.
- Sarasin, L. (1999). *Learning Style Perspectives: impact in the classroom*. Madison: Atwood Publishing.
- Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Tornberg, U. (2005). *Språkdiraktik*. Malmö: Gleerups.
- Trost, J. (1997). *Kvalitativa intervjuer*. Andra uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Tynjälä, P. (2002). *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Tampere: Tammi.
- Utbildningsstyrelsen. (2003). *Grunderna för gymnasiets läroplan*. [Online] Tillgänglig: <http://www02.oph.fi/svenska/ops/gymnasiet/gymnlpg.pdf>, 8.5.2010.
- Utbildningsstyrelsen. (2004). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (GLGU)*. [Online] Tillgänglig: <http://www.oph.fi/svenska/ops/grundskola/LPgrundl.pdf>, 8.5.2010.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. (2005). *Didaktiikan perusteet*. 3. uppl. Helsinki: WSOY.
- Viberg, Å. (1989). *Vägen till ett nytt språk. Andraspråksinläring i ett utvecklingsperspektiv*. Stockholm: Natur och Kultur.

BILAGOR

BILAGA 1 Intervjuplan och hjälpfrågor

1. Haastateltavan tausta

- Koulutus? Valmistumisvuosi?
- Opetettavat kielet?
- Luokka-aste/kohderyhmä? (myös mahd. kokemus aiemmasta työstä)
- Miten kauan toiminut kielten opettajana?

2. Kielen oppimisesta

- Millaiset tekijät vaikuttavat mielestäsi eniten kielen oppimiseen?
- Kuvaile hyvän kielen oppijan ominaisuuksia
- Kuvaile hyvän kieltenopettajan ominaisuuksia
- Miten motivoit oppilaita kielten opiskeluun?
- Opetussuunnitelmassa painotetaan ”oppimaan oppimisen taitoja” – mitä tällä mielestäsi tarkoitetaan? Miten ilmenee konkreettisesti kielten opetuksessa?
- Miten / millä keinoilla kielten opettaja voi edistää oppilaiden oppimaan oppimisen taitoja?
- Missä määrin opettaja voi vaikuttaa oppilaan kielen oppimiseen? Miten?

3. Käsitukset oppimistyyleistä

- Mitä ymmärrät käsitteellä ”oppimistyyli”?
- Millaisia oppimistyylejä tiedät?
- Miten itse mielestäsi opit parhaiten kieliä?
- Miten muuten kuvailisit itseäsi kielten oppijana?
- Miten oppilaiden oppimistyylin voi tunnistaa?

- Miten eri oppimistyyliä ilmenevät?
- Millaisia erilaisia tyylejä olet huomannut omien oppilaidesi välillä?
- Millaisen oppimistyylin koet olevan vallalla oppilaissasi?
- Mitä hyötyä oppimistyylin / omien vahvuuksien tunnistamisesta mielestäsi voi olla kielen oppijalle?
- Miten tärkeänä koet oman oppimistyylin tiedostamisen ja sen kehittämisen kielen oppimisen kannalta?
- Miten oppilasta voi konkreettisesti ohjata tunnistamaan oman oppimistyylinsä ja kehittämään oppimisstrategioitaan?
- Missä määrin oppimistyyliä voi mielestäsi muuttaa?
- Miten opettajana voi hyötyä oppilaan oppimistyylin tunnistamisesta?
- Miten tärkeänä pidät sitä, että opettaja tiedostaa oman oppimistyylinsä?

4. Oppimistyyli kieltenopetuksessa

- Millaisia työskentelytapoja / lähestymistapoja painostat opetuksessasi? (Esim. uuden tekstin / kielioppiasian käsittelyssä)
- Kuvaile lyhyesti, millaisia työskentelytapoja käytät opettaessasi kielen eri osa-alueita?
Esim.
 - kielioppia?
 - luetun ja kuullun ymmärtämistä?
 - sanaston harjoittelua?
 - suullista kielitaitoa/ääntämistä?
 - kirjoittaminen?
- Miten pyrit ottamaan huomioon erilaiset oppimistyyliä opetusta tai oppimistehtäviä suunnitellessasi?
- Missä määrin eri oppimistyylien huomioon ottaminen mielestäsi opetuksessa on mahdollista?
- Millaisia haasteita / esteitä erilaisten oppimistyylien huomioiminen asettaa kieltenopetukselle?
- Onko eri oppimistyylien huomioiminen jollain tietyllä kielitaidon osa-alueella helpompaa / vaikeampaa? Miksi?

- Onko jonkin oppimistyylin huomioiminen opetuksessa helpompaa / vaikeampaa kuin muiden? Miksi?
- Mitä keinoja kieltenopetuksessa voi käyttää opetuksen yksilöllistämiseksi?
- Miten tärkeänä yleisesti ottaen koet, että oppimistyylyltään erilaiset oppijat saavat tyyliensä mukaista kieltenopetusta luokassa?

5. Oppimateriaaleista

- Miten käyttämässäsi vieraan kielen oppikirjoissa ja opettajan materiaaleissa otetaan mielestä huomioon erilaiset oppimistyyli? (Mikä kirjasarja on käytössä?)
- Mitkä tekijät / millaiset kriteerit vaikuttavat eniten kirjasarjan valintaan?
- Miten oppimateriaaleissa mielestäsi tuetaan oppilaan oppimaan oppimisen taitojen kehittymistä?

6. Havaintokanavatestistä

- Millaisia ajatuksia testin tekeminen herätti?
- Miten hyödyllisenä koet juuri tekemäsi oppimistyylytestin (oppilaan/opettajan kannalta)?
- Miten luotettavan koet tämän tyyppisen oppimistyylytestin?
- Oletko ennen tehnyt vastaavanlaista tai muita oppimistyylytestejä?
- Voisitko hyödyntää testiä (tai muita testejä) omien oppilaiden kanssa omassa opetuksessasi? Miksi?

7. Muuta

- Miten paljon opettajankoulutuksessa mielestä huomioitiin oppimistyylyjä / tuotiin esille eri oppimistyylyjä tukevia työskentelytapoja?
- Kommentteja/ajatuksia/ideoita aiheeseen liittyen?

BILAGA 2 Sinneskanaltest

HAVAIN TOKANAVATESTI

Oletko auditiivinen, visuaalinen vai kinesteettinen/taktillinen oppija? Merkitse taulukon sarakkeisiin rasti siihen kohtaan, joka mielestäsi kuvaa toimintaasi parhaiten. Voit myös rastittaa samalta riviltä useamman vaihtoehdon.

Testi on suuntaa-antava ja kertoo, mikä havaintokanavastasi on vahvin. Useimmat ihmiset käyttävät oppiessaan useampaa havaintokanavaa.

Lähde: Boström, L. 2004. Från undervisning till lärande. Jönköping: Brain Books

	VISUAALINEN	AUDITIIVINEN	KINESTEETTINEN /TAKTILLINEN
1. Omaksuessasi jotain uutta...	luet mieluiten itse, tarvitset asian havainnollistamiseksi erilaisia kuvia, diagrammeja jne.	suosit suullista ohjeistusta, luentoja ja keskusteluja	haluat heti käytännön kokeiluja, opit parhaiten tekemällä ja osallistumalla eri projekteihin
2. Puhuessasi...	tiivistät kertomaasi tai olet niukkasanainen, et pidä pitkään kuuntelemisesta	pidät kuuntelemisesta, mutta et välttämättä itse halua osallistua keskusteluun	harkitset sanojasi, elehdit ja viittoilet paljon puhuessasi
3. Lukiessasi kirjaa...	pidät kuvailevasta kerronnasta, muodostat lukemastasi mielikuvia	pidät erityisesti vuorosanoista, dialogeista ja keskusteluista	luet mieluiten toimintakertomuksia, et ole kovin aktiivinen lukija
4. Muistellessasi jotakin sanaa...	yrität nähdä sanan mielessäsi	lausut sanan ääneen tai hiljaa	kirjoitat sanan ylös ja ”maistelet” sanan oikeinkirjoitusta
5. Keskittyessäsi johonkin...	häiriinnyt helposti epäjärjestyksestä	häiriinnyt helposti melusta ja äänistä	häiriinnyt erityisesti ympäröivistä liikkeistä
6. Rentoutuessasi...	katsot mieluiten tv:tä, luet tai katsot peliä ym.	kuuntelet mieluiten radiota, cd-levyjä tai musisoit itse	harrastat mieluiten liikuntaa
7. Unohtaessasi jonkun henkilön...	unohdat nimen, mutta muistat kasvot	unohdat kasvot, mutta muistat nimen	muistat parhaiten sen, mitä teitte yhdessä

8. Suuttuessasi...	olet hiljaa ja pidät vihan sisälläsi	saat vihanpurkauksen ja ilmaiset ärtymyksesi ääneen	poistut paikalta, puret hammastasi tai puit nyrkkiäsi
9. Luodessasi kontakteja uusiin henkilöihin...	haluat tavata henkilön heti kasvotusten	olet henkilöön yhteydessä mieluiten puhelimitse	keskustelet henkilön kanssa tehden samanaikaisesti jotain muuta, esim. kävelet
10. Halutessasi kannustaa (oppilaita)...	annat kirjallista palautetta	annat suullista palautetta	ilmaiset selkään taputuksella onnistumisen
11. Yrittäessäsi tulkita jonkin henkilön mielialaa...	kiinnität huomiota kasvojen ilmeisiin	kuuntelet erityisesti äänenpainoja ja -sävyjä	kiinnität huomiota kehonkieleen
12. Pitkästyessäsi...	rupeat katselemaan ympärillesi	alat puhua itsekseesi tai muiden kanssa	rupeat liikkumaan, tunnet olosi helposti hermostuneeksi
yhteensä:			