

STUDENTERS UPPFATTNINGAR OM METODER FÖR INLÄRNING AV SVENSKA OCH  
ENGELSKA: De bästa respektive minst lyckade sätten att lära sig svenska och engelska i  
grundskolan och gymnasiet

Anni Holopainen

Magisteravhandling i svenska språket  
Institutionen för språk  
Jyväskylä universitet  
Våren 2013

## TIIVISTELMÄ

### JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

|   |                      |
|---|----------------------|
| Humanistinen tiedekunta   | Kielten laitos       |
| Tekijä: Anni Holopainen   |                      |
| Otsake: Studenters uppfattningar om metoder för inläring av svenska och engelska: De bästa respektive minst lyckade sätten att lära sig svenska och engelska i grundskolan och gymnasiet.   |                      |
| Aine: ruotsin kieli   | Pro gradu –tutkielma |
| Vuosi 2013  | Sivumäärä 167        |
| <p>Tämän tutkielman tarkoitus on ottaa selvää, millä tavoin yliopistossa opintojaan aloittavat ruotsin ja englannin kielten opiskelijat ovat oppineet näitä kieliä peruskoulussa ja lukiossa. Kyse on siis heidän käsityksistään. Vertailen kummankin kielen sisällä, mitkä tavat ovat toimineet ja mitkä eivät sekä löytyykö niiden välillä yhtäläisyyksiä tai eroja. Lisäksi vertailen kielten välillä, miten ruotsia ja englantia on opittu parhaiten ja vastaavasti huonoiten. Tutkimuksen aineisto on peräisin Noviiisista ekspertiksi- projektista ja se koostuu kahdesta avokysymyksestä, jotka ovat osa laajempaa kyselylomaketta. Ruotsin kielessä vastaajia on 85 ja englannissa 116. Kyseessä on pääasiassa laadullinen tutkimus, mutta mukana on myös hieman määrällisen tutkimuksen piirteitä. Analyysimenetelmänä käytettiin laadullista sisällönanalyysiä, koska kysymykset olivat avoimia ja koska sitä on käytetty aiemmin tutkimusprojektin aineistojen analysoinnissa. Tutkielman taustateorianä on sosiokulttuurinen teoria, jota hyödynnän luokittelemalla mainitut oppimismetodit kolmen eri termin alle: ulkoinen säätely, itsesäätely ja affordanssit eli tarjoumat.</p> <p>Tutkielmassa havaittiin, että ruotsin ja englannin hyvät ja huonot oppimismenetelmät ovat hyvin samanlaisia. Suurin osa opiskelumetodeista mainittiin molemmissa kielissä. Lisäksi parhaat tavat oppia olivat samat molemmissa kielissä: lukeminen, kirjallisten harjoitusten tekeminen ja kirjoittaminen. Koulumaailman ulkopuolinen erilainen asenne näitä kieliä kohtaan ei siis näy vastauksissa. Kolmas tärkeä havainto oli, että suurin osa metodeista mainittiin sekä hyvänä että huonona. Lisäksi ei ollut yhtään oppimistapaa, jota kaikki olisivat kannattaneet tai vastustaneet. Ei ole siis olemassa tiettyä tai tiettyjä menetelmiä, jotka toimivat kaikille eikä vastaavasti menetelmiä, jotka eivät sovi kenellekään. Tästä voidaan päätellä, että oppilaat ovat yksilöllisiä. Lisäksi on mahdollista, että sama oppilas käyttää hyvin erilaisia oppimistapoja riippuen opittavasta asiasta.</p> |                      |
| Avainsanat: oppijan käsitykset, opettajan käsitykset, oppimismetodit, sosiokulttuurinen teoria  |                      |
| Kirjasto/Säilytyspaikka: kielten laitos   |                      |
| Muita tietoja: sivututkielma englannin kieleen  |                      |

## INNEHÅLL

|  |     |
|--|-----|
| 1 INLEDNING.....   | 5   |
| 2 LÄRARES UPPFATTNINGAR.....   | 7   |
| 2.1 Terminologi.....   | 8   |
| 2.2. Tidigare forskning om kognition hos (blivande) språklärare.....   | 13  |
| 3 INLÄRARES UPPFATTNINGAR.....   | 16  |
| 3.1 Terminologi.....   | 17  |
| 3.1.1 Metakognitiv kunskap (eng. <i>metacognitive knowledge</i> )..... | 18  |
| 3.1.2 Uppfattningar (eng. <i>beliefs</i> ).....                        | 19  |
| 3.2 Historik och tidigare forskning .....                              | 21  |
| 3.2.1 Undersökningar av Elaine Horwitz.....                            | 21  |
| 3.2.2 Undersökningar av Anita Wenden.....                              | 23  |
| 3.2.3 Etic och emic perspektiven .....                                 | 26  |
| 3.3 Nyare forskning.....   | 27  |
| 3.4 Studier om uppfattningar i finländsk kontext.....                  | 27  |
| 4 METODOLOGI.....  | 33  |
| 4.1 Material och datainsamling .....                                   | 33  |
| 4.2 Kvalitativ innehållsanalys .....                                   | 35  |
| 4.3 Den sociokulturella teorin .....                                   | 36  |
| 5 ANALYSER OCH JÄMFÖRELSER.....  | 40  |
| 5.1 Analyser enligt språk och inlärningsmetod.....                     | 40  |
| 5.1.1 De bästa metoderna i svenska .....                               | 41  |
| 5.1.2 De minst lyckade metoderna i svenska .....                       | 63  |
| 5.1.3 De bästa metoderna i engelska.....                               | 77  |
| 5.1.4 De minst lyckade metoderna i engelska.....                       | 116 |
| 5.2 Sammanfattande jämförelser.....                                    | 144 |
| 5.2.1 De bästa respektive minst lyckade metoderna i svenska.....       | 144 |
| 5.2.2 De bästa respektive minst lyckade metoderna i engelska .....     | 148 |
| 5.2.3 De bästa metoderna i svenska och engelska.....                   | 150 |
| 5.2.4 De minst lyckade metoderna i svenska och engelska .....          | 153 |

|                                      |     |
|--------------------------------------|-----|
| 6 SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION..... | 155 |
| LITTERATUR .....                     | 160 |

## 1 INLEDNING

Syftet med denna avhandling är att undersöka hurdana uppfattningar nybörjarstudenter, som också är blivande språklärare, på universitetsnivå har om inläringen av svenska och engelska. Närmare bestämt handlar det om *vilka metoder studenterna uppfattar har varit bra för inläringen av de respektive språken respektive vilka metoder de uppger inte har fungerat väl.*

Det finns inte en bra översättning till ordet *beliefs* i svenskan men jag har i denna avhandling bestämt att använda det svenska ordet 'uppfattningar' då jag tror att det motsvarar bäst det engelska begreppet.

*Uppfattningar* är ett relativt nytt forskningsområde inom språkinläring. Man har t.o.m. ansett uppfattningar vara ett oviktigt forskningsobjekt. Till exempel Wenden (2001, 44) refererar till sådan metakognitiv kunskap som "den försummade variabeln" (min översättning) (eng. *the neglected variable*). Barcelos (2003, 7-8) påpekar att man inte betraktar inlärares uppfattningar lika ansedda som experternas. Barkhuizen (1998, 85) konstaterar att man inte brukar fråga inlärare om deras erfarenheter om språkinläringen. Ändå, är det viktigt att undersöka uppfattningar därför att de påverkar inläringen men också därför att de säger något om inläringen och inlärares. Vidare har lärares uppfattningar på många sätt en viktig inverkan på såväl individer som samhället i stort. (Barcelos och Kalaja, u.u.b.) Liksom inlärares uppfattningar, är också lärares uppfattningar, speciellt språklärares uppfattningar, ett nytt forskningsämne (Borg, 2009).

I denna studie ska jag jämföra om det finns skillnader eller likheter mellan de metoder universitetsstudenter i svenska respektive engelska uppger som bra respektive dåliga. Jag ska också göra jämförelser mellan språken dvs. undersöka om bra och dåliga metoder är liknande i båda språken. Detta skall jag göra genom att analysera svaren på två frågor som samlats in genom en enkät i projektet *Från novis till expert* (Kalaja, Dufva & Alanen, 2011). Inom ramen för projektet har 85 studenter med svenska som bi- eller huvudämne respektive 116 studenter med engelska som bi- eller huvudämne svarat på frågorna. Som metod skall jag använda kvalitativ innehållsanalys eftersom frågorna var öppna men också då forskare har använt samma metod i

tidigare analyser i det här projektet. Jag ska också utnyttja den sociokulturella teorin (se till exempel Lantolf, 2000; Lantolf och Thorne, 2006) i analysen.

Mina förväntningar är att det finns tydliga favoriter och icke-favoriter bland metoderna. Vidare borde själva språket som lärs in och undervisas i, spela en underordnad roll. Hur man har lärt sig och inte lärt sig svenska/ engelska borde komplettera varandra dvs. om en viss metod är mycket opopulär till exempel i svenska ska den inte finnas högt i listan av de bästa metoderna av samma språk. När det gäller metoderna mellan språken antar jag däremot att man har lärt sig och inte lärt sig svenska och engelska på samma sätt. Anledningarna är att dessa två språk liknar varandra mycket och att man börjar lära sig dem nära varandra, dvs. vanligen i 3:e (engelska) respektive 7:e klassen (svenska). Vidare, många lärare undervisar både språken parallellt och det är då troligt att en och samma lärare använder liknande metoder. Den sista idén gäller dock troligen inte denna undersökning eftersom svarare var olika i svenska och engelska utan situationen i den vanliga skolvärlden. Däremot antar jag att det finns gemensamma drag i undervisningen som påverkar tillräckligt mycket så att man lär sig dessa två språk på samma sätt. Enligt Luukka m.fl. (2008, 53) är faktorer som påverkar på hur man undervisar bland annat läroplan och läroböcker. Läroplan har olika nivåer: den riksomfattande, den kommunala samt varje skol har sin egen läroplan. Den riksomfattande läroplanen är en gemensam ram som bestämmer läroämnenas mål, innehåll, arbetssätt samt bedömning av elev. Däremot preciserar varje kommuns och skolas egen läroplan de allmänna linjerna. (Luukka, m.fl., 2008, 53). Vidare påpekar Luukka m.fl. (2008, 60) att läroplanerna för svenska och engelska är mycket likadana. Läroböckerna har också mycket inverkan på undervisning. Man har till och med kallat dem för ”den dolda läroplanen”. De skapar uppfattningar om vad som viktigt i språkinläring samt påverkar på hur man handlar, till exempel genom uppgifter. Det måste dock ta hänsyn till att olika lärare kan använda samma material på olika sätt och då blir också undervisningen annorlunda. (Luukka m.fl. 2008, 64-65.)

I denna avhandling ska jag först behandla lärares och inlärares uppfattningar. Därefter ska jag redogöra för tidigare undersökningar om uppfattningar. Sedan följer en beskrivning av materialet och metoden jag använder i detta arbete. I analysdelen går jag igenom materialet och jämför metoderna inom och mellan språken till varandra. Vidare ska jag klassificera inlärningsmetoderna enligt några begrepp från den sociokulturella teorin. Avhandlingen avslutas

med en sammanfattning och diskussion i vilken jag ska redogöra för de viktigaste resultaten, begrunda dem djupare och sätta dem i ett mer omfattande perspektiv samt föreslå olika möjligheter till vidare undersökning.

## 2 LÄRARES UPPFATTNINGAR

Största delen av studenterna kommer att bli språklärare och därför är det relevant att redogöra för *lärares uppfattningar*.

Lärares uppfattningar har en viktig roll i såväl små som stora sammanhang. För det första, när det gäller den individuella nivån påverkar uppfattningar hur lärare reflekterar sina handlingar, dvs. uppfattningar antingen hindrar eller möjliggör dem. För det andra har de också ett inflytande på handlingar och beslut lärare gör i sitt arbete. För det tredje påverkar uppfattningar hur man reagerar på förändringar eller innovationer. För det fjärde, påverkas processen hur lärarstudenter lär sig att undervisa av deras uppfattningar. Till sist har uppfattningar också en roll i det eventuella motstånd till nya metoder och aktiviteter som kommer från inlärare. I större perspektiv skall man också ta hänsyn till att studenter, när de i framtiden går ut i arbetslivet, inte bara kan komma att jobba som lärare, utan också som t.ex. läroboksförfattare, bedömare eller administratörer. På detta sätt är de en slags portvakter eftersom de förmedlar sina uppfattningar till många generationer av nya inlärare och till alla andra människor också. Eftersom uppfattningar påverkar handlingar inom och utanför klassrummet och har vittgående konsekvenser, är det viktigt att ta reda på dem. (Barcelos och Kalaja, u.u.b.)

Bland annat Bailey m.fl. (1996, 11) lyfter fram idéerna att ”vi undervisar på samma sätt som vi själva har blivit undervisat” (min översättning) och att lärarutbildningen har bara en begränsad inverkan på ens undervisning. De citerar Lortie (1975) som påpekar att man tillbringar tusentals timmar i klassrummet, observerar lärare och samtidigt tillägnar sig uppförande de har. Han kallar detta för *en lärlingstid av observation* (min översättning) (eng. *apprenticeship of observation*). Bailey m.fl. (1996, 11) citerar också Kennedy (1990) som nämner den stora skillnaden i mängden av tid man fördriver i klassrum som inlärare (mer tid) och som lärarstuderande (mindre tid).

Vidare är hennes ställning till möjligheter av lärarpraktik att förändra praxis man har tillägnat sig som inlärare negativ. Detta beror på den korta tiden man har som lärarpraktikant jämfört med den långa tiden som en vanlig inlärare. (Kennedy, 1990 citerad av Bailey m.fl., 1996, 11.) Barcelos och Kalaja (u.u.b.) konstaterar att tidigare inlärnings- och/eller undervisningserfarenheter skapar lärares uppfattningar om språkinläring och -undervisning. Vidare är uppfattningar och erfarenheter beroende av varandra (Barcelos och Kalaja, u.u.b.). När studenter kommer ut i arbetslivet som lärare kan det alltså hända att de förmedlar de metoder de har blivit undervisat och lärt sig bäst svenska eller engelska till sina elever. På motsvarande sätt är det möjligt att de undviker att förmedla de metoder de inte blev lärt sig och/eller ansåg som dåliga. Vidare anser Barcelos och Kalaja (u.u.b.) att det är inte bara vissa lärare som har uppfattningar. Alla lärare, från nybörjare till mycket erfarna, har sina uppfattningar. Dessutom kan man arbeta i olika slags kontexter och undervisa inlärare av olika ålder.

## 2.1 Terminologi

Det finns många termer olika forskare har använt för lärares uppfattningar (Barcelos och Kalaja, u.u.b; se även Borg, 2006, 35). Man använder olika termer i undersökningar av vanliga lärares kognition och språklärares kognition och Borg (2006, 47) påpekar att också den sistnämnda präglas av ett stort antal olika termer. Han listar till och med 34 olika begrepp för lärarkognition och 24 begrepp för språklärarkognition. Vidare finns det några termer som olika forskare har använt och också definierat på olika sätt, en av sådana är uppfattning eller uppfattningar. (Borg, 2006, 36-39; 47-49.) Borg tillägger att orsaken till rikligheten av terminologi kan vara att fenomenet är komplex. Men det kan också bero på att man har definierat samma termer på olika sätt och att man har använt olika termer för likadana idéer. (Borg, 2006, 35.) Samma sak gäller terminologin om språklärarkognition: även om termerna är olika, överlappar de varandra (Borg, 2006, 46, 49). Också Barcelos och Kalaja (u.u.b.) konstaterar att det är utmanande att undersöka språklärares uppfattningar eftersom det finns så många olika termer och definitioner men också eftersom själva fenomenet inte är enkel.



Tabell 1 innehåller några begrepp för språklärarkognition eller uppfattningar som använts i forskningslitteraturen. Tabellen innehåller det engelska begreppet, den svenska översättningen och källan. Jag har försökt hitta de lämpligaste översättningar till alla termer och några har jag skapat själv eftersom jag inte har hittat en bra term på svenska.

*Tabell 1* Termer man har använt för språklärarkognition eller uppfattningar. Översättningar till svenska gjorda av mig.

| Engelskt begrepp             | Svensk översättning           | Källa  |
|------------------------------|-------------------------------|--|
| Images                       | Bilder                        | Johnson (1994)                                 |
| Epistemological beliefs      | Epistemologiska uppfattningar | Flores (2001)                                  |
| Conceptions of practice      | Föreställningar om praktik    | Freeman (1993)                                 |
| Culture of teaching          | Undervisningskultur           | Richards, Tung & Ng (1992)                     |
| Pedagogic knowledge          | Pedagogisk kunskap            | Gatbonton (1999)                               |
| Pedagogic principles         | Pedagogiska principer         | Breen, Hird, Milton, Oliver & Thwaite (2001)   |
| Perception                   | Perception                    | da Silva (2005)                                |
| Personal pedagogical system  | Personligt pedagogiskt system | Borg (1998)                                    |
| Practical knowledge          | Praktisk kunskap              | Meijer, Verloop & Beijaard (1999)              |
| Theories for practice        | Teorier för praktik           | Burns (1996)                                   |
| Beliefs                      | Uppfattningar                 | Till exempel Basturkmen, Loewen & Ellis (2004) |
| Folklinguistic theories      | Folklingvistiska teorier      | Warford & Reeves (2003)                        |
| Preconceptions               | Förhandsuppfattningar         |  |
| Maxims                       | Maximer                       | Richards (1996)                                |
| Principles                   | Principer                     |  |
| Personal practical knowledge | Personlig praktisk kunskap    | Golombek (1998)                                |
| Image                        | Föreställning                 |  |
| Idealized cognitive models   | Idealiserade kognitiva        | Murray (2003) citerad av                       |

|                                       |                                    |   |
|---------------------------------------|------------------------------------|---|
| (ICMs)                                | modeller                           | Borg (2006)   |
| Knowledge about language              | Kunskap om språk                   | Borg (2005) citerad av Borg (2006)                                  |
| Pedagogical reasoning                 | Pedagogisk tankegång               | Richards m.fl. (1998) citerad av Borg (2005)                        |
| Personal theories                     | Personliga teorier                 | Sendan & Roberts (1998) citerad av Borg (2006)                      |
| Specific pedagogical knowledge        | Specifik pedagogisk kunskap        | Spada & Massey (1992) citerad av Borg (2006)                        |
| Theoretical beliefs                   | Teoretiska uppfattningar           | Johnson (1992) citerad av Borg (2006)                               |
| BAK (beliefs, assumptions, knowledge) | Uppfattningar, antaganden, kunskap | Woods (1996), citerad av Barcelos & Kalaja (u.u.b.) och Borg (2006) |

Som man kan se, finns det många olika termer för språklärarkognition. Enligt Borg (2006, 272) borde man inte ta fram nya termer även om det kanske var nödvändigt när forskningsområdet var ungt. Han föreslår att *kognition*, *kunskap* med olika underkategorier, *uppfattningar*, *attityder*, *idéer*, *teorier*, *antaganden*, *principer*, *tänkande* och *beslutsfattande* borde räcka. Att granska begrepp man använder är ett sätt att nå mer koherens i undersökningar om språklärarkognition. Borg tycker att det är viktigt för utvecklingen av detta studieområde att man etablerar gemensamma begrepp och definitioner. Innan dess, borde enstaka forskare definiera de begrepp de använder, annars kan det hända att man har samma termer men olika betydelse eller att det finns olika begrepp för samma saker. (Borg, 2006, 272.)

Det finns också olika underkategorier för uppfattningar. Pajares (1992, 316) påpekar att det finns en skillnad mellan, å ena sidan, lärares allmänna uppfattningar, å andra sidan, lärares uppfattningar som handlar om inläringen, *undervisningsuppfattningar* (min översättning) (eng. *educational beliefs*). De förstnämnda kan påverka lärarens handlingar men de gäller saker utanför inläringen. Däremot är uppfattningar om inläringen en del av de allmänna uppfattningarna och gäller inlärningsprocesser direkt. När forskare använder begreppet lärares uppfattningar brukar de

syfta på uppfattningar om inläringen. Vidare konstaterar Pajares (1992, 316) att termen undervisningsuppfattningar är omfattande och när det gäller att undersöka dem, är den för vag. Därför finns det begreppet *undervisningsuppfattningar om...* (jfr. *educational beliefs about...*) som innehåller olika slags uppfattningar. Sådana är uppfattningar om lärarens effektivitet (eng. *teacher efficacy*) dvs. lärarens uppfattningar om sitt självförtroende för att kunna påverka inlärares utförande. Man har också uppfattningar om hurdan kunskap är, alltså epistemologiska uppfattningar, om orsaker till lärarnas och inlärares utförande, om föreställningar om sig själv (jagbilden) och om självkänsla. Det finns uppfattningar om självförtroende att man kan genomföra vissa uppgifter och uppfattningar om ämnen eller fack, såsom läsandet.

Borko och Putnam (1996, 675) konstaterar däremot i sin redogörelse att alla kategoriseringar av lärarens kunskap och uppfattningar till olika delområden är godtyckliga och det inte finns ett enda system att organisera dem. Det finns risken att man börjar tänka att lärarens kunskap faktiskt består av skilda kategorier vilket det inte är, utan kunskap och uppfattningar är sammanblandade. Däremot kan kategoriseringarna fungera som ett analytiskt hjälpmedel för att förstå fenomenet. (Borko och Putnam, 1996, 675, 677.)

Det finns vidare en diskussion om skillnaden mellan begreppen *kunskap* och *uppfattning* med olika synpunkter (Barcelos och Kalaja, u.u.b.). Borg (2006, 33-34) påpekar att det inte är ändamålsenligt att försöka göra en skillnad mellan kunskap, uppfattningar och liknande begrepp eftersom, liksom Verloop, Van Driel och Meijer (2001) konstaterar, hänger kunskap, uppfattningar, idéer samt intuitioner ihop oskiljaktigt också i lärarens huvud.

För att kunna lösa problemet med kunskap och uppfattningar inom lärarens uppfattningar, har vissa forskare kommit att använda termer som *BAK* som står för *uppfattningar*, *antaganden* och *kunskap* (min översättning) (eng. *beliefs*, *assumptions* and *knowledge*) (Woods, 1996 citerad av Barcelos och Kalaja, u.u.b.) eller *lärarkognition* (min översättning) (eng. *teacher cognition*) dvs. vad lärare tänker, vet och tror (Borg, 2006, 272). Enligt Borg (2006, 272) syftar begreppet (språk)lärarkognition på de nätverk av kunskap, tankar och uppfattningar som är komplicerade, praktiskt orienterade, personliga samt utsatta för kontexter. (Språk)lärare utnyttjar de här

nätverken i sitt arbete. (Borg, 2006, 272). Barcelos och Kalaja (u.u.b) konstaterar att de här två termerna är på sätt och viss allmänna begrepp till fenomenet.

Borg har en sammanfattning av de begreppen man använder för språklärarkognition. Enligt honom de begreppen man använder för språklärarkognition framhäver att den är personlig, att erfarenheter påverkar utvecklingen av den samt att undervisningshandlingar och kognition informerar varandra. Dessutom är lärarkognition ett mångsidigt begrepp som innehåller närliggande termer såsom uppfattning och kunskap som är svåra att definiera. (Borg, 2006, 49.)

Barcelos och Kalaja (u.u.b.), för sin del, citerar bland annat Pajares (1992) samt Kalaja och Barcelos (2003) och definierar lärares uppfattningar med sex huvuddrag. Uppfattningar är, för det första, kontextuella, personliga, empiriska, sociala och kognitiva. Vidare är de skapade i diskursiva handlingar (eng. *practice*). För det andra, är uppfattningar dynamiska och de varierar i olika situationer. Den tredje aspekten är, att de påverkar handlingar dvs. de är viktiga för vad man gör. För det fjärde, är uppfattningar en del av lärarens förmåga att tolka omvärlden. Den hjälper läraren att förstå den sociala världen och reagera på problem. För det femte, hör uppfattningar till olika grupper. Sådana uppfattningar som läraren har tillägnat sig tidigt är svårare att förändra än de nya. Detta beror på att de ligger närmare lärarens känslor och självkänsla. Till sist hjälper uppfattningar lärare att förstå sig själv och andra samt anpassa sig i världen. På detta sätt ger uppfattningar människor mening, struktur, ordning, riktning och samma uppskattningar. Vidare minskar uppfattningar konflikter och konfusion eftersom de hjälper individer för att identifiera sig med grupper och sociala system.

Borg (2009) citerar Borg och Phipps (2007) och presenterar vad man nuförtiden menar med lärarkognition och dess förhållande till vad lärare gör. För det första kan de upplevelser man har haft som inlärare i hög grad påverka den kognition man har som lärare. För det andra påverkar kognition också hur och vad man lär sig i lärarutbildningen. För det tredje tolkar läraren ny information och erfarenheter genom sin kognition, dvs. fungerar den som ett slags filter. För det fjärde, kan det hända att kognition påverkar mer än lärarutbildningen när det gäller hur lärare handlar i klassrummet. För det femte kan kognition vara djupt inrotad och därför också svår att förändra. Lärarkognition kan inverka på lärarens undervisningspraktik ständigt för en lång tid

men det är också möjligt att den inte speglas i vad lärare gör i klassrummet. Till sist har kognition och erfarenhet också en dubbelriktad relation vilket betyder att uppfattningar påverkar handlingar men handlingar kan också förändra uppfattningar.

Jag använder som sagt i denna avhandling begreppet uppfattningar och jag syftar med den till alla delar av kognitionen. Jag håller med Borg (2006, 33-34) och Verloop, Van Driel och Meijer (2001) att eftersom kunskap, uppfattningar, idéer och dylika inte är separata ens i lärares huvud är det inte ändamålsenligt att försöka göra en skillnad mellan dem. Dessutom ligger de här begreppen så nära varandra att det kan vara omöjligt att skilja dem. Också Borg (2006, 49) har konstaterat denna sak. Jag är enig med Borg (2006, 272) i hans kritik mot överflöd av terminologin och genom att hålla mig till detta begrepp iakttar jag denna synpunkt. På samma sätt som med inlärares uppfattningar vill jag understryka att det gäller lärarstudenters egna åsikter. När det handlar om experter håller jag däremot mig på samma termer de har använt.

## 2.2. Tidigare forskning om kognition hos (blivande) språklärare

Språklärarkognition blev etablerad som ett centralt forskningsområde i mitten av 1990- talet. Tidigare hade man undersökt kognition hos lärare i matematik och naturvetenskap. (Borg, 2009.) De här två undervisningsområden är fortfarande de populäraste läroämnena när det gäller kognition hos lärare av vissa ämnen (Borg, 2006, 27). Enligt Borg (2009) är Freemans och Richards undersökning genomförd i 1996 betydande, eftersom den framhävde att det är viktigt att förstå språkundervisning genom att studera också den psykiska sidan av lärares arbete. Vidare påpekar Borg att samma år Woods studie orsakade att termen *språklärarkognition* fick mer uppmärksamhet bland L2- forskare. Sedan har antalet undersökningar om vad språklärare vet, tror och tänker samt dess relation till vad lärare gör ökat. (Borg, 2009.) Forskningsfältet genererar ständigt nya undersökningar och material. Borg (2006, 45) konstaterar dock att forskningsområdet är splittrat. Enligt honom finns det många forskare som undersöker olika saker med olika metoder men man har inte fokuserat sig på vissa ämnen eller metoder djupt.

Barcelos och Kalaja (u.u.b.) konstaterar att till skillnad från undersökningar av inlärares uppfattningar har undersökningar av lärares uppfattningar om språkinläringen redan från början varit kvalitativa istället för kvantitativa. Detta kan bero på att lärares uppfattningar och handlingar i klassrummet ligger nära varandra. För att kunna undersöka lärares uppfattningar har man samlat in data från lärare och möjligen också från deras inlärare med olika metoder. Sådana metoder har varit till exempel observationer i klassrummet, frågeformulär, intervjuer samt reflektivt skrivande såsom dagböcker eller berättelser.

Borg presenterar däremot ett mer omfattande urval av undersökningsmetoder. Han delar in forskningsmetoder i fyra kategorier (Borg, 2006, 168). Den första är *själv- redogörelse-instrument* som består av grupper av frågor eller uppgifter på vilka man ska svara skriftligt. Syftet är att få ta reda på eller mäta uppfattningar, kunskap och attityd. (Borg, 2006, 168-169.) Det innehåller frågeformulär, scenario värderingar och tester. Till denna materialtyp hör t.ex. även BALLI och andra kvantitativa frågeformulär såsom TORP (*Theoretical Orientation to Reading Profile*) och FLAST (*Foreign Language Attitude Survey for Teachers*) (Borg, 2006, 169-174). Detta visar att man kan undersöka lärares uppfattningar också med kvantitativa metoder. I den andra kategorin finns verbala kommentarer som innehåller både *strukturerade och halv-strukturerade intervjuer*, intervjuer som baserar sig på scenario, *repertory grid-* intervjuer, retrospektiva intervjuer och tänka högt- protokoll (Borg, 2006, 168). Den tredje kategorin är *observation* som innefattar både strukturerad och ostrukturerad observation. Till sist finns det *reflektivt skrivande*. Den kan betyda att man skriver dagbok, biografiska redogörelser, retrospektiva redogörelser eller begreppsmappar. (Borg, 2006, 168.) Enligt Borg (2006, 279) har alla undersökningsmetoder sina för- och nackdelar och därför har man kombinerat olika strategier för datainsamling i undersökningar.

När det gäller undersökningsobjekt har man undersökt olika slags lärare. Vissa har ännu gått på lärarutbildningen eller i vuxenutbildning medan andra har varit utexaminerade. Man har också jämfört lärarstudenter med lärare som har många år arbetserfarenhet, alltså såväl nybörjare som experter, som studerats antingen genom tvärsnittsundersökningar eller longitudinella undersökningar. (Barcelos och Kalaja, u.u.b.) Borg (2006, 281) tillägger att termerna såsom *pre-service - in- service* samt *icke- specialist – specialist* har också förekommit när man har velat

undersöka lärare på olika utvecklingsnivåer. Borg (2009) påpekar att när det gäller kontexter, har man undersökt mest lärare som jobbar med vuxna i universitet eller i privata skolor med små grupper. Låg- och högstudier med stora grupper har inte fått så mycket uppmärksamhet.

Enligt Borg (2006, 45) har man utfört största delen av undersökningar i kontexter där engelskan är antingen L1, L2 eller det främmande språket även om det finns några andra språk. Borg (2006, 45-46; 273-274) konstaterar att största delen av undersökningar om språklärarkognition har genomförts i USA men det finns också andra länder såsom Förenade kungariket, Hong Kong och Australien i vilka man har gjort många undersökningar. Enligt Borg (2006, 46) blir undersökningen av språklärarkognition ett alltmer internationellt fenomen hela tiden. Men han påpekar också att man inte kan generalisera resultat av de undersökningar man har gjort till all språkundervisning i världen eftersom det finns många olika kontexter man inte har undersökt (Borg, 2006, 274). Enligt Borg (2009) har undersökningar av språklärarkognition bekräftad fynd från de allmänna undersökningar men de har också gett utsikt till utmaningar språklärare möter.

Barcelos och Kalaja (u.u.b.) delar upp typer av undersökningar i två grupper: specifika och allmänna. *Specifika undersökningar* handlar uppfattningar om enstaka saker såsom grammatik- eller läsundervisning, användningen av L1 i klassrummet, korrigering av fel, bedömning och teknologi. Borg (2006, 281) för sin del tillägger att i de specifika undersökningarna handlar det om lärarkognition i förhållande till vissa delområden inom läroplanen såsom grammatik eller skrivandet medan i den allmänna synvinkeln gäller det väsen och processer av kognition i allmänhet oberoende av vissa delar i läroplanen dvs. till exempel om planering eller interaktivt beslutsfattande. Han också konstaterar att båda de här inriktningarna kan delas upp i mindre enheter. Inom de *allmänna undersökningarna* har viktiga undersökningsobjekt varit lärares uppfattningar och dess förhållande till tre områden: till handlingar, till förändring och lärares inläring samt till inlärares uppfattningar (Barcelos och Kalaja, u.u.b.).

Borg (2006, 47; 274) konstaterar att de tre mest undersökta områdena ur synvinkeln av språklärarkognition inom läroplanen har varit grammatik, läsande respektive skrivande. Enligt Borg (2009) har den mest undersökta av de här tre varit grammatikundervisning. Undersökningar har hjälpt att förstå hur lärare undervisar grammatik samt deras tankar bakom handlingar.

Däremot har skrivandet och läsandet inte blivit undersökta så mycket. Ännu mindre har man tagit reda på om relationen mellan lärarkognition och undervisning av ordförråd, hörförståelse och talande. (Borg, 2009.)

Vad gäller kognition hos språklärare som håller på att utbilda sig, delar Borg (2006, 46-47) in typer av studier i tre huvudgrupper: kognition hos lärarstudenter, hos lärare och kognition i förhållande till vissa områden i läroplanen såsom läsandet eller skrivandet. Men han konstaterar också att det finns andra sätt att klassificera undersökningar (Borg, 2006, 46). När det gäller min avhandling är den första gruppen mest intressant. Man har forskat om lärarstudenters kognition från olika synvinklar. Borg (2006, 50) delar undersökningar av lärarstudenter till två grupper: lärarstudenters kognition under lärarutbildningen och påverkan av lärarutbildningen till studenters kognition. Inom den första har man försökt att fånga, beskriva och klassificera kognition (Borg, 2006, 50).

Inom den andra typen av forskning har man koncentrerat sig på utvecklingen eller förändring av kognition under lärarutbildningen (Borg, 2006, 62-71). Borg (2006, 62) påpekar dock att när man jämför olika studier måste man ta hänsyn till att genomförande av lärarutbildningen varierar mycket: några är korta kurser medan andra finns i universitet som en del av kandidat- eller magisterutbildning. Utbildningen kan påverka studenter dvs. olika slags program påverkar inlärare på olika sätt och därmed också resultat av undersökningar (Borg, 2006, 72). För det andra, är man inte eniga om vad som kan tänkas vara bevis om förändring (Borg, 2006, 62).

Borg konstaterar dock att det inte finns så många undersökningar om språklärarstudenters kognition. Vidare är den geografiska fördelningen begränsad och speciellt USA betonas. (Borg, 2006, 71-73.) Borg konstaterar också att blivande språklärares tidigare upplevelser om deras språkinlärning och påverkan av dessa till förståelse och handlingar under lärarutbildningen inte har fått mycket uppmärksamhet inom studier. Ändå, finns det några undersökningar som ger information om detta ämne även om det inte har varit huvudsyftet av dem. (Borg, 2006, 52.)

### 3 INLÄRARES UPPFATTNINGAR



### 3.1 Terminologi

Det finns många termer man har använt speciellt för inlärnarnas uppfattningar under årens lopp. Enligt Barcelos (2003, 8) är det svårt att definiera uppfattningar eftersom man använder många olika termer som också hänvisar till forskarnas egna synvinklar. Bernat (2008) påpekar att de två ändarna är å ena sidan kognitiva synvinklar och å andra sidan sociokulturella synvinklar, vilket betyder att uppfattningarna är antingen skapade av inlärares själv i ens huvud eller att de påverkas av kulturen. Vissa forskare refererar specifikt till någon av de här två ändarna men det finns också andra som hamnar någonstans i mitten. I tabell 2 finns en översikt av olika termer för uppfattningar som förekommer i forskningslitteraturen.

*Tabell 2* Termer man har använt för inlärares uppfattningar. Översättningar till svenska gjorda av mig.

| Engelskt begrepp                          | Svensk översättning                        | Källa                                       |
|---|--|---|
| folklinguistic theories of learning       | folklingvistiska teorier om inläring       | Miller & Ginsberg (1995)                    |
| learner representations                   | inlärarrepresentationer                    | Holec (1987)                                |
| learners' philosophy of language learning | inlärares filosofi om språkinläring        | Abraham & Vann (1987)                       |
| metacognitive knowledge                   | metakognitiv kunskap                       | Wenden (1986a, 1987)                        |
| cultural beliefs                          | kulturella uppfattningar                   | Gardner (1979)                              |
| learning culture                          | inlärningskultur                           | Riley (1997)                                |
| conceptions of learning beliefs           | föreställningar om inlärningsuppfattningar | Benson & Lor (1999)                         |
| representations                           | representationer                           | Riley 1994 citerad av Barcelos (2003, 8)    |
| the culture of learning languages         | språkinlärningskultur                      | Barcelos 1995 citerad av Barcelos (2003, 8) |

|   |  |   |
|---|--|---|
| culture of learning                           | inlärningskultur                           | Cortazzi & Jin (1996) citerad av Barcelos (2003, 8) |
| mini-theories                                 | mini-teorier                               | Kalaja och Barcelos (u.u.)                          |
| learning philosophies                         | inlärningsfilosofier                       | Kalaja och Barcelos (u.u.)                          |
| perceptions                                   | perceptioner                               | Kalaja och Barcelos (u.u.)                          |
| conceptions                                   | föreställningar                            | Kalaja och Barcelos (u.u.)                          |
| personal theories                             | personliga teorier                         | Kalaja och Barcelos (u.u.)                          |
| everyday knowledge                            | vardaglig kunskap                          | Kalaja och Barcelos (u.u.)                          |
| folklinguistics                               | folklingvistik                             | Kalaja och Barcelos (u.u.)                          |
| insight                                       | insikt                                     | Omaggio (1978) citerad av Bernat & Gvozdenko (2005) |
| learner assumptions                           | inlärarantaganden                          | Riley (1980) citerad av Bernat & Gvozdenko (2005)   |
| implicit theories                             | implicita teorier                          | Clark (1988)  |
| socially constructed representational systems | socialt konstruerade representativa system | Rust (1994)   |

De två vanligaste och viktigaste begreppen inom detta område är *metakognitiv kunskap* respektive *uppfattningar*. De är också viktiga för mitt arbete. Därför skall jag redogöra litet närmare för dem nedan.

### 3.1.1 Metakognitiv kunskap (eng. *metacognitive knowledge*)

Termen metakognitiv kunskap använde man först inom kognitiva psykologin. Den betonar inlärnarnas mentala processer och anser att inlärare är aktiva deltagare i inläringen (Wenden, 1991, 1). Metakognitiv kunskap betyder *allmän kunskap* (eng. *world knowledge*) som man har tillägnat sig och som handlar om kognitiva eller psykologiska saker (Flavell, 1987, 21). Flavell (1979, 906-907) definierar metakognitiv kunskap på följande sätt:

”Metacognitive knowledge is that segment of your (a child’s, an adult’s) stored world knowledge that has to do with people as cognitive creatures and with their diverse cognitive tasks, goals, actions, and experiences.” [---]

[och som] ”... consists primarily of knowledge or beliefs about what factors or variables act and interact in what ways to affect the course and outcome of cognitive enterprises.”

Flavell konstaterar också att metakognitiv kunskap liknar annan typ av kunskap i långtidsminnet. Den kan aktiveras genom att man medvetet försöker att hitta någonting från minnet men oftast sker aktivering omedvetet när man försöker att lösa ett problem. Metakognitiv kunskap påverkar kognitiva handlingars riktning eller orsakar metakognitiva erfarenheter (jfr. eng. *metacognitive experience*), till exempel känslan att man inte har förstått någonting. Dessutom påpekar Flavell att den kan vara inexact, att den inte aktiveras då man behöver det, att om den aktiveras har den ingen påverka och om den aktiveras kan det hända att den inte har någon positiv effekt. (Flavell, 1979, 906-908.)

Inom språkinläringen har bland annat Anita Wenden definierat metakognitiv kunskap som *kunskap om inläring* (Wenden, 1998, 516). Den finns i långtidsminnet och innehåller informationen inlärnarna har om inläringen. Metakognitiv kunskap vidareutvecklas tidigt och kan tillägnas antingen omedvetet med hjälp av observation och imitation eller medvetet genom att inlärare får råd om hur man ska lära sig från föräldrar eller lärare eller att de själva reflekterar över sin inlärningsprocess. En egenskap är att inlärnarna kan berätta om sin metakognitiva kunskap eller sina uppfattningar. Wenden påpekar, att även om inlärnarnas kunskaper kan påverka slumpmässiga, hänger alla idéer ändå ihop. Några av dessa idéer är accepterade som sådant och några får bekräftelsen från erfarenheter. I princip är metakognitiv kunskap en fast del av kunskapsbasis men den kan också förändra under tiden. (Wenden, 1999; 2001, 45.) Till exempel när inlärnarna blir kognitivt mognare kan de börja reflektera deras inlärningsprocess och förbättra de redan existerande antagandena eller utveckla några helt nya (Wenden, 1999).

### 3.1.2 Uppfattningar (eng. *beliefs*)

Enligt Wenden (1999; 2001, 45) kan man definiera uppfattningar huvudsakligen med samma drag som metakognitiv kunskap. Vidare hänvisar man ofta i studier om inlärares metakognitiva kunskap till dem som uppfattningar (Wenden, 2001, 45). Men hon konstaterar också att eftersom uppfattningar är en del av metakognitiv kunskap, använder man termen metakognitiv kunskap när man syftar till både uppfattningar och metakognitiv kunskap (Wenden, 1998, 532). Wenden kommenterar att man inte är eniga om skillnader mellan termerna kunskap och uppfattning och möjligheten att välja den ena eller den andra tyder på att de inte betecknar samma sak (Wenden, 1998, 517).

Wenden (1998, 1999, 2001) refererar till Alexander och Dochy (1995) när hon definierar skillnader mellan kunskap och uppfattningar. Alexander och Dochy (1995, 438), som undersökte hur man definierar kunskap och uppfattningar, noterade att man i allmänhet anser att begreppen delvis överlappar varandra och att de har gemensamma drag. I deras forskning konstaterade människor att kunskap är någonting man har lärt sig i formella kontexter, till exempel i skolan. Dessutom kräver den bekräftelse eller stöd från utsidan samt den är reell (eng. *factual*) och objektiv information. Vidare brukar människor vara eniga om kunskap. Däremot bildas uppfattningar av erfarenheter i det vardagliga livet. Uppfattningar kan vara värderingar, tankar eller idiosynkriska sanningar, de anknyter sig till känslor och är personliga. Uppfattningar är subjektiva samt obevisade men också stabila (eng. *certain*). Man kan förändra uppfattningar men det är svårt. (Alexander & Dochy, 1995, 424-425, 434.) I Svensk ordbok (2009) är definitionerna huvudsakligen ganska likadana. Kunskap definieras som: ”riktig föreställning om visst förhållande som ngn har lagrat i minnet etc., ofta som resultat av studier” (2009, 1669), medan uppfattning är ett ”personligt sätt att betrakta och bedöma ngt” (2009, 3396).

Helheten *metakognitiv kunskap* kan också delas upp i underkategorier. Enligt Wenden (1998, 518; 2001, 46) handlar metakognitiv kunskap om *inlärares*, *uppgift* eller *process*. Flavell (1979, 907; 1981, 274; 1987, 22) delar in metakognitiv kunskap i tre motsvarande underkategorier, som är *personkunskap/-variabler* (eng. *person knowledge/variables*), *uppgiftskunskap/-variabler* (eng. *task knowledge/variables*) och *strategisk(a) kunskap/variabler* (eng. *strategic knowledge/variables*). Här innefattar metakognitiv kunskap också uppfattningar (Wenden, 2001,

45). Flavell (1979, 907) påpekar att de här tre typerna av kunskap inte är separata från varandra utan att de oftast fungerar tillsammans i olika kombinationer.

Som man kan se är det inte enkelt att försöka hitta en definition för uppfattningar inte minst eftersom även forskarna inte är alltid eniga om definitioner och terminologi. I denna avhandling skall jag använda huvudsakligen termen uppfattningar, speciellt senare i analysdelen, och syftar med den till både metakognitiv kunskap och uppfattningar. Jag vill betona att det gäller inlärnarnas egna åsikter men inte utesluta kunskaper. Dessutom är det inte vettigt i detta sammanhang att bedöma om någon metod är rätt eller fel från en vetenskapligt eller pedagogiskt synpunkt om denna metod har fungerat eller inte fungerat till någon inlärare.

### 3.2 Historik och tidigare forskning

Enligt Kalaja och Barcelos (u.u.) vaknade intresset för forskning av uppfattningar inom språkinläringen i mitten av 1970- talet. Man funderade på egenskaper hos en bra språkinlärare och försökte hitta förklaringar till varför vissa lär sig språk bra men andra inte. Inlärares uppfattningar ansågs vara en möjlig förklaring. Andra eventuella påverkande faktorer var språkbegåvning, motivation och inlärningsstrategier. I slutet av 1970- talet och i början av 1980- talet dök kommunikativ språkundervisning (eng. *Communicative Language Teaching*) upp som framhävde språket som ett sätt att kommunicera och undervisningen grundade sig på inlärnarnas behov. Inlärnarna fick en mer aktiv roll och deras förväntningar, erfarenheter och förståelse av språkinläring blev viktigare. Termen *beliefs* (sv. *uppfattningar*) - som man så också kallade för *metacognitive knowledge* (sv. *metakognitiv kunskap*) (jfr diskussion ovan) - förekom inom forskningsområdet tillämpad lingvistik för första gången 1985 i samband med introduktionen av mätverktyget BALLI av Elaine Horwitz.

#### 3.2.1 Undersökningar av Elaine Horwitz

De första undersökningarna om inlärares uppfattningar med kvantitativa metoder utfördes av Elaine Horwitz. År 1985 publicerade hon en studie där hon utnyttjade det s.k. BALLI-formuläret (där BALLI står för *Beliefs About Language Learning Inventory*) i kombination med det s.k. FLAS-instrumentet (*Foreign Language Attitude Survey*) för att undersöka uppfattningar hos studenter som också var blivande språklärare (Horwitz, 1985) och 1987 upprepade hon studien, nu med vanliga studenter. Horwitz stod alltså bakom utvecklingen av BALLI, ett frågeformulär som använder Likert-skalan. Syftet var att definiera hurdana uppfattningar inlärare hade om språkinläringen. Enligt Horwitz (1987) använder man BALLI för att definiera inlärares och lärarnas uppfattningar om språkinläringen och med hjälp av det försöka att förstå hurdana inlärares uppfattningar är och hur de påverkar inlärningsstrategier, grunder till lärarnas val av undervisningsmetod samt om och när inlärares och lärarnas uppfattningar är i strid med varandra. Inlärarversionen innehåller 34 påståenden om språkinläring, varav 32 ska tas ställning till enligt Likert-skalan och de övriga 2 frågorna ska man med färdiga svarsmöjligheter bedöma hur svår är engelskan att lära sig och hur länge man tror det skulle ta att lära sig prata språket flytande om man hade undervisning en timme per dag. Påståendena var uppdelade i fem kategorier som behandlade begåvning i främmande språk (eng. *Foreign Language Aptitude*) (exempelpåstående: "Det är lättare för barn än för vuxna att lära sig ett främmande språk"); svårighetsgrad av språkinläringen (eng. *The Difficulty of Language Learning*) (exempelpåstående: "Några språk är lättare att lära än andra"); språkinläringens natur (eng. *The Nature of Language Learning*) (exempelsvar: "Man lär sig bäst engelska i ett engelskspråkigt land"); inlärnings- och kommunikationsstrategier (eng. *Learning and Communication Strategies*) (t.ex. "Man borde inte säga något på engelska innan man kan säga det korrekt") samt påståenden om motivation (eng. *Motivations*) ("Om jag lär mig engelska mycket bra, kommer jag att ha bättre möjligheter för att få ett bra jobb"). Frågeformulären besvarades av 32 studenter som studerade engelska som andra språk i ett universitet i USA som var på den fortsättningsnivån i deras språkkunskap. Horwitz fann bl.a. att 85 % instämde att alla människor kan lära sig att prata ett främmande språk; 75 % instämde i att några språk är lättare att lära sig än andra; 94 % tyckte att det är bäst att lära sig engelska i ett engelskspråkigt land; över 95 % tyckte att det är viktigt att upprepa och öva mycket; och 91 % instämde i att de ville lära sig prata engelska så bra som möjligt. (Horwitz, 1987, 119-129.)

Horwitz påstår att syftet med BALLI är att beskriva inlärares uppfattningar, inte att känna igen felaktiga åsikter. Men samtidigt konstaterar hon att när lärare vet hurdana inlärares uppfattningar är kan de hjälpa inlärare att bli mer effektiva, till exempel genom att använda bättre inlärningsstrategier eftersom inlärares uppfattningar kan basera sig på bristfälliga kunskaper och erfarenheter. Eftersom eleverna är olika, anser Horwitz att det är bättre om lärare använder BALLI för deras egna grupper och inte tillämpar resultat från andra grupper. (Horwitz, 1987, 119-129.) Men Barcelos (2003, 11) påpekar att där finns åtminstone en implicit anspelning att inlärares åsikter är fel medan experternas åsikter är de rätta. Jag tycker att detta syns i Horwitzs terminologi samt i hennes tankar: hon kallar uppfattningar för ”myter” och ”missuppfattningar” och enligt henne kan de leda till ineffektiva strategier (Horwitz, 1987, 119-129). Efter 1987 har Horwitz och andra använt BALLI- frågeformulären eller en förändrad version av den. Dessutom har några skapat deras egna frågeformulär. (Se Horwitz 1988; Mantle-Bromley 1995; Yang 1999; Rantala 2002.)

### 3.2.2 Undersökningar av Anita Wenden

Ungefär samtidigt som Horwitz utförde Wenden också sina undersökningar från ett annat perspektiv. Syftet med hennes undersökning var att få veta mer om inlärares explicita uppfattningar om språkinläringen. Hon ville veta vilka saker om deras språkinläring inlärare kan berätta annat än deras strategier, vad denna kunskap betyder för användning av strategier samt vad är betydelsen av denna kunskap. (Wenden, 1986a, 187.) Deltagarna var 25 vuxna i ett amerikanskt universitet som deltog i kurser på den fördjupade nivån i det amerikanska språkprogrammet. Man samlade in data med halvstrukturerade intervjuer i vilka man bad respondenterna att berätta om de sociala kontexter i vilka man hade hört eller använt engelska samt om de språkinlärningsaktiviteterna inom och utanför klassrummet. Som analysmetod använde man innehållsanalys. (Wenden, 1986a, 187; 1987, 103-104.)

Där fanns tre analysfaser i Wendens undersökning. I fas ett (den initiala analysen) noterade Wenden att inlärare kunde berätta om deras språkinläring och uppfattningar. Dessa delade hon in i fem kategorier. Inlärares talade om (1) språket, (2) deras kunskaper i språket, (3) resultat av

deras strävan i språkinlärningen, (4) deras roller i språkinlärningsprocess och (5) vad som är det bästa sättet att lära sig språk. Wenden påpekar att uppfattningarna var både explicita och implicita. De explicita påståendena grupperade hon in i tre kategorier eller grupper: (1) att använda språket, (2) att lära sig om språket och (3) vikten av personliga faktorer. De implicita uppfattningarna förekom när inlärare berättade varför en kontext eller aktivitet var effektiv. (Wenden, 1986a, 188-190.)

I fas två (den följande analysen) undersökte Wenden vad inlärarnas kunskaper om språkinlärningen betyder för användningen av strategier. Hon noterade sex saker. Först, inlärarna använde strategier när de träffade nya saker. För det andra, använde man strategier också när de ville kommunicera men hade inte tillräckligt kunskaper. Tredje iakttagelse var att några prohibitiva känslor såsom rädslan, skam eller osäkerhet orsakade att man stödde sig på strategier. För det fjärde, hade inlärare också egna kriterier för att bedöma strategierna som effektiva eller ineffektiva: först, om strategin hade utvecklat inlärarnas kunskaper i språket, för det andra, personliga faktorer dvs. inlärningsstilar eller personlighet och till sist egna uppfattningar om det bästa sättet att lära sig språket. För det femte, fokuserade inlärarna deras strategier till sådana saker som är viktiga för dem. Till sist märkte Wenden att man kunde förändra ineffektiva strategier. (Wenden, 1986a, 191-196.) På basis av resultaten i den här fasen utvecklade Wenden övningar med hjälp av vilka inlärare kan bli mer medvetna om sina uppfattningar och bli bättre inlärare samt för att lärare kan bli medvetna om deras inlärares uppfattningar. (Se Wenden 1986b).

I den tredje fasen undersökte hon inlärarnas uppfattningar om vad som är den bästa approachen för språkinlärningen, alltså uppfattningar som styr inlärningen (eng. *prescriptive beliefs*) mer detaljerat. Wenden ville veta om inlärarna har sådana uppfattningar och i så fall vilka de är. Hon undersökte också om uppfattningarna reflekteras i inlärarnas sätt att lära sig och vad är betydelsen av sådana uppfattningar. 14 inlärare hade explicita påståenden om det bästa sättet att lära sig språk och hon klassificerade 12 påståenden enligt tre olika grupper. (Wenden, 1987, 103-104.) De här tre grupper: (1) att använda språket, (2) att lära sig om språket och (3) vikten av personliga faktorer nämndes redan tidigare i samband med den första fasen.



Den första gruppen betonade användningen av språket och den innehöll fem påståenden. Den andra gruppen betonade däremot inläringen om språket och den innehöll fyra påståenden. I den sista gruppen ansåg personliga faktorer som viktiga och innehöll tre påståenden. (Wenden, 1987, 104-107.) I tabell 3 finns en sammanfattning av resultat. Enligt Wenden var det mest populära påståendet ”öva sig” som 9 inlärare av 14 nämnde. Däremot nämnde bara en inlärare jagbilden. Vidare föredrog nästan alla inlärare en viss grupp av uppfattningar. (1987, 107-108.)

*Tabell 3* Sammanfattning av de påståendena om det bästa sättet att lära sig språk eller vad som är viktigt för språkinläring baserat på den tredje analysfasen i Wenden (1987, 108)

| Grupp 1: Använda språket                                | Grupp 2: Lär dig om språket     | Grupp 3: Personliga faktorer är viktiga     |
|---|---------------------------------|---|
| Lär dig på naturligt sätt                               | Lär dig grammatik och ordförråd | Den emotionella aspekten är viktig/ Känslor |
| Öva sig   | Gå på en formell kurs           | Jagbilden ( <i>self- concept</i> )          |
| Tänka på din L2   | Lär dig från dina fel           | Förmågan för inläringen/<br>Språkförmåga    |
| Bo och studera i en omgivning där man pratar målspråket | Var mentalt aktiv               |   |
| Bry dig inte om fel                                     |                                 |   |

Vidare påstår Wenden att individuella skillnader i explicita uppfattningar också orsakar skillnader i deras handlingar när de lär sig språket. Enligt Wenden fokuserade inlärare i olika grupper på olika saker när de använde språket. De tre grupperna hade också olika kriterier för att bedöma aktiviteter och kontexter som bra eller dåliga. (Wenden, 1987, 109-111.)

Wenden (1987, 111-112) jämförde även grupperna enligt deras prioriteter i språkinläringen. Den första gruppen ansåg huvudsakligen de kunskaper viktiga som gällde hörförståelse och muntlig produktion. Därför handlade också deras aktiviteter och strategier talande och förståelsen. Däremot använde de som betonade form olika strategier som var lämpliga för det.

### 3.2.3 Etic och emic perspektiven

Som man kan se från de ovannämnda undersökningarna, tänkte man vid denna tid att det är bara inlärare själv som har uppfattningar. Eftersom uppfattningar var i inlärarnas huvud, kunde man få information av dem endast med hjälp av indirekta metoder såsom frågeformulär eller intervjuer. (Kalaja & Barcelos, u.u.)

I början av 1990- talet utvecklades forskningen om uppfattningar vidare liksom dess definitioner. Vissa forskare tänkte att det är bara inlärarna som har uppfattningar medan andra även påpekade att uppfattningar också är skapade och delade i sociala sammanhang med inläraren och andra som är del av språkinlärningsprocessen. Vidare började man använda olika termer för uppfattningar. Forskningen kunde härledas till två olika linjer. Den första linjen följde den traditionella *etic*-perspektiven. Språkinläringen ansågs vara något objektivt, men i några fall använde man också mer komplicerade forskningsmetoder så som kvantitativa analyser för att kunna hitta korrelationer mellan inlärarnas uppfattningar och andra drag hos inläraren (till exempel strategier, personlighet och motivation) eller bakgrundsfaktorer (såsom kön och ålder). BALLI var mycket populär inom detta perspektiv. (Kalaja & Barcelos, u.u.) Barcelos (2003, 11-15) kallar denna inriktning för *den normativa approachen*. Man strävar efter beskrivning och klassificering av uppfattningar samt att man kan dra slutsatser om inlärarnas handlingar från deras uppfattningar.

Den andra linjen utgick från ett *emic*-perspektiv och språkinläringen sågs som en subjektiv sak. Språket man ska lära sig, att vara en inlärare, inlärningsprocessen och – kontexterna innehåller personliga betydelser som är unika för varje individ samt positiva eller negativa erfarenheter. När man började tänka att uppfattningar beror på situation och därför varierar mycket, var det uppenbart att man inte kunde använda den gamla metodologin. Man började bruka kvalitativ metod istället för kvantitativ och samlade in data med formulär med öppna frågor, intervjuer, dagböcker, berättelser eller observationer. (Kalaja & Barcelos, u.u.) Barcelos (2003, 16) använder begreppet *den metakognitiva approachen* om denna forskningsinriktning. En av de viktigaste forskare inom denna approach är Anita Wenden (se diskussionen ovan). Barcelos (2003, 19)

påpekar att relationen mellan metakognitiv kunskap eller uppfattningar och handlingar är kausal liksom i den normativa approachen.

### 3.3 Nyare forskning

Inom emic-perspektivet har också förekommit undersökningar om uppfattningar med nya teoretiska synvinklar under de senaste tider. Sådana har varit till exempel den sociokulturella teorin och dialogism. (Kalaja & Barcelos, u.u.) Barcelos (2003, 19) har sammanslagit de här nyare undersökningarna under begreppet *den kontextuella approachen*. Inom denna approach anser man att uppfattningarna uppstår i socialt samspel. Man tillägnar sig uppfattningar men de kan också förändras när inläraren lär sig saker i olika kontexter. Dessutom gör man en skillnad mellan två olika roller av uppfattningar: metakognitiva kunskaper och förmedlande medel/verktyg (eng. *mediational means*). Metakognitiva kunskaper kan inte inverka språkinläringen direkt, utan de måste först transformeras till förmedlande medel som sedan påverkar inlärarnas aktioner antingen positivt eller negativt. Detta betyder att vissa uppfattningar är viktigare än andra. Kalaja och Barcelos påminner ändå om att relationen mellan uppfattningar och handlingar inte är enkel utan mycket komplex. Undersökningar har vanligen varit longitudinella fallstudier. Man har samlat in material med olika metoder såsom intervjuer och berättelser. Man anser inlärarna som individer som har sina personligheter, inlärningsbakgrunder samt roller eller agenser (eng. *agencies*). (Kalaja & Barcelos, u.u.) Enligt Barcelos (2003, 19-20) är syftet att försöka förstå inlärarnas uppfattningar i olika kontexter i stället för att skapa generaliseringar.

Som man kan se, finns det olika sätt att undersöka uppfattningar och man använder de alla också nuförtiden. Men eftersom den sista approachen med nya teoretiska synvinklar är den nyaste är man kanske mest intresserad av den. Också min undersökning som har en sociokulturell synvinkel hör till denna grupp.

### 3.4 Studier om uppfattningar i finländsk kontext

Uppfattningar kring språkinlärning har undersökts även i finländsk kontext. Nedan ska jag redogöra för studier som gjorts speciellt om inlärning av svenska och engelska. Jag presenterar några undersökningar som genomförts av inlärare på olika utbildningsnivåer. Jag börjar med undersökningar som handlar om svenska, därefter kommer undersökningar om engelska och till sist ett par undersökningar som gäller språkinlärning litet mer allmänt. Inom varje studiekategori presenterar jag undersökningar från den nyaste till den äldsta.

Green-Vänttinen, Korkman och Lehti-Eklund (2010) undersökte sådana gymnasier som hade varit framgångsrika i studentexamen i svenska och ville veta deras praxis i svenskundervisning. De hade tre forskningsfrågor. Först, vad kännetecknar svenskundervisningen i klassrummen och i skolorna. För det andra ville de veta gymnasisternas åsikter om svenskundervisning och till sist vad stöder svenskundervisningen i skolkontexter. (Green-Vänttinen, Korkman & Lehti-Eklund, 2010, 11.) Sammanlagt sju skolor runtomkring Finland deltog i undersökningen. Forskare samlade in materialet med intervjuer av gymnasister och rektorer samt observationer av lektioner. Dessutom frågade man några bakgrundsinformationer från dem med ett särskilt frågeformulär. (Green-Vänttinen, Korkman & Lehti-Eklund, 2010, 12-15.) I följande ska jag koncentrera mig på saker och resultat som är mest intressanta från min undersöknings synvinkel.

I gruppintervjuer diskuterade man om sju olika ämnen. Man ville veta bland annat elevernas åsikter om svenskundervisningen. I allmänhet tyckte man att inställningen till studier i svenska var bättre i gymnasiet än i grundskolan. Det fanns olika åsikter om undervisningens nivå i grundskola och gymnasiet. Man tyckte om att det fanns utmaningar. Skillnader till grundskolan var att man fick sämre betyg, takten var hårdare och att lärare använde mer svenska. Vanligaste läromedel var läroböcker, grammatikkompendier, kopior med extra övningar samt tidigare hörförståelseprov. Även om gymnasisterna tyckte om materialen, fanns det också kritik mot dem, till exempel lärobokens alltför stora roll. Eleverna önskade att där vore mer variation i läromedel såsom film, musik eller tidningar dvs. autentisk material eftersom det vore mer inspirerande och hjälpa inlärningen. Speciellt elever som studerade A- svenskan (där studierna inletts redan i årskurs 3 eller 5) var inte nöjda med sina material. (Green-Vänttinen, Korkman & Lehti-Eklund, 2010, 58-60.)

Näst frågade man gymnasisterna om det bästa sättet att lära sig svenska. Största delen (38 %) sade att den bästa metoden är att tala. Därefter kom parövningar, att skriva, att lyssna och umgänge med svenskspråkiga. Dessa sätt var nästan lika populära (11-10 % av eleverna uppgav dessa metoder). I mindre mån tyckte man om blandning av alla metoder, läsandet och översättandet (6-5 %). Till sist kom grammatikövningar som bara 1 % nämnde och många tyckte rentav att man betonar grammatik för mycket i undervisningen. Eleverna sade att det borde finnas mer muntliga övningar i undervisningen eftersom de ville lära sig och våga använda språket i vardagen. Man ansåg att parövningar var nyttiga inte bara för muntliga övningar utan också för annan slags inläring därför att man fick olika synvinklar till samma problem. Hörförståelse nämndes som en viktig kunskap eftersom man ville förstå vad andra säger men samtidigt ansågs den också mycket svårt. (Green-Vänttinen, Korkman & Lehti-Eklund, 2010, 60-63.)

Kantelinen (1995) undersökte yrkesskoleelevers uppfattningar bland annat gällande motivation att läsa svenska, upplevt behov av svenska språket, hur inlärarna hade upplevt undervisningen samt hur dessa påverkar motivation och inlärningsresultat. Som undersökningsmetoder hade hon frågeformulär och intervju. Hon noterade att eleverna upplevde att de kommer att behöva svenska mest i arbetslivet. Däremot ansåg många att svenska inte är viktig på fritid. Speciellt muntlig kunskap upplevdes nyttig. Grunderna för intressant undervisning var nytta, bra lärare och undervisningsmetoder. Orsakerna till mindre lyckad undervisning var lärare, dålig/för lätt undervisning, ens dåliga kunskaper och att ämnet var ointressant. Orsakerna till den stora variationen i inlärares åsikter om undervisning kan vara att undervisning faktiskt är olik men också att inlärare är olika. Alltså är de viktigaste sakerna som påverkar motivationen av svenskans inläring lärare och undervisningsmetoder, att undervisningens nivå är passande till inlärares kunskaper, att saker man lär sig är relevanta i det framtida arbetet och hur man upplever behov av svenska språket. (Kantelinen, 1995.)

Aro (2009) undersökte i sin doktorsavhandling finska barns uppfattningar om engelska och språkinläring. Hennes undersökning var en longitudinell fallstudie och hon använde dialogiska och sociokulturella synvinklar. Aro (2009) ville undersöka vad som hände över tid (från årskurs 1 till 5) gällande bl.a. barnens uppfattningar om hur och varför man ska lära sig engelska.

Resultaten visade bl.a. att barnen i första klass var mer öppna till olika metoder medan när barnen med tiden fick mer erfarenheter inläringen blev mer organiserad och förknippades med skolan, böcker och prov. Med tiden minskade andra människors roll och barn blev mer självständiga som inlärare. (Aro, 2009, 114-116.) Sorvari (1995) fick liknande resultat i sin undersökning om uppfattningar av elever från andra och fjärde klasser. Eleverna på andra klass tyckte att man lär sig språk hemma medan äldre barn sade skolan. Vidare pratade äldre barn mer om språkinläring än yngre barn.

Vidare fann Aro att på första klassen var det andra såsom föräldrar som var aktiva i språkinläringen och barnen bara observerade medan barnen i tredje klass också såg sig själva som aktiva och inläringen upplevdes som samarbete. I femte klass fortsatte eleverna utveckla sina agenser och självreglering vidare, även om det förekom individuella skillnader. (Aro, 2009, 145-154.)

Även Alanen (2006) intresserade sig för unga språkinlärares uppfattningar. Hon undersökte från en ny-vygotskiansk synvinkel utvecklingen av barns uppfattningar och ville visa hur man tillägnade sig uppfattningar om språkinläring och hur de var skapade tillsammans med andra. Sex barn intervjuades två gånger med halvstrukturerade intervjuer. Alanen fann att andra människor påverkade barnens uppfattningar om språkinläring även om de inte fysiskt var på plats. Individens makt och auktoritet också hade en effekt hur lätt barnen omfattade deras uppfattningar. Men hon märkte också att barnen med tiden blev mer självreglerande. (Alanen, 2006, 55-85.)

Rantala (2002) undersökte i sin pro gradu studenters uppfattningar om inläring av engelska som främmande språk. Hennes studie var kvantitativ med syftet att beskriva uppfattningar av två grupper: studenter av engelska och databehandling samt veta om det finns skillnader mellan dessa två grupper eller mellan män och kvinnor. Rantala (2002) upptäckte att de största skillnader mellan de två grupper var i påståenden om rollen av ålder, kön och motivation i inläringen samt i undervisningsmetoder vid universitet. Vidare märkte hon att det fanns betydande skillnader i syftet för inläring av engelska, de svåraste sakerna i engelska, viktighet av vissa kunskaper i

inläring av språket samt rollen av lärandet utantill jämfört med andra ämnena. Däremot förekom det inte statistiskt betydande skillnader mellan män och kvinnor.

I sin pro gradu undersökte Väisänen (1997) uppfattningar av vuxna språkinlärare och deras lärare i en fallstudie. Hennes synvinkel var dialogisk. Väisänen ville ta reda på bland annat uppfattningar om engelskan, dess inläring och undervisning, roller av inlärare och lärare, språkkunskap samt om skillnader i inläring mellan skola och medborgarinstitut i vilket inlärare studerade då. Hon upptäckte att de intervjuade upprepade vissa uppfattningar såsom att engelskan är ett ganska svårt språk, hörförståelse och talande är svåra, man saknar mod att tala men att man också hade hög motivation och positiv attityd. Vidare hade positiva erfarenheter varit uppmuntrande. Kulturen ansågs också som en viktig aspekt i språkinläring och – undervisning. Man tyckte att positiv attityd, motivation, språkbegåvning, ålder och personlighet alla är viktiga.

Hokkanen (1996) undersökte i sin pro gradu dåliga inlärare av engelska som var på nionde klass i grundskolan. Hon ville veta vad sådana elever vet och tror om andraspråkinläringen när de gäller deras egen inläring och inläring i allmänhet. Hon jämförde också metakognitiv kunskap av de enskilda individerna. Hokkanen (1996) upptäckte att i allmänhet hade inlärare förnuftiga uppfattningar om andraspråkinläring. Inlärare ansåg att hög motivation och positiva attityder är viktiga men deras motivation var instrumental och kom utanpå. De också hade en mångsidig bild av hur man kan lära sig engelska dvs. de förstod att man kan lära sig språk inom och utanför klassrummet. Både grammatik och muntlig språkkunskap uppskattades. Eleverna också tyckte att en aktiv inlärare spelar en viktig roll i språkinläring.

Annola och Saarelainen (1994) gjorde en deskriptiv undersökning för deras pro gradu. De samlade in materialet med ett frågeformulär som baserade sig på BALLI (Horwitz, 1985, 1987). De ville beskriva inlärares uppfattningar samt undersöka om faktorer såsom ålder, kön, framgång i inläring av engelska, antal år man hade studerat engelska, boende i ett engelskspråkigt land och intresse för engelskan påverkar uppfattningar. Deras målgrupp var elever från åttonde klass i grundskolan och andra klass i gymnasiet. Annola och Saarelainen (1994) märkte till exempel att eleverna tyckte att läraren var ansvarig för att skapa motivation hos inlärare. Eleverna också ansåg att man kan gissa och göra fel dvs. man kan använda språket även om man inte vet allt.

Däremot hade man olika uppfattningar om inlärningsstrategier. Som bra inlärningsmaterial och -sätt nämnde man boende i ett engelskspråkigt land, tv, böcker, datorer samt musik men man förverkligar inte nödvändigtvis dessa.

Oksanen (2005) undersökte i sin pro gradu gymnasisternas uppfattningar som användare av finska, svenska och engelska. Oksanen (2005) konstaterar att man ansåg sig själva mest positivt som användare av finska och mest negativt som användare av svenska. I finskan och svenskan tänkte man sig mer positivt som talare medan tvärtom i engelskan.

Elsinen (2000) undersökte i sin doktorsavhandling på allmänna nivå universitetsstudenternas uppfattningar om deras tidigare och framtida språkstudier. Elsinen upptäckte bl.a. att för mest språkkunskap betyder muntlig kunskap. Vidare hade nästan hälften upplevt språkinläring som positiv i skolan. Andra hade antingen negativa erfarenheter eller upplevelser berodde på språket och/eller läraren. Orsaker som hjälpte inläringen var många, av vilka mest nämndes inläraren själv. Därefter kom kontakter med målspråket och sist undervisningssituationer såsom lärare. Däremot förekom om orsaker som hindrade inläringen oftast läraren i samband med undervisningssituationer. Näst var inläraren själv såsom attityd och motivation och sist bristen av kontakter till främmande språk. Språket man kan bäst är engelska. De viktigaste språken i allmänhet ansågs vara engelska, svenska och tyska i dessa ordningen. (Elsinen, 2000.)

Huovinen och Rusanen (1996) tog reda på hurdana uppfattningar studenter i yrkeshögskola har om språkkunnighet, språkstudier och internationalism. Betoningen var i engelska. När man bad studenterna att nämna de tre svagaste delområdena i deras språkkunskap över hälften sade strukturer. Talande, ordförråd och eget fackets terminologi var också bristfälliga. Däremot nämnde färre studenter översättandet, talförståelse, uttal och läsförståelse. Enligt studenter är de svåraste delområden grammatik, ordförråd och talande. Studenterna visste olika inläringssätt och hur kan man bäst lära sig de olika delområdena av språkkunskap men i verklighet studerar man inte alla delområden utan föredrar vissa. Alla tänkte att de behöver engelskan i framtiden och muntliga kontakter nämndes oftast när studenterna frågades i vilka situationer de kommer att behöva deras språkkunskap i deras framtida arbete. (Huovinen och Rusanen, 1996.)



På basis av tidigare undersökningar verkar det alltså att läromedel för svenska är mycket traditionella, till exempel böcker och grammatikkompender. Ändå, är eleverna inte nödvändigtvis nöjda för sina inlärningsmaterial utan önskar variation såsom filmer eller musik. Det ser också ut att eleverna helst skall lära sig med muntliga övningar. Detta är i strid med huvudsakligen skriftligt inlärningsmaterial man använder. Vidare uppskattar man också muntlig kunskap.

Från studier av engelska kan man däremot notera att ju mer man tillbringar tid i skolan, desto viktigare blir dess roll åtminstone i början av språkstudier. Vidare blir barn mer självständiga som språkinlärare när de blir äldre. Inlärare av engelska tycker också att egen aktivitet, hög motivation och positiv attityd är betydande personliga egenskaper i språkinläring. Bra inlärningsmaterial nämnde elever saker som gäller kultur, till exempel tv, böcker och musik. Såsom i svenska uppskattar man muntlig kunskap men det förekom också den är svår.

I alla studier - svenska, engelska samt de allmänna – kom det fram att lärare spelar en stor roll när det handlar undervisningen och språkinläring. Han/ hon kan påverka dessa saker antingen positivt eller negativt.

De där resultaten är viktiga för mig eftersom mina forskningsfrågor i denna avhandling handlar om inlärares uppfattningar om de bästa respektive minst lyckade sätten att lära sig svenska och engelska.

## 4 METODOLOGI

### 4.1 Material och datainsamling

Materialet har samlats in genom ramen för ett projekt med namnet *Från novis till expert* (Kalaja, Dufva & Alanen, 2011). Från novis till expert är ett longitudinellt projekt i institutionen för språk vid Jyväskylä universitet och SOLKI (Centrum av tillämpad språkforskning) som började först i

engelskan i 2005. Den fortsatte till år 2010. I svenskan började projektet i 2009 (se Palviainen 2011, 2012; Kalaja, Alanen, Palviainen & Dufva 2011b; Kalaja, Dufva & Alanen, 2011.) Från novis till expert-projektet utgår ifrån sociokulturella och dialogiska synvinklar (Kalaja, Alanen, Palviainen & Dufva (2011b).

Studenter som deltar i projektet i har svenska eller engelska som huvud- eller biämne. Största delen av studenter kommer att bli lärare eller språkexperter. Syftet med projektet är att undersöka studenternas uppfattningar om språket, språkinläring och språkundervisning. Man vill ta reda på vad som händer till studenter under de åren de tillbringar i universitet, alltså från när de är noviser till de blir experter. I denna process är uppfattningar och deras eventuella förändringar betydande och det är därför man är intresserad av dem. (Kalaja, Dufva & Alanen, 2011.)

I projektet samlade man in data från studieår 1 till 5 i tre faser. I den första fasen vilken man genomförde i det första studieåret använde man två frågeformulär, berättelser och teckningar. Teman man var intresserad av var erfarenheter i skolan före universitet, användningen av L1 (finska) och L2 (engelska eller svenska) samt uppfattningar. I engelskan samlade man in materialet i läsåret 2005-2006 och i svenskan våren och hösten 2009. I engelskan genomförde man faser två i det fjärde studieåret. Materialet var studenternas inlärningsfilosofier och deras teckningar. Man undersökte användningen av finska och engelska samt uppfattningar. Den sista faser i engelskan var i femte studieår. Man hade frågeformulär och teckningar samt information från studieregister från år 2005-2010. Teman var erfarenheter i universitet, användningen av finska och engelska samt uppfattningar. (Kalaja, Dufva & Alanen, 2011.)

Mitt material består av de svar studenter har skrivit till två frågor i ett större frågeformulär i fas ett. Hela frågeformuläret består av sju frågor och en uppgift att rita ett självporträtt som inlärare av svenska eller engelska och ge en förklaring till detta. Alla sju frågorna var öppna. Frågeformuläret innehåller tre enheter: vad man hade lärt sig/ vad man inte hade lärt sig, med vilka metoder hade man lärt sig/ med vilka metoder hade man inte lärt sig samt mål i de här språken i framtiden (Kalaja, Alanen, Dufva & Palviainen, 2011.) De två frågor som ingår i denna magisterstudie är: "Med vilka metoder har du lärt dig det svenska/engelska språket bäst i skolan (i grundskolan och i gymnasiet) enligt din mening?" (fi. "Millä tavoin olet mielestäsi oppinut

parhaiten ruotsin/ englannin kieltä koulussa (peruskoulussa ja lukiossa?)” samt ”Och vilka sätt att lära sig svenska/engelska har inte fungerat för dig?” (fi. ”Entä millaiset tavat oppia ruotsia/ englantia eivät kohdallasi toimineet?”). 85 studenter i svenska och 116 studenter i engelska svarade på frågeformuläret. Deltagarna var i början av sina studier av svenska eller engelska. Frågeformulären och svaren i båda språken var på finska och när jag ger exempelsvar översätter jag dem till svenska.

## 4.2 Kvalitativ innehållsanalys

I denna avhandling ska jag använda kvalitativ innehållsanalys. Dess ursprung är i kvantitativ undersökning men den kan också användas i den kvalitativa traditionen med liten anpassning (Dörnyei, 2007, 245). Den är en grundmetod som man kan utnyttja i all kvalitativ undersökning. Vidare är innehållsanalys inte bara en metod utan den kan också vara en vid teoretisk ram inom vilken man kan göra olika slags undersökningar och använda olika analysmetoder. Syftet med innehållsanalys är att redogöra det man undersöker på ett sammanfattat och allmänt sätt. Den är textanalys och man försöker att hitta betydelser i texter. Det är möjligt att göra en skillnad mellan innehållsanalys och klassificering av innehåll. Den förstnämnda betyder att man beskriver materialet verbalt. Däremot sker beskrivningen kvantitativt i den sistnämnda. Ändå, kan innehållsanalys till exempel i den amerikanska traditionen av kvalitativ undersökning betyda båda av de här två. (Tuomi och Sarajärvi 2009, 91-107.)

Enligt Tuomi och Sarajärvi (2009, 108-122) kan man göra innehållsanalys på tre olika sätt: härstämmande från material, härstämmande från teori och handledande av teori. Det första sättet kan också kallas för induktivt. Utgångspunkten är materialet från vilket man går mot teorin. Denna process baserar sig på forskarens tolkningar och slutledningar. Man får svaret till forskningsfråga genom att kombinera begrepp. Den andra möjligheten är deduktiv i vilken man går från den allmänna till de enskilda. Tidigare kunskap leder analysen. Man skapar färdiga kategorier med hjälp av vilka man sedan analyserar materialet. I det sista alternativet börjar man analysera materialet som i det induktiva sättet. I senare stadiet av analys anpassar man materialet till en färdig teori. Vidare kan man fortsätta innehållsanalys genom att kvantifiera materialet.

Numerär beskrivning kan generera viktig tilläggsuppgift. Med kvalitativa undersökningar är problemet dock att materialen brukar vara för små och man inte får nytta av räkning.

I denna avhandling har jag använt den sista av de tre alternativen. Jag började analysera materialet utan teori dvs. jag läste materialet och grupperade svaren på villkor av materialet. Jag ville acceptera och ta hänsyn till olika svar, även om de inte är vad man kanske tycker som de ”traditionella” inlärningsmetoderna såsom läsande eller skrivande. Grunden till detta är att det handlar om studenternas uppfattningar och jag vill låta dem själva berätta om deras tankar. Om jag inte hade accepterat olika svar, skulle jag ha begränsat deras uppfattningar. Då kunde man likaväl ha använt frågeformulär med färdiga svaralternativ. Om en student nämnde två eller flera metoder, placerade jag svaret till flera kategorier och om det fanns svar jag inte kunde klassificera placerade jag dem till gruppen ”diverse”. Till sist utnyttjar jag några begrepp från den sociokulturella teorin för att klassificera olika inlärningsmetoderna.

Jag presenterar svaren först i tabeller, där jag nämner metoder och antalet av varje omnämmande. Det var omöjligt att räkna hur många procent av studenter hade nämnt en viss metod eftersom en students svar kan finnas i många kategorier. Däremot har jag räknat procentandelen av varje metod av alla omnämnde verkliga metoderna. Jag går igenom materialet i frekvensordning och till sist utnyttjar några begrepp från den sociokulturella teorin för att beskriva de allmänna trenderna i materialet.

Respondenterna i det svenska materialet hade färdiga koder, som jag fick använda. Däremot innehöll det engelska materialet deltagarnas namn och för att kunna behålla anonymitet skapade jag mina egna koder till studenter.

#### 4.3 Den sociokulturella teorin

I denna undersökning ska jag använda den sociokulturella teorin eller approachen genom att klassificera de olika inlärningsmetoderna under några begrepp från denna teori. Först skall det dock påpekas att det inte finns bara en sociokulturell approach utan många approacher (Alanen,

2003; Aro, 2009). I följande skall jag redogöra de allmänna principerna och begrepp av den sociokulturella approachen men inte förklara skillnader mellan de olika synvinklarna mer detaljerad. Ellis (2008, 523) poängterar att eftersom denna teori innehåller många närliggande begrepp är det utmanande att beskriva dem isär. Jag håller med Ellis men försöker ändå att beskriva de olika termer separat.

Den sociokulturella approachen eller teorin härstammar från psykologin. Forskare som uppfann begreppet var den sovjetiska psykologen Lev S. Vygotsky. Han var specialiserad till barnens utveckling och utnyttjade den sociokulturella teorin i detta. Vygotsky arbetade på 1920- och 1930- talen men först på 1980- och 1990- talen blev man också intresserad om denna teori i språkinläring. James Lantolf har varit en av de viktigaste forskare som förknippade de här två sakerna. (Mitchell och Myles, 2004, 193-194.)

Ett centralt begrepp inom den sociokulturella teorin är *förmedling* (eng. *mediation*). Den är ”den process genom vilken människor utnyttjar kulturellt skapade *konstprodukter* (eng. *artefacts*), begrepp och aktiviteter för att reglera (dvs. nå viljestyrd kontroll och förvandla) den materiella världen eller ens och andras sociala och mentala aktivitet” (min översättning) (Lantolf och Thorne, 2006, 79). Inom den sociokulturella teorin tänker man att människans sinne är förmedlad (Lantolf, 2000, 1). Vidare är inläring, inklusive språkinläring, en förmedlad aktivitet samt en högre mental förmåga (Lantolf, 2000, 2; Kalaja, Alanen, Palviainen, Dufva, 2011a, 48). Andra högre mentala förmågor är till exempel frivillig uppmärksamhet, avsiktligt minne (eng. *intentional memory*), planering, logiskt tänkande samt problemlösning. Vidare hör hit också att man kan bedöma effektivitet av de här aktiviteterna. (Lantolf, 2000, 2).

Den sociokulturella teorin understryker att inläring är en process som händer både inom inläraren och i omgivningen dvs. på psykologiska och sociala nivåer. Förmedling är ett begrepp som kombinerar de här två dimensionerna. (Ellis, 2008, 524.) Inläring är en förmedlad process i vilken förmedling sker på två nivåer: med hjälp av mentala verktyg men också i sociala situationer (Mitchell och Myles, 2004, 195).

Förmedling sker genom *konstprodukter* (eng. *artefacts*). Det finns två slags konstprodukter eller *verktyg* (eng. *tools*): fysiska och symboliska eller psykologiska. Man använder de förstnämnda för att förändra den fysiska världen. På motsvarande sätt utnyttjar man de symboliska eller psykologiska verktyg när man vill förmedla och förvandla förhållanden mellan en och andra. Det viktigaste symboliska medlet är språket. (Lantolf, 2000, 1.) Mitchell och Myles (2004, 194) kallar språket ”verktyg för tänkande eller förmedlande medel i mental aktivitet” (min översättning). Språket är det starkaste medlet som förmedlar tänkandet. Med hjälp av det kan man vara i växelverkan med andra och ha kontroll över sina mentala aktiviteter. Av de här två är den förstnämnda en förutsättning till den sistnämnda. Inom språkinläring har det nya språket två funktioner: det är både målet av inläringen och verktyg för inläringen. (Ellis, 2008, 525.) Alanen (2003, 60) föreslår att uppfattningar också är ett förmedlande medel.

Konstprodukter är inte automatiskt förmedlande medel. Innan man kan utnyttja en konstprodukt för förmedling måste man förstå dess begreppsmässiga värde och associera den till en viss aktivitet. Man lär sig att använda konstprodukter som förmedlande medel först med hjälp av andra människor tills man klarar sig individuellt dvs. man flyttar sig från annanreglering till självreglering. Konstprodukter har också andra egenskaper. Först beror deras funktion på kontexten dvs. funktioner av en viss konstprodukt kan vara olika i olika situationer. Ändå, brukar varje konstprodukt ha en officiell funktion. För det andra är konstprodukter sociala. Till sist finns det både yttre och inre konstprodukter. De första används spontant medan de sista förutsätter planering innan användning. (Ellis, 2008, 524-525.)

*Reglering* (eng. *regulation*) är också ett viktigt begrepp inom den sociokulturella teorin. Det finns tre nivåer i reglering: *objektreglering* (eng. *object-regulation*), *annanreglering* (eng. *other-regulation*) och *självreglering* (eng. *self-regulation*) (Ellis, 2008, 533; Lantolf, 2000, 6). När man är på den första nivån är man avhängig av konkreta objekt. På den andra nivån når man kontroll över de här objekten till vilket man ändå behöver hjälp från andra människor som brukar vara mer avancerade. Till sist kan man agera självständigt på den självreglerande nivån. (Ellis, 2008, 533.) En lyckad inläring förutsätter att man kan fungera på den självständiga, intramentala nivån och att man inte stannar på den samarbetande, intermentala nivån. Dessutom sker inläring bäst på *den proximala utvecklingszonen* (eng. *Zone of Proximal Development, ZPD*).

Detta betyder att inlärare kan behärska någonting med hjälp av andra människor även om man ännu inte klarar självständigt. (Mitchell och Myles (2004, 195-197.) I denna undersökning ska jag utnyttja begreppen annanreglering och självreglering. Exempel på den förstnämnda är i mitt material *lärares föreläsningar, par- och grupparbete* samt *samtalsövningar*. Självreglering innehåller å sin sida saker såsom *läsning, skrivandet* och *självständigt arbete*. Vidare har jag placerat några inlärningsmetoder mellan annan- och självreglering. Några exempel på sådana aktiviteter i mitt material är *pluggandet* och *lyssnande på språket*.

Processen från objektreglering till självreglering kallas för *internalisering* (eng. *internalization*) (Ellis, 2008, 533; Lantolf, 2000, 13-14). Lantolf (2006, 90) definierar internalisering som ”den processen genom vilket medlemmar i samfund av praktik tillägnar sig de symboliska konstprodukterna man använder i kommunikativa aktiviteter och omvandlar dem till de psykologiska konstprodukterna som förmedlar deras mentala aktivitet” (min översättning). De symboliska konstprodukterna gäller speciellt språk och alla dess uttrycksformer. Internalisering skapar de högre mentala aktiviteterna. Grunden till detta är tanken att medvetande ursprungligen ligger utanför människan i sociala aktiviteterna från vilka det flyttar sig till individen alltså från objekt- eller annanreglering till självreglering. (Lantolf, 2000, 13-14.) Inom språkinläring betyder internalisering att man kan behärska bättre de former och funktioner av det nya språket samt att man kan kontrollera ens tänkande med det. Ändå, finns det variation i internaliseringsnivån av vissa former och funktioner hos individer. Även om man redan behärskar en struktur självständigt kan det hända att i utmanande situationer stöder man sig på strukturerna som man har lärt sig tidigare och som man därför kan bättre. Detta kallas för *återfallandet* (eng. *back-sliding*). (Ellis, 2008, 534.)

Nästa väsentliga begrepp i den sociokulturella teorin är *agens* (*agency*). Ahearn (2001, 112) definierar agens som ”sociokulturellt förmedlad förmåga att handla” (min översättning). Från språkinläringens perspektiv betyder agens ”hur inlärare utnyttjar omgivningens möjligheter att lära sig och använda språket samt hur de handlar för att befrämja sin inläring” (min översättning) (Kalaja, Alanen, Dufva och Palviainen, 2011). Agens handlar om saken man framhäver i den sociokulturella teorin dvs. att inlärare är aktiva (Kalaja, Alanen, Palviainen och Dufva, 2011a, 48). Inlärare är inte passiva som bara anpassar sig till omgivning utan aktivt förändrar sin värld.

Dessutom är agens så stark att yttre manipulation inte kan omvandla den. (Donato, 2000, 46.) Agens orsakar att ”inlärare skapar de villkor och förhållanden för sin egen inläring” (Lantolf och Pavlenko, 2001, 145).

Agens är trots detta inte en synonym till fri vilja eller betyder att man kan kontrollera allt. Olika saker avgränsar agens. Sådana är till exempel sociala grupperingar, materiella och symboliska resurser, tillfälligheter i situationer samt förmågor av en individ eller grupp. (Lantolf och Thorne, 2006, 237-238.) Saker som förmedlar agens och kan därför också påverka den är språk, diskurser, uppfattningar, medier samt andra människor (Kalaja, Alanen, Dufva och Palviainen, 2011).

Det sista begreppet jag skall redogöra är *affordans* (eng. *affordance*). Van Liers (2000, 252) definition av *affordans* är följande: ”En *affordans* är en särskild egendom av omgivningen som är betydande – för god eller ond – till en aktiv, märkande organism i denna omgivning” (min översättning). *Affordanser* är bara en utgångspunkt som möjliggör vidare handlingar, i det här fallet alltså språkinläring. Däremot kan de inte orsaka någonting. Det beror på organism och dess handlingar, vilja samt åsikter om nyttighet som bestämmer vilka saker blir *affordanser*. Språkinlärare kan hitta *affordanser* och dra nytta av dem om man är aktiv och bunden till inläring. (van Lier, 2000, 252.) I princip kan *affordanser* således vara vad som helst inlärare bestämmer att utnyttja som resurs för inläring inom och utanför skolan. I min undersökning har jag definierat bland annat övningar och hemuppgifter som *affordanser*.

## 5 ANALYSER OCH JÄMFÖRELSER

### 5.1 Analyser enligt språk och inlärningsmetod

I denna del ska jag gå igenom materialet ett språk och en fråga åt gången. Jag börjar med svenska. Först tar jag upp de metoder informanterna uppgett fungerat bra och därefter de metoder som inte fungerat bra. Efter svenskan behandlar jag det engelska materialet på samma sätt. Jag ska ge



exempelsvar från materialet och förklara dem. Vidare ska jag behandla olika metoderna från den sociokulturella teorins synvinkel.

### 5.1.1 De bästa metoderna i svenska

Alla informanter gav svar på frågan ”Med vilka metoder har du lärt dig det svenska språket bäst i skolan (i grundskolan och i gymnasiet) enligt din mening?” (fi. ”Millä tavoin olet mielestäsi oppinut parhaiten ruotsin kieltä koulussa (peruskoulussa ja lukiossa)?” även om längden av svaren varierade från ett par ord till många satser. De flesta nämnde flera metoder. Vidare gav några motiveringar till varför de ansåg att vissa metoder var nyttiga. Det fanns inga som svarade att de inte vet.

I tabell 4 finns dock först en sammanfattning av de metoderna med vilka man har lärt sig svenska bäst (2a) och av de metoderna med vilka man inte har lärt sig svenska (2b). Informanternas svar har grupperats enligt typ av metod samt antalet omnämmanden.

*Tabell 4* Med vilka metoder man uppger att man har lärt sig respektive inte har lärt sig svenska

| Typ av metod (2a) | Antalet omnämmanden.<br>(Procentuell andel av totalt antal omnämmanden) | Typ av metod (2b)                             | Antalet omnämmanden.<br>(Procentuell andel av totalt antal omnämmanden) |
|-------------------|---|---|---|
| Övningar          | 35 (15,3 %)   | Lärares föreläsningar/<br>lyssnande på lärare | 14 (18,6 %)   |
| Läsning           | 29 (12,7 %)   | Par- och grupparbete                          | 12 (16,0 %)   |
| Skrivande         | 27 (11,8 %)   | Övningar och                                  | 9 (12,0 %)  |

|   |             | genomgång                           |            |
|---|-------------|-------------------------------------|------------|
| Lärares föreläsningar/<br>lyssnande på lärare | 26 (11,4 %) | Självständigt arbete                | 8 (10,6 %) |
| Talande/<br>samtalsövningar                   | 20 (8,7 %)  | Pluggande/ att lära<br>sig utantill | 7 (9,3 %)  |
| Pluggande/ att lära sig<br>utantill           | 15 (6,5 %)  | Hörförståelseövning<br>ar           | 6 (8,0 %)  |
| Hemuppgifter                                  | 13 (5,7 %)  | Samtalsövningar                     | 6 (8,0 %)  |
| Ordprov, prov                                 | 9 (3,9 %)   | Diverse                             | 3 (4,0 %)  |
| Självständigt arbete                          | 8 (3,5 %)   | Läsning                             | 3 (4,0 %)  |
| Lyssnande på språket                          | 8 (3,5 %)   | En dålig lärobok                    | 2 (2,6 %)  |
| Översättningar av<br>stycken                  | 7 (3,0 %)   | Att göra och hålla<br>föredrag      | 2 (2,6 %)  |
| Par- och grupparbete                          | 5 (2,1 %)   | En dålig lärare                     | 1 (1,3 %)  |
| Hörförståelseövningar                         | 5 (2,1 %)   | Skrivande                           | 1 (1,3 %)  |
| Egen motivation/<br>aktivitet                 | 4 (1,7 %)   | Filmer                              | 1 (1,3 %)  |
| Anteckningar,<br>understrykningar             | 3 (1,3 %)   | Totalt                              | 75 (100 %) |
| Läsförståelseövningar                         | 2 (0,9 %)   |                                     |            |
| Media   | 2 (0,9 %)   |                                     |            |
| Övning allmänt                                | 2 (0,9 %)   |                                     |            |
| Upprepning av saker                           | 2 (0,9 %)   |                                     |            |
| En bra lärare                                 | 2 (0,9 %)   |                                     |            |
| Felanalys                                     | 2 (0,9 %)   |                                     |            |
| Spel  | 1 (0,4 %)   |                                     |            |
| Att göra föredrag                             | 1 (0,4 %)   |                                     |            |
| Totalt  | 228 (100 %) |                                     |            |

Som man kan se från tabellen, är övningar den populäraste metoden bland studenterna. Därefter kommer läsning, skrivande, lärares föreläsningar samt talande eller samtalsövningar.

Läsförståelseövningar, media, övning allmänt, upprepning, en bra lärare, fel, spel och föredrag nämndes däremot bara ett par gånger. Olika studenter hade tolkat frågan på olika sätt och därför finns det mycket variation i metoderna. Man nämnde inte bara ”traditionella” metoder utan också till exempel material eller människor och egenskaper av dessa, som jag har tolkat och accepterat som metoder. Allt som allt finns det 23 olika slags metoder. Dessa resultat stämmer inte helt med Green-Vänttinen, Korkman och Lehti-Eklunds (2010) undersökningsresultat. Visst finns det samma metoder såsom talande, parövningar, skrivande och läsande men ordningen är annorlunda. I deras undersökning nämner studenter färre metoder. Kanske den mest intressanta detaljen är att i Green-Vänttinen, Korkman och Lehti-Eklunds (2010) undersökning är grammatikövningar den minst populära inlärningsmetoden och eleverna tycker att grammatik har för stor betoning. Däremot är övningar favoritmetoden i min undersökning. Jag måste dock konstatera att min definition av övningar innehåller olika slags övningar. Men grammatikövningar är en typ av övningar som förekommer i studenternas svar som man kan se från exempel nedan. Vidare tyckte deltagarna inte i Green-Vänttinen, Korkman och Lehti-Eklunds (2010) undersökning väldigt mycket om läsning, men i mitt material förekom den som den andra populäraste inlärningsmetoden. Metoder såsom talande och parövningar var bland de bästa metoderna i Green-Vänttinen, Korkman och Lehti-Eklunds (2010) resultat. Däremot var speciellt den sistnämnda inte särskilt populär i mitt material.

Näst ska jag behandla materialet närmare. Jag ska gå igenom materialet i frekvensordningen dvs. från den vanligaste till den som nämndes minst. Jag ska ge exempelsvar på svenska och finska samt förklara dem.

Den typ av metod som nämndes oftast i materialet var *övningar*, som är en av de grundsakerna i språkinläring. Jag placerade till denna kategori alla svar i vilka studenterna skrev att de gjorde skriftliga övningar eller nämnde olika slags övningar de hade gjort, vilket några svarare kunde specificera. Vidare konstaterade några vilka delkunskaper de övade, såsom grammatik eller ordförråd. Övningar tycks vara viktiga speciellt när det gäller grammatik. I 16 svar, dvs. i nästan hälften av alla svar i denna grupp, nämnde man direkt grammatik. Exempel (1) är ett av de här svaren. Som man kan se konstaterar denna svarare att han/ hon lärde sig grammatik med hjälp av övningar.

(1) [...] Jag lärde mig grammatik genom att göra övningar. [2aEsHä]

[...] Kielioppia opin tekemällä tehtäviä. [2aEsHä]

Man kan också öva sig ordförråd med övningar. En student skriver att han/ hon gjorde övningar om vokabulär, som vi kan se i exempel (2). Ändå, var ordförrådsövningar inte lika populära än grammatikövningar i svar i vilka studenter berättade vad de hade lärt sig.

(2) [...] ordförrådsövningar, [...] [2aSaRo]

[...] sanastoharjoitukset, [...] [2aSaRo]

Denna sak ligger i linje med Palviainens (2012) undersökning. Hon märkte att saker man uppgav att man hade lärt sig i grundskolan och i gymnasiet var just grammatik och ordförråd. Övningar är, som studenternas svar också bevisar, ett vanligt sätt att lära sig de här två sakerna. Vidare nämner en deltagare i exempel (3) att han/ hon gjorde översättningsövningar både från finska till svenska och från svenska till finska. De här övningarna är alltså sådana i vilka man översätter enstaka satser eller korta texter. Det kan tänkas att med sådana uppgifter övar man sig olika delområden såsom till exempel ordförråd, grammatik och rättskrivning.

(3) [...] genom att översätta satser både från finska till svenska och vice versa. [...] [2aMiRa]

[...] kääntämällä lauseita sekä suomesta ruotsiin että päinvastoin. [...] [2aMiRa]

Förstås finns det också ganska mycket sådana svar i materialet i vilka man inte förklarar mer detaljerad hurdana övningar man gjorde utan bara listar övningar som en bra metod.

Däremot är en annan student litet mer noggrann, som syns i nästa exempel (4). Han/ hon konstaterar att när han/ hon kunde göra intressanta och omväxlande övningar i lugn och ro var det mest fungerande. Man kan tolka från svaret att det var viktigt för denna student att man inte upprepade samma slags övningar men också att de inte var långtråkiga.

(4) Genom att göra intressanta och varierande övningar i lugn och ro, [...] [2aPäTu]

Tekemällä rauhassa mielenkiintoisia ja vaihtelevia harjoituksia, [...] [2aPäTu]

Även om ingen skriver direkt varför övningar var nyttiga, finns svaret till denna fråga tydligt i materialet. Man kan öva sig och tillämpa nya saker i praktiken i stället för att bara läsa dem från läroboken.

Den näst vanligaste metoden var *läsning*. Det kan tänkas att den är en basismetod av inläring. Man kan inte undvika läsning i skolan om man vill lära sig. Till denna kategori placerade jag svar som innehöll omnämningen om läsning, oberoende av vad man hade läst. Det framkom att studenterna hade läst olika slags saker. Som studenten i exempel (5) påpekar läste han/ hon ord, texter men också grammatik, alltså ganska mångsidigt. Hans/ hennes läsande växlar från enstaka ord till hela texter. Också om man jämför innehållet så är grammatik olik än normala texter eller enstaka ord. Dessutom är läsning enligt honom/ henne ett bra inläringssätt i början av språkstudier.

(5) Först lär man sig de grundsakerna bäst genom att bara läsa ord, texter och grammatik, för att man får ett litet tag på språket. [...] [2aSaKu]

Aluksi perusjuttuja oppii parhaiten vain lukemalla sanoja, tekstejä ja kielioppia, jotta pääsee vähän kieleen kiinni. [...] [2aSaKu]

Däremot konstaterar en annan student att han/ hon hade läst bara stycken från läroboken, som vi kan se i exempel (6). Läroboken är det vanligaste inlärningsmaterialet och därför är det ingen överraskning att man nämner den.

(6) Jag har lärt mig bäst genom att läsa stycken från boken, [...] [2aAnRi]

Olen oppinut parhaiten lukemalla kirjan kappaleita, [...] [2aAnRi]

Vidare tillägger studenten i följande exempel (7) att han/ hon hade läst olika slags texter och speciellt sådana som var intressanta för honom/ henne. Den här svararen inte specificerar vad som var källan av texter alltså läste han/ hon endast läroboken eller aktivt letade efter nya texter.

Enligt min mening kan svaret tolkas så att den här inläraren använde också andra materialet utöver läroboken. Motiveringen är att han/ hon säger ”olika texter” och texterna i läroböckerna brukar vara ganska likadana. Dessutom pratar han/ hon om sådana texter som var intressanta för en själv, vilket tyder på att han/ hon är intresserad av språket och sökte kanske aktivt nytt material.

(7) [...] genom att läsa olika texter, speciellt sådana som har varit intressanta för mig [2aMiMu]

[...] lukemalla erilaisia tekstejä, erityisesti itseä kiinnostavia [2aMiMu]

Som vi kan se i exempelsvar (8) skriver denna student att han/ hon hade läst sig genom att läsa litteratur. Eftersom man inte brukar använda så mycket litteratur som inlärningsmaterial i skolan är det sannolikt att denna student frivilligt sökte upp svenskspråkiga böcker.

(8) [...] genom att läsa litteratur. [2aRiHa]

[...] lukemalla kirjallisuutta. [2aRiHa]

Viktigheten eller central ställning av läsning bekräftas också av Palviainens (2012) undersökning. I den säger studenter att läsning var en av de kunskaper eller förmågor de utvecklade i grundskolan och gymnasiet.

Efter läsning kommer *skrivandet*. Jag definierade skrivandet som en metod i vilken man skriver nya texter eller satser. Skrivning var också en av de kunskaper som studenter nämnde i Palviainens (2012) undersökning. Däremot hör anteckningar och dylika inte hit utan de är en annan kategori (se nedan). Jag ville inte ta dem med här eftersom det finns en skillnad när man skriver en uppsats och när man skriver anteckningar. Den förstnämnda är mer kreativ än den sistnämnda. Vidare är skrivandet också en ganska traditionell inlärningsmetod och arbetssätt. En orsak till detta kan vara att uppsatser är en del av prov, t.ex. i studentprov men också i vanliga prov eller helt enkelt en självständig, bedömt uppgift man skriver utanför prov. Visst skriver man också när man gör övningar eller föredrag men dem placerade jag till separata kategorier (se nedan och ovan). Svarare kunde nämna varför skrivandet var nyttigt och vad man lärde sig med

det. Studenten i exempel (9) motiverar att skrivandet av uppsatser och essäer var ett bra sätt att lära sig eftersom då kunde man tillämpa grammatik och ord i praktiken.

(9) [...] Att skriva uppsatser och essäer var också bra inläring eftersom man måste tillämpa grammatik och ord i praktiken. [...] [2aHeTa]

[...] Kirjoitelmien ja esseiden laatiminen oli myöskin hyvää oppimista, kun kielioppia ja sanoja piti soveltaa käytäntöön. [...] [2aHeTa]

Som vi kan se i exempel (10) konstaterar denna student att skrivandet av antingen essäer eller även enstaka satser var effektivt eftersom då kunde man använda språket men han/ hon tillägger också att man kunde vara kreativ. Grunden till kreativitet är att inlärare skapar någonting nytt själv när man skriver.

(10) Användningen av språket är enligt min åsikt kanske det effektivaste sättet att lära sig. Till exempel att skriva essäer eller bara enstaka satser själv, utnyttjande sin egen kreativitet. [2aLaHa]

Kielen käyttäminen on mielestäni ehkä tehokkain tapa oppia. Esimerkiksi esseiden ja vaikka vain yksittäisten lauseiden kirjoittaminen itse, omaa luovuutta käyttäen. [2aLaHa]

En annan student konstaterar att skrivandet utvecklade framställning. Han/ hon skriver att i uppsatser kunde man förklara sina tankar på sitt sätt och det hjälpte att uttrycka sina tankar som vi kan se i exempel (11). Den här studenten tänker alltså språket inte som formella enheter såsom ord eller fraser. Snarare antyder detta svar att språket är ett sätt att uttrycka sig själv.

(11) [...] Uppsatsskrivningen hjälpte för att uttrycka sina tankar på svenska eftersom i dem [uppsatser] kunde man berätta sina tankar på ens eget sätt. [...] [2aAnAu]

[...] Ajatusten ilmaisemisessa ruotsiksi auttoi aineiden kirjoittaminen, joissa sai kertoa omia ajatuksiaan omalla tavallaan. [...] [2aAnAu]

Till kategorin *lärares föreläsningar eller lyssnande på lärare* placerade jag sådana svar i vilka studenterna berättade att läraren förklarade saker, att de själv lyssnade på lärare eller deltog undervisningen. Även om synvinklar med dessa är litet olika, dvs. inlärare är antingen passiva

eller aktiva, handlar det om samma sak i grunden. När man undersöker hur svaren fördelar sig mellan dessa två änderna kan man märka att mängderna är lika, det finns alltså lika många svar i båda synvinklar.

Det tycks vara viktigt för många, speciellt när det gäller grammatik, att lärare förklarar allt först. I 10 svar pratade man om grammatik. Som vi kan se i exempel (12) är denna student en av dem. Han/ hon säger att han/ hon vill att lärare förklarar grammatik. Man vill vara säker på att man förstår allt. Detta kan bero på att grammatik är på sätt och viss "svartvit", någonting är antingen rätt eller fel och man måste kunna sakerna t.ex. i ett prov. Det kan tolkas från svaret att här är inlärare passivare än i följande exempel. Personen som handlar är lärare, däremot finns det inget omnämnande av inlärare.

(12) [...] läraren förklarar noggrant grammatiksakerna och ger förklarande exempel [...] [2aMaEk]

[...] opettaja selostaa tarkasti kielioppiasiat ja antaa selventäviä esimerkkejä [...] [2aMaEk]

En annan student framhäver sin egen aktivitet och konstaterar bara allmänt i exempel (13) att det var nyttigt för honom/ henne att följa undervisningen. Däremot preciserar han/ hon inte närmare om det gäller ett visst delområde eller om all undervisning var lika viktigt och värdefullt.

(13) Genom att följa undervisningen uppmärksamt och aktivt [...] [2aSaRe]

Seuraamalla tarkkaavaisesti ja aktiivisesti opetusta [...] [2aSaRe]

Vidare uttrycker en student direkt i exempel (14) att det var mycket viktigt att lärare var på plats och att han/ hon gav råd. På samma sätt som i exemplet ovan, är det otydligt vad studenten menar med "råd" exakt: handlar det om till exempel grammatik eller alla råd i allmänhet. Det är dock klart att lärare var viktig för denna inlärare.

(14) [...] Lärares närvaro och hans/ hennes råd har varit ytterst viktiga. [...] [2aEvLa]



[...] Opettajain läsnäolo ja hänen neuvonsa ovat olleet todella tärkeitä. [...] [2aEvLa]

Metoden lärares föreläsningar också innehåller två svar som var litet osäkra, eftersom svararna använde uttrycket ”genom att lyssna” (fi. kuuntelemalla) oklart. Min tolkning av deras svar var att de menade genom att lyssna på läraren och inte på språket som är en annan metod. Lärares föreläsningar och övningar hänger också nära ihop, eftersom i 15 av 26 omnämmanden konstaterade studenter att läraren förklarar nya saker först som man sedan övar med uppgifter antingen hemma eller i skolan. Jag ville ändå skilja de här två inlärningssätt från varandra, oansett av deras närhet eftersom det handlar om olika slags aktiviteter.

Till kategorin *talande och samtalsövningar* placerade jag svar i vilka man beskrev talande i olika situationer, till exempel i samtalsövningar, i vilka man pratade svenska med klasskamrater huvudsakligen i klassrummet. Däremot finns en annan social inlärningsmetod, par- och grupparbete i sin egen kategori (se nedan). Studenten i exempel (15) påpekar att talandet var nyttigt, men att man behövde hjälp från läraren först. Talandet var alltså nödvändigtvis inte helt lätt som vi kan se.

(15) Genom att diskutera med kompisarna, när läraren har haft en bra kontakt till eleverna alltså fått också oss att prata [2aPeVä]

Keskustelemalla kavereiden kanssa, kun opettaja on ottanut hyvän kontaktin oppilaisiin eli saanut meidätkin puhumaan [2aPeVä]

Vidare konstaterar en student att även om det fanns ganska få samtalssituationer var de nyttiga, som vi kan se i exempel (16). Denna student har alltså från ett litet mängd av samtalsövningar märkt att de var nyttiga. Det kan tolkas från svaret att han/ hon kanske hade önskat mera av dem. De här två kommentarerna får också stöd från Palviainens (2012) undersökning. I hennes undersökning kom det fram att man hade övat sig att tala men också att några inte hade fått möjligheter att öva det i grundskolan och i gymnasiet.

(16) [...] också samtalssituationer var nyttiga (visserligen hade vi ganska få av dem.) [2aMaKa]

[...] myös keskustelutilanteet olivat hyödyllisiä (tosin niitä oli aika vähän.)  
[2aMaKa]

Talandet och samtalsövningar får också stöd från andra. Gymnasister i Green-Vänttinen, Korkman och Lehti-Eklunds (2010) undersökning nämnder talandet det bästa sättet att lära sig svenska. Vidare ansåg studenter i Kantelinens (1995) undersökning muntlig kunskap positivt och som mest behövlig i livet.

*Pluggande eller att lära sig utantill-* kategorin innehåller svar i vilka deltagare nämnde att de pluggade eller lärde sig någonting utantill. Däremot betyder den här metoden inte samma sak som läsande. Visst läser man i båda av de här men pluggande är mer mekaniskt. Det är sannolikt att man pluggar saker hemma, och även om den här frågan handlar om metoder i skolan, har jag accepterat de här svaren eftersom man brukar plugga eftersom det finns ett prov eller ett motsvarande tvång i skolan. Det framkommer från materialet att det finns två slags saker man brukar lära sig utantill: ord (9 av 15 nämnde att de hade pluggat ord) och grammatik, vilket också antyder att studenterna tränar för ett (ord)prov genom att plugga, fast bara en säger det direkt. Pluggandets popularitet bland precis de här två delområdena kan också bero på att de innehåller många små detaljer man ska minnas och då är det kanske lättast att bara lära sig dem utantill. Vidare är pluggandet ett mycket traditionellt sätt att lära sig. Det finns bara några svar i vilka studenter inte berättar vad man hade lärt sig utantill. Studenten i exempel (17) skriver att det bästa sättet att lära sig ord var att plugga.

(17) [...] Jag lärde mig ord bäst genom att plugga. [2aSoII]

[...] Sanoja opin parhaiten pänttäämällä. [2aSoII]

Däremot konstaterar en annan student att han/ hon lärde sig delar av grammatik genom att lära sig utantill, som vi kan se i exempel (18).

(18) Genom att lära mig några grammatiska saker rent utantill [...] [2aMiRa]

Opettelemalla joitain kieliopillisia asioita puhtaasti ulkoa [...] [2aMiRa]

Jag valde att ha *hemuppgifter* som en separat kategori och inte som en del av övningar, vilka de i princip är. Orsaken till detta var att många deltagare nämnde hemuppgifter som en bra inlärningsätt och eftersom de skiljer sig från övningar. De möjliggör inläring eftersom med hjälp av dem kan eleverna tillämpa och fördjupa sakerna man har introducerat i klassrummet. Det är självklart att man gör hemläxor hemma och inte i skolan, men som med pluggande hänger de ihop med skolan dvs. man gör läxor som lärare har gett och dem granskas i skolan. En student konstaterar att det var viktigt att göra hemuppgifterna väl och regelbundet eftersom då höll man kontakt till språket, som vi kan se i exempel (19). Han/ hon kan alltså också motivera varför hemuppgifterna var viktiga. Svaret reflekterar också inlärares egen aktivitet, pliktrogenhet och noggrannhet vilket kommer fram jämväl i andra svar i denna grupp.

(19) Genom att göra läxorna noggrant och regelbundet → kontinuitet och kontakt till språket. [...] [2aTiKi]

Läksyjä tekemällä huolella ja säännöllisesti → jatkuvuus ja kontakti kieleen. [...] [2aTiKi]

Granskning av hemuppgifterna är också väsentligt eftersom då vet man om man har förstått och gjort allt rätt. Denna sak förekom också i studenternas svar. Studenten i exempel (20) skriver att han/ hon lärde sig genom att göra hemuppgifterna som korrigerades efteråt.

(20) [...] genom att göra läxorna och genom att man granskar dem i klassrummet, [...] [2aPäTu]

[...] tekemällä läksyt ja tarkastamalla ne luokassa, [...] [2aPäTu]

*Ordprov och prov* innehåller studenternas omnämmanden om prov, ordprov och förberedelser till dessa som bra inlärningsmetoder. De här fungerar som inlärningsmetoder eftersom de tvingar eleverna att lära sig saker. Om man inte förbereder sig till ett (ord)prov eller misslyckas i dem kan det resultera i dåliga betyg, vilka kan eventuellt ha en negativ konsekvens till ens framtid. Intressant nog skriver studenterna inte att de pluggade eller lärde sig utantill till prov utan att de ”läste” eller ”övade sig” till dem, som vi kan se i exempel (21) nedan. Denna student konstaterar generellt att övning till prov och ordprov var en bra metod för honom/ henne.

(21) [...] Inlärnning till prov och ordprov. [2aTiKi]

[...] Kokeisiin ja sanakokeisiin opettelu. [2aTiKi]

Ordprov var speciellt populära i materialet, vilket kanske beror på att de är en traditionell och vanlig metod för att få eleverna att lära sig ord. Man kan använda denna metod, och också prov, redan från början av språkstudier och fortsätta länge. En student preciserar att ordprov har hjälpt honom/ henne att lära sig ord, som vi kan se i exempel (22).

(22) [...] Ordprov då och då har främjat inlärnningen av ordförråd. [2aMaHu]

[...] Sanakokeet silloin tällöin ovat tukeneet sanaston oppimista. [2aMaHu]

*Självständigt arbete* är en separat kategori, även om den innehåller några metoder som likaväl kunde placeras under andra metoder (till exempel läsning, anteckningar och övningar) som man kan se från exemplen nedan. Ändå, ville jag ha den här metoden som en skild kategori eftersom studenterna betonade självständighet i samband med de här aktiviteterna. Självständighet betyder alltså att man lär sig ensam utan kompisar eller lärare. En deltagare skriver i exempel (23) att ett aktivt, motiverat studium ensam fungerade för honom/ henne. Han/ hon beskriver inte närmare vad det betyder dvs. vad han/ hon gjorde ensam, om han/ hon lärde sig allt ensam eller bara vissa saker eller varför det var nyttigt.

(23) [...] ett företagsamt motiverat studium [...] [2aBePe]

[...] omatoiminen motivoitunut opiskelu [...] [2aBePe]

I exempel (24) svarar en annan student mer detaljerad och konstaterar att han/ hon lärde sig ordförråd bäst självständigt. Hans/ hennes sätt var att läsa och skriva dem, vilka också är ganska svåra att förverkliga med andra.

(24) [...] Jag lärde mig ordförråd bäst genom att läsa och skriva ord själv.  
[2aPäPe]

[...] Sanastoa opin parhaiten lukemalla ja kirjoittamalla sanoja omin päin.  
[2aPäPe]

Däremot skriver studenten i exempel (25) att han/ hon läste och gjorde övningar ensam. Om man undersöker de här två senaste svaren, är de sådana som man brukar göra ensam dvs. läsa, skriva och göra övningar. Förstås kan man göra de här också med kompisar men det vanligaste sättet är troligen att arbeta ensam.

(25) Jag har lärt mig sakerna ganska självständigt genom att läsa och göra övningar. [...] [2aHeKa]

Olen opiskellut asiat melko itsenäisesti lukien ja tehden tehtäviä. [...] [2aHeKa]

*Lyssnande på språket* är den nästa kategorin. Motiveringen till varför lyssnande på språket är en egen kategori och inte i samma grupp med lyssnande på lärare är att nu är fokuset språket. Lärare pratar nödvändigtvis inte svenska. Vidare är hörförståelseövningar inte heller här eftersom de är en övning. Denna kategori innehåller alla sätt studenterna har lyssnat på svenska oberoende av källan. Palviainen (2012) upptäckte i sin undersökning att lyssnande faktiskt var en av de kunskaper studenter hade lärt sig tidigare i skolan. Man behöver vanligen andra människor om man vill lyssna på språket men det är inte en nödvändighet som vi ska se. En traditionell metod att lyssna språket är att lyssna på stycken på bandet i skolan, som en student konstaterar i exempel (26).

(26) [...] genom att lyssna på dem [stycken] på bandet i skolan [2aErKo]

[...] kuuntelemalla niitä [kappaleita] nauhalta koulussa [2aErKo]

Man kan också lyssna på andra människor när de pratar svenska. En student i exempel (27) konstaterar att hon har lärt sig svenska genom att lyssna på andra på en kurs. Andra troligen är klasskamrater men kan också innehålla lärare.

(27) [...] På en samtalskurs har jag lärt mig [...] genom att lyssna på andra. [...] [2aAnRi]

[...] Keskustelukurssilla olen oppinut [...] kuuntelemalla muita. [...] [2aAnRi]

Ändå, kan man också utnyttja sig själv för att kunna lyssna på språket. I exempel (28) konstaterar en svarare att han/ hon läste stycken högt själv och på detta sätt kunde lyssna på språket.

(28) genom att läsa stycken högt många gånger [...] [2aErKo]

lukemalla kappaleita monta kertaa ääneen [...] [2aErKo]

*Översättningar av stycken* är den nästa inlärningsmetod. Jag placerade i denna kategori sådana svar i vilka man pratade om översättning av stycken. Däremot finns översättningsövningar i gruppen övningar ovan. Jag ville ha styckens översättningar som en egen kategori eftersom de skiljer sig från översättningsövningar på flera sätt. När man översätter lärobokstycken brukar det handla om längre texter än med övningar. Vidare sker översättningar av stycken bara från svenska till finska medan i övningar gör man det från svenska till finska och vice versa. En svarare motiverar att översättning av stycken har varit nyttigt eftersom då kan han/ hon tillämpa den teoretiska kunskapen, som vi kan se i exempel (29). Jag tolkar svaret på det sättet att när denna student översätter stycken märker och lär han/ hon sig hur man använder språket i praktiken. Speciellt ord, inlärnings av vilka han/ hon nämner, brukar vara separata i ordlistor eller i ordboken och när man sysslar med texter ser man hur de fungerar i det riktiga språket.

(29) [...] För mig är det viktigt att jag flyttar teorin till praktik, varför styckens översättande till finska har varit en effektiv inlärningsmetod av ord för mig. [2aMiRa]

[...] Minulle on tärkeää, että siirrän teorian käytäntöön, joten kappaleiden suomentaminen on minulle tehokas sanojen oppimiskeino. [2aMiRa]

Trots att studenten ovan kan specificera varför översättningar av stycken är en bra inlärningsmetod, största delen av svarare inte ger någon förklaring till varför denna metod var bra som vi kan se i exempel (30).

(30) [...] genom att översätta stycken, [...] [2aUIOk]

[...] kääntämällä kappaleita, [...] [2aUIOk]

Till kategorin *par- och grupparbete* hör alla svar i vilka studenter konstaterar att de gjorde par- eller grupparbete. Den här metoden är inte samma sak som samtalsövningar ovan även om båda sker med andra människor. Orsaken är att målet med de här metoderna är olika. I par- och

grupparbete är syftet vanligen att göra ett projekt eller motsvarande dvs. lära sig om en viss sak och man nödvändigtvis inte pratar svenska under det, medan i samtalsövningar fokuserar man på talandet. Studenterna specificerar inte varför par- och grupparbete var nyttiga, utan de bara konstaterar att de fungerade för dem, som i exempel (31).

(31) Jag har lärt mig bäst [...] genom att göra olika slags par-/ grupparbete [...] [2aLiKo]

Olen oppinut parhaiten [...] erilaisia pari-/ ryhmätöitä tehden [...] [2aLiKo]

*Hörförståelseövningar* är en separat kategori även om de liknar både övningar och lyssnande på språket. De ger på sätt och vis inlärare möjlighet att höra språket och göra övningar samtidigt eftersom man lyssnar på bandet och svarar på frågor som gäller innehållet av vad man har hört. Eftersom hörförståelseövningar är en kombination av de här två hör de till sin egen grupp. Speciellt i gymnasiet brukar hörförståelseövningar vara viktiga, eftersom hörförståelseprov är en del av studentprovet. Studenterna preciserar däremot inte varför hörförståelseövningar var en bra metod, utan de bara nämner dem som ett fungerande inlärningsätt, som vi kan se i exempel (32).

(32) [...] med hörförståelseövningar, [...] [2aMaPi]

[...] kuullunymmärtämisharjoituksilla, [...] [2aMaPi]

*Egen motivation eller aktivitet* är en självständig kategori eftersom den skiljer sig mycket från de andra metoderna. Det handlar om individen själv samt hans/ hennes egenskaper och handlingar. Att man är aktiv, motiverad eller närvarande hela tiden är inte bara en konkret metod, sak eller människa med hjälp av vilken man brukar lära sig. Vidare kan man se från exemplen nedan att de antyder att man själv har ansvar för inläring men också att man har själv nått framgång med sitt eget arbete. I exempel (33) konstaterar en student att ett bra sätt att lära sig var att motivera sig själv till inläring. Det finns ingen förklaring till detta, men det kan vara till exempel att han/ hon har tänkt på varför det är nyttigt att lära sig svenska.

(33) [...] genom att motivera mig själv till inläring [2aSaRe]

[...] motivoimalla itseäni oppimaan [2aSaRe]

En annan student skriver i exempel (34) att han/ hon lärde sig bäst när han/ hon var deltagande och vågade göra saker, vilka han/ hon inte beskriver mer detaljerad. Min tolkning är att studenten menar, speciellt med vågandet, först och främst sociala situationer eftersom de brukar vara svårare för inlärare. Däremot kan deltagande i princip betyda vad som helst, till exempel att han/ hon deltog lektionerna men också de där sociala situationerna.

(34) [...] genom att deltaga och våga [2aMeLe]

[...] osallistumalla ja uskaltamalla [2aMeLe]

Vidare skriver i exempel (35) en deltagare direkt att han/ hon var duktig och övade sig, objekten kan ha varit olika slags enskilda saker eller all inläring. Från svaret kan man också dra en slutsats att detta arbetsätt var ganska långvarig eftersom flit är en egenskap och sådana brukar vara oföränderliga. Tanken är att man har lärt sig på grund av sig själv.

(35) Genom att vara duktig, genom att öva sig [...] [2aSaIv]

Olemalla ahkera, harjoittelemalla, [...] [2aSaIv]

*Anteckningar eller understrykningar* är en inlärningsmetod eller minnesteknik som också är placerad till sin egen kategori. Man använder de här för att kunna märka och komma ihåg de viktigaste sakerna bättre. De kan inte vara i samma grupp med skrivande eftersom när man skriver anteckningar eller gör understrykningar är det ganska mekanisk och inte lika kreativ som normalt skrivande. Man bara markerar en färdig text, kopierar den eventuellt med små förändringar eller skriver upp vad lärare berättar. Som man kan se från exemplen nedan, brukar man fokusera på detaljer. En deltagare konstaterar i exempel (36) att han/ hon underströk viktiga ord och fraser när han/ hon läste stycken.

(36) [...] genom att understryka viktiga ord eller fraser [från stycken]. [...] [2aAnRi]

[...] alleviivaamalla tärkeitä sanoja tai sanontoja [kappaleista]. [...] [2aAnRi]



En annan student beskriver att han/ hon lärde sig ord bäst när han/ hon skrev dem upp, som vi kan se i exempelsvar (37). Orsaken kan vara att när man gör det här ser man hur handen skriver ord, som för sin del hjälper inläring.

(37) [...] bäst minns jag dem [ord] när jag skriver dem. [2aTiTo]

[...] parhaiten ne [sanat] jäävät mieleeni, kun kirjoitan ne. [2aTiTo]

*Läsförståelseövningar* behöver också sin egen grupp. De hamnar i mitten av läsning och övningar och därför är de inte helt intetdera. De gör det möjligt för eleverna att läsa svenskspråkiga texter men uppgifter hänger nära ihop. Såsom med hörförståelse, är läsförståelseövningar viktiga speciellt i gymnasiet eftersom läsförståelse hör till studentprovet. Studenterna motiverar inte varför läsförståelseövningarna är nyttiga utan de bara nämns som en inlärningsmetod, som i exempel (38).

(38) [...] med läsförståelseövningar. [2aAnKar]

[...] luetun ymmärtämisharjoituksissa. [2aAnKar]

Till användning av *media* placerade jag svar som nämnde media eller olika uttrycksformer av det (tidningar, musik, filmer) som ett bra inläringssätt. Eftersom media kan innehålla olika slags material kan den inte finnas i någon annan kategori utan kräver sin egen. Dessutom var det förnuftigt att kombinera olika former av media under ett begrepp. Fördelar med användning av material annat än de traditionella är att de bjuder omväxling och ”äkta” språk till eleverna. Studenterna verkar också tycka om media. En student skriver att olika slags media har varit bra men att man inte använder dem tillräckligt, som vi kan se i exempel (39). Han/ hon alltså tyckte om, om där vore mer olika medier i skolorna. Också gymnasister i Green-Vänttinen, Korkman och Lehti-Eklunds (2010) undersökning önskar att där vore mer autentisk material, till exempel filmer eller tidningar, i klassrummet. Till exempel språklärare i Luukka el als. (2008, 94) undersökning medger också att de inte använder media särskilt mycket. Å sin sida säger studenter i Palviainens (2012) undersökning att de utnyttjar media snarare på fritiden än i skolan. Media kan alltså anses någonting som inte hör till skolan.

(39) Utöver de vanliga skolövningarna har jag upptäckt att olika slags media har varit bra (tv, tidningar och så vidare) + musik, alla som används alldeles för litet i skolorna. [2aSuMä]

Tavallisten kouluharjoitusten lisäksi olen todennut hyviksi eri mediat (tv, lehdet jne.) + musiikin, joita kaikkia käytetään kouluissa aivan liian vähän. [2aSuMä]

En annan student konstaterar i exempel (40) att användningen av autentiskt material var både trevligt och nyttigt. Sådana material ger inlärare en kontakt till det riktiga språket och kulturen, i vilken läroböckerna nödvändigtvis inte lyckas eftersom de är ”konstgjorda”, skrivna för inlärare och för inläring. Autentiska material är inte sådana utan de är syftade för vanliga människor i världen utanför klassrummet.

(40) [...] ”äkta”, vardagliga situationer (t.ex. svenskspråkiga tidningar, nyheter och filmer) var trevliga och kändes nyttiga. [2aSaSa]

[...] ”oikeat”, jokapäiväiset tilanteet (esim. ruotsinkieliset lehdet, uutiset ja elokuvat) oli kivoja ja tuntuivat hyödyllisiltä. [2aSaSa]

*Övning allmänt* har en egen grupp. Detta beror på att begreppet är ganska vag, det kan betyda olika slags övningar, sådana man gör ensam eller med andra, skriftliga eller muntliga, hemma eller i skolan. Vad som är gemensamt för alla svar i denna grupp är att det gäller om övning av språket i praktiken. Som vi kan se i exempel (41), konstaterar en student att han/ hon lärde sig bäst med hjälp av praktiska övningar.

(41) [...] genom att göra praktiska övningar. [...] [2aTiTo]

[...] tekemällä käytännön harjoituksia. [...] [2aTiTo]

Även om *uppreppning* är ganska nära av pluggandet eller att lära sig utantill, ville jag ha en egen kategori för den eftersom där finns en liten skillnad i betydelse. Upprepning är, enligt min mening, lugnare och kanske litet mindre mekaniskt än pluggande. Upprepning kan ske med hjälp av andra människor eller ensam som vi kan se nedan, däremot brukar pluggandet hända ensam. En student skriver i exempel (42) att uppreppning var det bästa sättet att lära sig eftersom ju flera gånger en sak förekommer desto bättre lär man sig den. Det kan tolkas från hans/ hennes svar att uppreppning händer så att lärare undervisar saker.

(42) [...] Upprepning är det allra bästa sättet att lära sig. Ju flera [gångar] saken förekommer eller undervisas igen, desto bättre minns man den. [...] [2aSaKu]

[...] Toistaminen on kaikkein paras tapa oppia. Mitä useammin asia tulee esille tai opetetaan uudelleen sitä paremmin se jää mieleen. [...] [2aSaKu]

För en annan student är upprepning någonting han/ hon gör ensam. I exempel (43) konstaterar han/ hon att ett av de bästa sätten att lära sig svenska var att upprepa väl. Min tolkning av detta svar är att upprepning hände ensam.

(43) Genom att upprepa sakerna grundligt [...] [2aAkMu]

Kertaamalla asioita perusteellisesti [...] [2aAkMu]

*En bra lärare* skiljer sig från lärares föreläsningar därför att det handlar om en människa och hans/ hennes egenskaper. Med sina handlingar kan en bra lärare hjälpa eleverna och på detta sätt befrämja inläring. ”Bra” kan betyda olika saker olika studenter som vi kan se från exemplen nedan. I exempel (44) konstaterar en student att en bra lärares undervisning har varit ett av de bästa sätten att lära sig. Han/ hon alltså använder det generella adjektivet *bra*.

(44) Jag har lärt mig bäst [...] med hjälp av undervisningen från en bra lärare. [...] [2aRiYI]

Parhaiten olen oppinut [...] hyvän opettajan opetuksen avulla. [...] [2aRiYI]

Däremot preciserar en annan student att han/ hon lärde sig bäst om läraren hade motivation dvs. för honom/ henne var en bra lärare en motiverad lärare, som vi kan se i exempel (45). En motiverad lärare intresserad av sitt ämne och eventuellt använder olika inlärningsmetoder. Detta svar bevisar att lärares attityd är viktig för inlärare.

(45) i handledning av en motiverad lärare [...] [2aBePe]

motivoituneen opettajan ohjauksessa [...] [2aBePe]

*Fel och deras korrigeringar* är ett sätt att lära sig. Jag skapade denna kategori därför att den avviker från andra inlärningsmetoder. Med fel är utgångspunkten ett misslyckande. När man gör och korrigerar fel, måste man lägga märke till vad man har gjort och tänka själv över felen. Resultatet är att man minns sådana saker bättre än om man bara får de rätta svaren automatiskt. I exempel (46) konstaterar en student att det var bra när han/ hon själv funderade på och korrigerade sina egna fel.

(46) [...] Jag lärde mig effektivt när man fick feedback från sina fel, som man måste gå igenom noggrant och korrigera, t.ex. ett rätt uttryck i stället för det fela. [2aHeTa]

[...] Opin tehokkaasti, kun sai palautetta tekemistään virheistä, jotka piti ajatuksella tarkastaa läpi ja korjata esim. oikea ilmaus väärän paikalle. [2aHeTa]

*Spel* har en egen kategori eftersom i princip kan spel innehålla mycket olika slags aktiviteter som är nyttiga på flera sätten, men som vi kan se i exempel (47), listar en student de bara som en lyckad inlärningsmetod men ger ingen motivering eller detaljer. Spel har omnämnts troligen eftersom de är friare och kanske roligare sätten att öva sig saker än de mer traditionella övningarna.

(47) Spel, [...] [2aSaNi]

Pelit, [...] [2aSaNi]

*Föredrag* är den sista inlärningsmetoden. Det liknar skrivandet eftersom det är skriftligt och man kan kontrollera ganska mycket vad man gör samt använda sin kreativitet. Skillnaden är att föredrag har den muntliga delen. Därför kan de här två metoder inte vara i samma grupp. Som vi kan se i exempel (48), motiverar en student att uppgifter i vilka man kan använda sin kreativitet såsom föredrag har varit de bästa sätten att lära sig.

(48) De bästa sätten att lära sig svenska i skolan har varit olika slags kreativa uppgifter såsom [...] görande av föredrag. [...] [2aAnKo]

Parhaita tapoja oppia ruotsia koulussa ovat olleet erilaiset luovat tehtävät kuten [...] esitelmien tekeminen. [...] [2aAnKo]

Näst ska jag behandla hurdana trender finns det i materialet från den sociokulturella teorin. Om man undersöker de vanligaste inlärningsmetoderna kan man lägga märke till en tendens att inlärare själv vill vara aktiva och göra saker. Av de sju populäraste metoderna, som nämndes mellan 35 och 13 gånger, sex innehåller något slags aktivitet från inlärare. Även med den ena metoden (lärarens föreläsningar) som nödvändigtvis inte kräver så mycket aktivitet från inlärare, lönar det inte sig att vara helt passiv om man vill lära sig.

Den vanligaste metoden var övningar, som jag har definierat som affordanser (se delen 4.3). Övningar är affordanser därför att inlärare kan öva sig olika slags saker med dem, vilket man kan märka från exemplen ovan. Man är alltså aktiv och arbetar ganska självständigt när man gör övningar vanligen ensam men det är också möjligt att arbeta med kompisar. Vidare kan man fokusera och träna sådana delområden man ännu inte kan. En annan populär metod, hemuppgifter, hör jämväl till affordanser samt bland annat läs- och hörförståelseövningar, som förekom inte så ofta.

De nästa två metoderna, läsning och skrivande, är självreglering (se delen 4.3). Detta betonar vidare inlärares egen aktivitet. Läsning är någonting man gör ensam och man har ett ganska stort inflytande till hur och när man läser. När det gäller speciellt läroböcker är man däremot begränsad av vad man kan läsa, eftersom det är lärare som bestämmer vilka stycken man går igenom. Förstås kan man också läsa frivilligt och då kan man bestämma själv vad man läser. Som man kan se från exemplen av studenternas svar finns det olika slags saker man kan läsa.

Skrivandet är också ett typiskt exempel om självreglering. Även om man får skriftuppgifter från lärare som också ibland bedömer dem, har man mycket frihet eftersom man skriver självständigt. Uppsatser och essäer är inlärares egna skapelser i vilka de kan utnyttja sin kreativitet och uttrycka sina tankar och idéer. Läsning och skrivandet är inte de enda metoderna som hör till självreglering utan här finns till exempel självständigt arbete, översättningar av stycken, egen motivation och aktivitet samt anteckningar och understrykningar som ändå inte var lika populära. Trots allt, deras omnämnanden i materialet stödjer eget aktivitets viktighet till inlärare. Vidare är nästan 35 % av de alla olika inlärningsmetoder som nämndes sådana som jag definierade som självreglering vilket gör självreglering den populäraste sociokulturella kategorin.

Följande två metoder, lärares föreläsningar eller lyssnande på lärare och talandet eller samtalsövningar är däremot annanreglering (se delen 4.3). I den första av de här inlärningssätten är inlärare ganska passiva eftersom de lyssnar på lärare istället för att aktivt göra någonting. Det är inte berättigad att påstå att lyssnande på lärare eller föreläsningar är helt passiva eftersom man tillägnar och tänker på saker när man lyssnar. På ordnivå litet mera studenter säger att de lyssnade på lärare än att lärare förklarade saker dvs. man framhäver sitt aktiv roll. Ändå, är den här metoden mot den generella tendensen att inlärare vill vara aktiva. Det finns olika förslag till lärares popularitet. Först, lärare har traditionellt haft en stark roll i klassrummet dvs. lärare är en auktoritet som man borde lyda och det är lärare som har information. Lärare har också makt, de bestämmer saker som prov och betyg som sedan påverkar individens framtid. Vidare vill inlärare vara säkra på att de förstår allt rätt när det gäller saker som är ”viktiga”, såsom grammatik vilken man måste kunna till exempel i ett prov, och då är det lärare som är den naturliga källan av kunskap eftersom han/ hon är en expert.

Talandet och samtalsövningar återkommer tillbaka till inlärares egen aktivitet. Det finns många människor som reglerar aktiviteter i talandet eller samtalsövningar. Först är det lärare som kontrollerar situationen i klassrummet. För det andra är det klasskamrater som påverkar själva aktivitet dvs. vad som händer under den. Ändå, ansågs andra människor inte negativt utan de hjälper och stödjer en och varandra. I samtalsövningar kan inlärare vara aktiva, öva sig saker i praktiken med andra och huvudsakligen med sina egna villkor. De här samma sakerna gäller metoden par- och grupparbete som nämndes också men som var inte lika populär bland studenter. Andra, litet olika exempel av annanreglering är prov, ordprov och föreberedelse till dessa samt en bra lärare.

De sociokulturella begreppen är vaga och ibland kan det vara svårt eller till och med omöjligt att bestämma under vilket begrepp en viss metod hör. Så är fallet med pluggandet eller att lära sig utantill, som jag har placerat mellan annan- och självreglering. Själva pluggandet sker ensam och kräver aktivitet från inlärare, men man ska också ta hänsyn till varför man pluggar. Ordet pluggandet har en negativ klang och troligen gör man det inte frivilligt utan eftersom det finns ett tvång. Detta kan vara till exempel ett (ord)prov som läraren har bestämt och till vilket eleverna

måste förbereda sig. Förstås kan det också vara så att när man börjar lära sig ett nytt språk, måste man tillägna sig nya ord för att kunna språket även om det inte finns ett prov i framtiden och då pluggar man frivilligt. Andra metoder mellan annan- och självreglering var lyssnande på språket, övning allmänt och upprepning av saker. De här var inte lika populära som pluggandet.

Det kan också tänkas att till exempel lärares föreläsningar, talande och samtalsövningar samt par- och grupparbete hör till den proximala utvecklingszonen eftersom i dessa inlärningsmetoder får man stöd från andra och tillsammans når eleverna eventuellt någonting man inte kunde nå ensam.

I sammandrag kan man säga att studenterna betonar aktivitet och frihet att göra saker själv. Förstås finns det också sådana metoder i vilka inlärare är passiva, såsom lärares föreläsningar eller lyssnande på lärare, i vilket flera hade svarat att det är bra om lärare förklarar än att de själv lyssnar på lärare. Ibland behöver inlärare stöd från lärare, man kan inte vara självständigt hela tiden. Men i allmänhet ses aktivitet viktigt.

### 5.1.2 De minst lyckade metoderna i svenska

Längden på svaren på frågan ”Och vilka sätt att lära sig svenska har inte fungerat för dig?” (fi. ”Entä millaiset tavat oppia ruotsia/ englantia eivät kohdallasi toimineet?”) varierade. Några hade skrivit ingenting eller ett par ord medan andra hade flera satser. När det gäller innehållet hade några nämnt ingenting ( $n=5$ ) eller att de inte vet/ att alla metoder passade ( $n=17$ ), vilket också var det vanligaste svaret. Detta betyder att 22 av 85 studenter, dvs. cirka en fjärdedel, inte kunde eller ville nämna dåliga metoder. Den här saken tyder på att studenterna hade svårigheter att nämna dåliga metoder. Av de som visste vilka metoder inte var lämpliga, hade några skrivit bara en medan andra hade listat många olika saker som inte fungerade. Några hade också motiverat varför vissa metoder inte var bra.

Listan på de dåliga metoderna finns i tabell 4 (se avsnittet ovan). Som man kan se från tabellen om verkliga metoder var lärares föreläsningar de som uppgavs vara minst fungerande. Därefter kom par- och grupparbete samt övningar och genomgång av dem. Lärobok, föredrag, läsning,

lärare, skrivande och filmer nämndes ett par gånger. Såsom ovan, finns det inte bara ”traditionella” metoder utan också människor och material. Sammanlagt är där 13 olika metoder samt gruppen diverse.

Den första kategorin, *lärares föreläsningar eller lyssnande på lärare*, var minst populär bland studenter. Nästan en femtedel av omnämningarna innehöll antydning till denna metod. Till denna kategori placerade jag sådana svar i vilka studenter kommenterade att lärare pratade eller att de själv lyssnade på lärare. Skillnaden är hur inlärare ser sig själva: är det lärare som pratar eller om man är åtminstone litet mer aktiv som lyssnare av lärare. När man undersöker mängder av svar i dessa två änderna kan man märka att det finns nästan två gånger så många svar i lärare föreläsersynvinkel än i jag lyssnar- synvinkel. Det finns alltså en antydning att man inte tycker om passivitet. Det är också möjligt att det här är ett sätt att använda självskydd. När lärare föreläser, är det mer hans/ hennes ”fel” eller ”orsak” att man inte lärde sig än om man säger direkt att man inte lärde sig genom att lyssna själv. Men på den allmänna nivån handlar det om samma metod oberoende av hur man tolkar materialet på den ordnivån. Studenter hade olika orsaker till varför den här metoden var dålig. I det första exemplet (49), tycks problemet med föreläsningar vara att man inte kan öva sig saker. Man är alltså ganska passiv. Den här motiveringen var den vanligaste bland svaren.

(49) Undervisning med föreläsningar utan att eleverna kan använda den nya kunskapen i praktiken, fungerade inte. [2bSaSa]

Luennoiva opetus ilman, että oppilaiden annetaan käytännössä käyttää uutta tietoa, ei toiminut. [2bSaSa]

Men det fanns också andra skäl till varför lärares föreläsningar var olämpliga. Studenten i exempel (50) konstaterar för sin del att lyssnandet inte fungerade på grund av oväsen som störde honom/ henne och hindrade en total koncentration. Här handlar det alltså om en personlig egenskap. Några kan inte koncentrera sig om det finns störning medan andra kan.

(50) Att bara lyssna på under lektion passar inte för mig, eftersom jag inte alltid kan koncentrera mig med anledning av litet oljud. [2bLiLo]



Pelkkä tunnilla kuunteleminen ei sovi minulle, sillä aina en pysty keskittymään pienen hälyn takia. [2bLiLo]

Såsom titeln av kategorin *par- och grupparbete* antyder, innehåller denna grupp svar i vilka studenter berättade att de hade jobbat parvis eller i små grupper. Där finns inte samtalsövningar, som är en annan metod (se nedan) utan här gäller det om att man har gjort ett projekt eller motsvarande tillsammans. Några hade bara skrivit att par- eller grupparbete inte passade för dem, men det fanns också sådana studenter som hade svarat mer detaljerad. Som vi kan se i exempel (51) kommenterar en student att han/ hon mindes ingenting från vad andra hade gjort. Man alltså visste mycket om sitt eget ämne eftersom man hade tillbringat tid med den. Andras verk som bara presenterades snabbt glömdes däremot fort.

(51) När vi gjorde grupparbete t.ex. om någon svenskspråkig stad, mindes jag egentligen ingenting från andras verk... [2bUIOk]

Kun teimme ryhmätöitä esim. jostakin ruotsinkielisestä kaupungista, minulle ei oikein jäänyt muiden teoksista mitään mieleen...[2bUIOk]

En svarare i exempel (52) motiverar att han/hon inte var nöjd med gruppernas sammansättning. I samma grupp kunde finnas både motiverade och omotiverade elever som gjorde arbetande svårare. Eftersom denna student nämnder den här som en orsak och eftersom han/ hon studerar svenska vid universitet är det sannolikt att han/ hon var en av de motiverade. Det kan ha hänt att det var han/ hon som måste göra mera arbete och ta mera ansvar än de omotiverade i en grupp.

(52) [...] Grupparbete. I det svenska språket är skillnader i motivation stora och grupperna blev ofta ganska obalanserade. [2bLaSa]

[...] Ryhmätöit. Ruotsin kielessä motivaatioerot ovat suuria ja ryhmät muodostuivat usein melko epätasapainoisiksi. [2bLaSa]

En annan svarare skriver i exempel (53) att grupparbete inte fungerade eftersom det fanns väsen i klassrummet. När man gör par- eller grupparbete i ett klassrum finns det många människor som pratar samtidigt vilket kan vara problematiskt för sådana inlärare som föredrar att arbeta i en lugnare omgivning.

(53) grupparbeteövningar i ett rastlöst klassrum [2bAnFa]

ryhmätyöharjoitukset rauhattomassa luokkahuoneessa [2bAnFa]

Det behöver inte vara bara andra som orsakar svårigheter i par- och grupparbete, ibland kan det vara själva projektet som är problemet. En student tyckte inte om grupparbete som var för stora, som vi kan se i exempel (54). Troligen vad han/ hon menar är att det fanns för mycket att göra.

(54) [...] för stora grupparbete, [...] [2bKaSa]

[...] liian suuret ryhmätyöt, [...] [2bKaSa]

Ändå, kan par- och grupparbete vara ett problem helt enkelt därför att de inte passar för några som inlärningsmetoder dvs. de inte är ens eget sätt att lära sig. Som vi kan se i exempel (55) säger denna student att han/ hon tyckte om grupparbete men att de inte var det bästa möjliga sättet att lära sig. Om någonting är trevligt betyder det alltså inte att den är nyttigt.

(55) Grupparbete passar inte särskilt för mig, varför postrar som vi gjorde på väggen inte var riktigt effektiva sätten att lära mig (ofta är tyngdpunkten av dessa kanske inte i inläring av svenska utan i andra kunskaper). Grupparbete har alltid varit alldeles trevliga trots det ☺ [2bHeKa]

En ole oikein ryhmätöiden tekijä, joten seinälle tehdyt julisteet eivät oikein olleet tehokkaita tapoja oppia (usein näissä pääpaino ei ehkä olekaan ruotsin oppimisessa vaan muissa taidoissa). Ryhmätyöt on silti olleet aina ihan kivoja ☺ [2bHeKa]

Det är anmärkningsvärd när man jämför de här två tabeller om de bästa och sämsta metoderna att grupparbete är opopulär bland studenter. Den nämns bara fem gånger som en bra inlärningsmetod och dessutom är den på andra plats i de icke- populära metoderna. Detta är i strid med att nuförtiden strävar man efter användning av sociala inlärningsätt. Till exempel i grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen pratar man om par- och grupparbete som inlärningsstrategier eleverna ska lära sig (Opetushallitus, 2004).

Till gruppen *övningar och genomgång* lade jag svar i vilka studenterna konstaterade att de hade gjort övningar, beskrev hurdana de här övningarna hade varit samt kommentar om deras

granskning. Jag ville ha den sistnämnda också i denna kategori eftersom det hänger ihop med övningar, även om den är en olik aktivitet. Det skulle inte ha varit förnuftigt att ha en egen kategori till det. Många deltagare beskrev hurdana uppgifter de hade gjort och vad som var bristen med dem. Luck- eller ifyllnadsuppgifter nämns flera gånger. Ibland var det problematiskt att man nödvändigtvis inte förstod saker när man gjorde övningarna som studenten i exempel (56) konstaterar. En ifyllnadsuppgift är en traditionell uppgiftstyp, vars syfte vanligen är att öva en viss sak åt gången, till exempel prepositioner eller ord. Man skriver bara svaret på en tom lucka. Det krävs inte så mycket kreativitet utan ifyllning kan vara ganska monotont.

(56) Till exempel ifyllnadsuppgifter, som inte krävde att man förstår saken helt. [2bAkMu]

Esimerkiksi täydennystehtävät, jotka eivät vaatineet asian täydellistä ymmärtämistä. [2bAkMu]

Ifyllnadsuppgifter är inte bara enkla för eleverna att göra utan de också är enkla att granska. En student kritiserar ifyllnadsuppgifter men också att man fick svaren direkt, som vi kan se i exempel (57). Sådana här handlingar leder lätt till att inlärare bara kopierar de rätta svaren men tänker inte på saker och därför förstår inte dem. Man är nöjd om man har svarat rätt men om man har svarat fel, så finns det risken att man bara korrigerar felet och inte funderar på saken mer.

(57) Att fylla i luckuppgifter och när man får svar till dem direkt. [2bLaSa]

Aukkotehtävien täyttäminen ja suorien vastausten antaminen niihin. [2bLaSa]

Översättningsövningar är en annan typ av övningar som kräver mer skrivande än ifyllnadsuppgifter. Men som man ser i exempel (58) finns det också problem med granskning. Denna deltagare tycker inte om att man hittade svaren till översättningsövningar direkt eftersom då kunde man inte öva sig saker. Man kan fundera på, som svararen, om sådana här övningar är nyttiga överhuvudtaget om man bara kan kopiera de rätta svaren från läroboken och behöver inte tänka själv.

(58) Då lärde man sig kanske inte mycket, när man hittade satserna till översättningsövningar ordagrant i samma form från stycken, det fanns inget rum för eget tänkande eller eftertanke av ord. [2bMaka]

Siinä ei ehkä oppinut paljoa, kun käännöstehtävien lauseet löysi sanatarkasti samassa muodossa tekstikappaleista, omalle ajattelulle ja sanojen muistelemiselle ei jäänyt tilaa. [2bMaka]

Från inlärares synpunkt är det också viktigt att övningarnas nivå är rätt jämförd med ens kunskapsnivå dvs. att övningar varken är för lätta eller för svåra. En student var inte nöjd med nivån av några övningar. Han/ hon konstaterar i exempel (59) att han/ hon inte tyckte om för svåra övningar. Det är begripligt att sådana övningar inte är bra för inlärare. Om man upplever uppgifter för svåra kan man inte dra nytta av dem.

(59) [...] förmodligen övningar som var för svåra angående den egna nivån inspirerade inte [2bAnTu]

[...] todennäköisesti omaan tasoon nähden liian haastavat tehtävät eivät innostaneet [2bAnTu]

Som jag konstaterade ovan, innehåller denna kategori också svar om övningarnas granskning. En student påpekar i exempel (60) att genomgång orsakade stress som hindrade inläring. Här är lärares syfte troligen att hålla eleverna aktiva och få dem säga någonting, vilket är positivt men på samma gång orsakar den stress för dem, som för sin del stör själva inläringen. Att lärare slumpmässigt väljer svararen är ännu värre för inlärare än att gå igenom eleverna i tur och ordning. Då vet man åtminstone ungefär när man måste svara. Med sådana här granskningsmetoder försvinner huvudsaken och istället blir spänning det viktigaste.

(60) Granskning av övningarna på detta sätt att läraren alltid väljer svararen till övningen spontant, då kan man inte koncentrera sig på själva övningen och man lär sig inte eftersom man är nervös för sin tur. [2bJoKa]

Tehtävien tarkistaminen sillä tavalla että opettaja valitsee aina tehtävään vastaajan spontaanisti, jolloin ei voi keskittyä itse tehtävään eikä opi mitään, sillä jännittää vuoroaan. [2bJoKa]

Till kategorin *självständigt arbete* placerade jag alla sådana svar i vilka studenter skrev självständigt arbete eller att de hade gjort någonting ensam. Här är betoningen mer att man hade jobbat ensam utan lärare eller klasskamrater istället för vad man hade gjort. Nedan finns några exempel om studenternas svar. Det påverkar att man behöver stöd från lärare, att lärare förklarar

saker först. Man vill vara säker på att man förstår allt rätt. Lärares roll betonas speciellt när det gäller grammatik. Hälften av alla svar i denna grupp innehöll en direkt hänvisning till grammatik. Som vi kan se i exempel (61), tycker den här studenten inte om att lära sig grammatik utan lärare. Här är ett tydligt exempel om att lärare är viktiga för inlärare när det handlar om grammatik.

(61) Helt självständigt plugg. Alltså till exempel att man lär sig en grammatikregel utan lärares instruktion fungerade inte så bra. [2bPiAr]

Täysin itsenäinen opiskelu. Eli vaikka kielioppisäännön opettelu ilman opettajan ohjausta ei toiminut kovin hyvin. [2bPiAr]

En annan deltagare tillägger i exempel (62) att han/ hon ansåg det negativt om man var tvungen att lära sig grammatik som var nytt och göra övningar om den. I en sådana här fall är inlärare troligen ännu mera osäkrare än i situationen ovan i vilken man bara lär sig en ny sak. Här måste man försöka lära sig någonting nytt ensam och dessutom kunna öva sig den med övningar även om man nödvändigtvis inte har förstått saken.

(62) Jag tyckte inte om, att man måste lära sig en ny grammatiksak ensam hemma och sedan göra övningar om den. [2bPäPe]

En pitänyt siitä, että uutena tuleva kielioppiasia piti opetella yksin kotona ja sitten tehdä tehtäviä aiheesta. [2bPäPe]

Ändå, finns det också svar i vilka studenter inte nämnder exakt vad och hur har de studerat självständigt, som vi kan se i exempel (63). Trots allt i några av dem kan man tolka att de syftar på grammatik, även om de inte säger det direkt.

(63) Om man bara måste lära sig saker ensam hemma [2bPeVä]

Jos piti vain yksin opetella kotona asioita [2bPeVä]

I *pluggandet eller att lära sig utantill*- kategorin finns svar i vilka studenter konstaterade att de hade pluggat eller lärt sig utantill någonting. Nästan alla nämnde att de hade pluggat antingen ord, grammatik eller både och. En student konstaterar i exempel (64) att han/ hon vanligen inte lärde sig genom att läsa ordlistor, men oregelbundna verb var ett undantag. Verblistor är på sätt och viss mellan ord och grammatik. Förstås är de ord men samtidigt är de också grammatik.

Problemet med ordlistor är att de är skilda från det riktiga språket som texter. Då kan det vara svårt att minnas ord eftersom man inte kan anknyta de till en viss kontext. Ändå, är verkligheten att det är ordlistor man brukar läsa till prov och ordprov, eftersom speciellt ordproven är små som handlar om ord i vissa stycken och varje stycke har vanligen de viktigaste orden på en separat ordlista.

(64) Jag lärde mig inte genom att läsa ordlistor eller att lära mig utantill (förutom de oregelbundna verben). [2bAnRi]

En oppinut sanalistoja lukemalla tai ulkoa opettelemalla (paitsi epäsäännölliset verbit). [2bAnRi]

Några studenter motiverade varför denna metod inte var bra för dem. Som man ser i exempel (65) är det största problemet med pluggandet att det är för ytligt. Man lär sig saker man är tvungen att lära men när man inte längre behöver dem, glömmas dem.

(65) Att lära sig utantill har aldrig fungerat bäst för mig. Jag minns ord och regler i den stund när man frågar dem, till exempel i ett prov men efter det glöms dem. [2bPaSo]

Ulkoa opetteleminen ei ole ikinä toiminut parhaiten kohdallani. Sanat ja säännöt muistan sen hetken, kun niitä kysytään esim. kokeessa, mutta sen jälkeen ne unohtuvat. [2bPaSo]

Kategorin *hörförståelseövningar* innehåller sådana svar i vilka deltagare berättade att hörförståelseövningar eller -prov inte passade för dem. Några gav grunder till varför de var dåliga medan andra bara listade de som en dålig metod. De anses av några som för svåra. En student påpekar att deras hörförståelseövningar var för svåra, som vi kan se i exempel (66). Det är inte bra för inlärare om man förstår ingenting eftersom då kan man förstås inte lära sig. Det är dock omöjligt för lärare att välja övningar som passar för alla därför att inlärare är på många olika nivåer kunskapsmässigt. Dessutom är hörförståelseövningar lättare för några än för andra.

(66) För utmanande hörförståelseövningar, vilka man inte alls förstod. [2bSaIv]

Liian haastavat kuuntelut, joihin ei päässyt jyvälle ollenkaan. [2bSaIv]

En annan student konstaterar att hörförståelseövningar som var likadana som hörförståelseövningar i studentprov inte var nyttiga, som vi kan se i exempel (67). Här syftar denna student till gymnasiet eftersom där använder man hörförståelseproven från tidigare studentproven eller motsvarande, speciellt i slutet av gymnasiet, när man övar sig till sitt eget studentprov. Därför är det litet överraskande att han/ hon nämner dem som en dålig metod.

(67) Jag har inte märkt stort nytta av [...] hörförståelseövningar som liknar studentprov. [2bAnAu]

En ole havainnut suurta hyötyä [...] ylioppilaskokeita muistuttavista kuullunymmärtämistehtävistä. [2bAnAu]

Som vi kan se i exempel (68) upplevde denna student att han/ hon lärde sig inte hörförståelse från hörförståelseprov eftersom situationen orsakade stress. Det måste dock konstateras att det viktigaste syftet av hörförståelseprov inte är att öva hörförståelse utan testa den. Det är sannolikt att den här svararen menar med ordet *prov* precis prov och inte till exempel övningar eftersom han/ hon pratar om stress och vanliga hörförståelseövningar brukar inte vara så stressande.

(68) Hörförståelse lärde jag mig inte åtminstone genom att göra endast hörförståelseprov, eftersom situationerna var stressande. [2bAnAu]

Kuullun ymmärtämistä en ainakaan oppinut pelkästään kuuntelukokeita tekemällä, koska tilanteet olivat stressaavia. [2bAnAu]

Till gruppen *samtalsövningar* lade jag svar i vilka inlärare berättade att de hade gjort samtalsövningar parvis eller i grupper. Svaren i denna kategori var relativt korta och det fanns inte många förklaringar till varför denna metod inte fungerade. En student kommenterar dock att han/ hon inte kunde koncentrera sig på saken, som vi kan se i exempel (69). När man gör parallella gruppsamtal i klassrummet är det mycket på gång samtidigt och läraren kan inte kontrollera att alla håller sig till saken. Då krävs det självdisciplin från inlärare för att de ska följa regler. Om man inte gör det och till exempel pratar finska istället för svenska som svararen nedan, är övningen meningslös.

(69) nå de korta par-/ gruppsamtal resulterade vanligen i att vi pratade på finska från sidan av saken... [2bSaRe]

no ne lyhyet pari-/ryhmäkeskustelut meni meillä yleensä suomeksi jutteluksi asian vierestä... [2bSaRe]

En annan svarare konstaterar i exempel (70) att diskussioner var för tröga. A- och B- uppgifter syftar troligen på en övning där båda i paret får en egen lapp med saker man ska säga eller till och med färdiga fraser man ska översätta. Adjektivet *tröga* antyder till detta slags förverkligande. Med sådana här övningar kan man inte vara särskilt kreativ och fri, vilket är väsentligt i det talade språket. Det är troligen den största orsaken till motståndet till denna metod.

(70) De tröga parsamtalen ("A och B- uppgifter") fungerade inte. [2bAnKa]

Jäykät parikeskustelut ("A ja B –tehtävät") eivät toimineet. [2bAnKa]

Jag skapade gruppen *läsning* eftersom jag inte kunde placera de här svaren till någon annan kategori. De kan inte vara i gruppen pluggande eller att lära sig utantill, för det handlar om olika saker, även om man använder läsning i båda. Här finns alla svar i vilka studenter nämnde läsning oavsett vad de hade läst. En student i exempel (71) påpekar att läsning inte fungerade eftersom han/ hon måste vara aktiv och göra saker. Däremot specificerar han/ hon inte vad han/ hon läste men det kan tolkas från svaret att han/ hon menar allt man kan läsa. Det kan också tänkas att han/ hon menar att läsning inte är en "riktigt" eller "krävande" inlärningsmetod eftersom han/ hon använder uttrycket *bara*.

(71) Jag lärde mig inte svenska bara genom att [...] läsa, utan jag måste arbeta mycket. [2bKaHo]

En oppinut ruotsia tuosta noin vain [...] lukemalla, vaan minun piti tehdä paljon töitä. [2bKaHo]

Följande student svarar mer detaljerad. Han/ hon preciserar i exempel (72) att han/ hon tycker det var onyttigt att bara läsa grammatik utan att man gjorde övningar i vilka man kunde tillämpa kunskap.

(72) Att läsa grammatik utan uppgifter/ övningar. [2bMiLe]

Kieliopin lukeminen ilman tehtäviä/ harjoituksia. [2bMiLe]



Båda av de här svaren innehåller tanken att läsning inte räcker, att man också måste göra något annat än bara läsa. Grunden kan vara att man inte skapar någonting aktivt när man läser. Läsning är en ”icke- producerande” inlärningsmetod.

*Dåliga läroböcker* nämndes också som en icke- fungerande metod. Läroböcker är ett traditionellt och vanligt inlärningsmaterial. Alla två svarare som nämnde sina läroböcker beskrev också hurdana de hade varit. Studenterna använder olika slags negativa adjektiv om sina läroböcker som inte inspirerade till inläring. En student uttrycker helt enkelt att deras bokserie var dålig eller, som vi kan se i exempel (73).

(73) [...] en dålig/ trist bokserie [2bKaSa]

[...] huono/ tylsä kirjasarja [2bKaSa]

En annan student i exempel (74) tycker däremot att deras böcker var gammalmodiga. Eftersom läroboken kan vara det enda inlärningsmaterialet i några fall, är det viktigt att den ska vara intressant och inspirera till inläring. Nya läroböcker skapas hela tiden, men speciellt i högstadiet kan det vara att skolan inte har råd att skaffa de nyaste läroböckerna. I gymnasiet är situationen litet annorlunda, eftersom inlärare köper själv sina böcker. Där är det lärare som bestämmer vilka böcker de använder och man kan ha de nyaste läroböckerna eller de som ansågs bästa av lärare.

(74) - föråldrade/ gammalmodiga läroböcker [2bBePe]

- vanhentuneet/ vanhanaikaiset oppikirjat [2bBePe]

Nästa metod är *att göra och hålla föredrag*. Den behöver sin egen kategori eftersom den inte kan finnas i någon annan kategori. På sätt och vis är föredrag mellan skrivandet och samtalsövningar: man skriver när man förbereder ett föredrag men man måste också prata när man håller den. Svårighet förekommer också här som en orsak till olämplighet. En svarare i exempel (75) minns att föredrag inte fungerade eftersom det var för krävande för honom/ henne då. Här kan det tolkas att antingen talandet eller skrivandet var för svårt eftersom frasen ”hålla föredrag” kan ibland innehålla både skrivandet och talandet enligt min mening. Motiveringen är att man inte kan hålla föredrag om man inte har skrivit det först. Dessutom använder svararen begreppet ”uppgiften” vilket också hänvisar till att han/ hon menar hela processen.

(75) [...] Ibland måste vi hålla ett litet föredrag om ens hobby eller motsvarande på svenska. Uppgiften var för svårt för den dåtida kunskapsnivån. [2bLaHa]

[...] Joskus meidän piti ruotsiksi pitää pieni esitelmä, omasta harrastuksesta tms. Tehtävä oli silloiseen osaamistasoon nähden liian haastava. [2bLaHa]

Däremot påpekar en annan student att föredrag inte var bra eftersom de orsakade stress, som vi kan i exempel (76) nedan. På samma sätt som i andra inläringssituationer som är stressande för inlärare, sker det mycket lätt att nyttan man ska ha från en sådan här övning går till spillo.

(76) föredrag, situationer i vilka man var nervös [2bPiHo]

esitelmät, tilanteet joissa jännitti [2bPiHo]

*En dålig lärare* nämndes också en sådan faktor som hade en negativ påverka till inläring. Eftersom det fanns bara en, som skrev att lärare var dåliga, är det omöjligt att beskriva vad ”dålig” betyder för olika inlärare som man kunde göra med adjektivet *bra* i den första analysen. Trots allt, beskriver denna student en dålig lärare mångsidigt, som vi kan se i exempel (77). För honom/ henne passade inte en trist lärare. För några är det alltså lärares attityd och uppförande betydande.

(77) [...] en trist (→ uttryckslös, icke- gestikulerande, frånvarande) lärare [...] [2bKaSa]

[...] tylsä (→ ilmeetön, ei elehtivä, ei tilanteessa mukana oleva) opettaja [...] [2bKaSa]

Till kategorin *skrivandet* placerade jag svaret i vilket studenten skrev att han/ hon inte tyckte om att skriva uppsatser. Han/ hon konstaterar att även om han/ hon letade efter nya ord och tänkte på grammatik under skrivprocessen, var det inte nyttigt för honom/ henne som vi kan se i exempel (78). Denna student är insatt i vad det innebär att skriva uppsatser. Att man letar efter ord och funderar på grammatik är mycket vanliga processer under skrivandet. Men av någon orsak, som svararen inte förklarar, tyckte han/ hon inte om dessa. Man kan bara gissa, men det kan vara till exempel att denna student vill jobba tillsammans med andra människor och skrivandet sker ensam.

(78) Att skriva uppsatser tycktes inte undervisa någonting. Förstås sökte man nya ord när man skrev en uppsats och funderade på ordföljden när man granskade [texten] och så vidare, men det verkar att de inte var speciellt nyttiga sätten för mig. [2bRiYI]

Aineiden kirjoitus ei tuntunut opettavan mitään. Tietenkin ainetta kirjoittaessa etsi uusia sanoja ja tarkastaessa tuli pohdittua sanajärjestystä jne., mutta tuntuu, että ne eivät olleet kovin hyviä tapoja minulle. [2bRiYI]

*Filmer* kom fram som onyttiga inlärningsmetoder. Den här svararen konstaterar att han/ hon inte lärde sig nya ord från filmer, som vi kan se i exempel (79). På basis av svaret kan man dra slutsatser att denna student kanske anser språkinläring som huvudsakligen inläring av ord och filmer var onyttiga eftersom han/ hon inte lyckades i detta med hjälp av dem. Ändå, kan filmer bjuda utöver ord också mycket annat beroende på film, till exempel undervisningsfilmer ger information.

(79) Det kändes att man inte kunde lägga nya ord på minnet från filmer.  
[2bSoII]

Elokuvien katselusta ei tuntunut jäävän uusia sanoja mieleen. [2bSoII]

Till slut ska jag ge en exempel om *diverse*- gruppen till vilken jag placerade svar jag inte kunde klassificera. Som vi kan se i exempel (80), anser denna student att det inte var nyttigt att upprepa efter. Det är inte uppenbart vad han/ hon upprepade och varför det inte fungerade. Saker man brukar upprepa är texter eller ord, vanligen efter bandet eller lärare för att öva sig uttal eller talande. Orsaken till impopularitet kan vara att denna verksamhet är passiv.

(80) Att upprepa efter. [2bSoLa]

Perässä toistaminen. [2bSoLa]

Näst ska jag behandla hurdana sociokulturella trender finns i materialet. Från tabellen kan man lägga märke till att inom de fem mest nämnda metoderna, varje som är nästan eller över 10 % av alla omnämnde metoder, reglerar sådana inläringssätt i vilka inlärares handlingar är mer eller mindre begränsade. Däremot kan man notera om man överblickar tabellen som helhet att det finns både sådana metoder i vilka inlärare är aktiva och sådana i vilka man är passiv.

De två första metoder, lärares föreläsningar samt par- och grupparbete, definierade jag som annanreglering. Till skillnad från annanreglering i samband med den första frågan anses andra människor i det här fallet negativt dvs. de inte hjälper inläring. Med lärares föreläsningar kan inlärare inte alls påverka sin situation. Deras uppgift är att sitta tysta och lyssna på lärare som pratar dvs. man är ganska passiv. Vidare kan det hända att sådana elever som kräver tystnad för att kunna lära sig väl lider om lärare inte kan hålla efter i klassrummet

Den nästa metoden, par- och grupparbete, är också en form av annanreglering. Det finns två slags "andra" som reglerar aktiviteter. För det första är det lärare som bestämmer att ha par- eller grupparbete och kontrollerar det. Vidare påverkar andra elever också situationen. Som vi såg i exempelsvaren, fanns det olika orsak till varför par- eller grupparbete inte passade för några. Andra metoder som hör till annanreglering var samtalsövningar och en dålig lärare som ändå inte var lika populära.

Övningar har jag definierat som affordanser. Som konstaterades ovan är en affordans någonting som möjliggör inläring. Men affordanser behöver inte vara bara positiva, utan de kan också ha en negativ påverka. Alltså, i den här frågan när det gäller med vilka metoder har man inte lärt sig har de här affordanser inte varit lyckade men i princip är de affordanser och de är avsedda för inlärare som sådana. Denna metod skiljer sig från de två första eftersom man är mer aktiv. Ändå, kan man också tänka att inlärare inte kan påverka särskilt mycket vilka och hurdana övningar de gör, utan det brukar vara lärare som bestämmer uppgifterna. Men på sätt och vis är lärare också begränsade därför att de inte kan besluta hurdana övningar finns i läroböcker även om de eventuellt kan välja sin lärobok.

Däremot är självständigt arbete helt olikt är de andra ovan. Där arbetar man självständigt och man har mera ansvar än i de tre metoder ovan. Därför har jag definierat det som självreglering. Vad inlärare inte tyckte om med självständigt arbete var att man måste jobba och lära sig ensam som å sin sida kan tänkas skapa osäkerhet. Speciellt inläring av grammatik ensam var impopulär. Osäkerhet passar inte ihop med någonting som anses av inlärare som viktigt eller officiellt och som man måste kunna rätt. Det påverkar alltså, åtminstone i det svenska materialet, att

självständigt arbete inte fungerade precis med denna delkunskap. Man kan fundera på om det kanske är lättare för eleverna att lära sig någon annan sak självständigt eller om det överhuvudtaget finns sådana ting man absolut vill lära sig utan lärare och kompisar. Självständigt arbete var inte den enda metoden som hör till självreglering. Läsning, att göra och hålla föredrag samt skrivande är också med fast inte lika populära.

Den femte typen av metod, pluggandet eller att lära sig utantill, är både annan- och självreglering på samma sätt som i samband med den första frågan. Som man kan tolka från exempelsvaren ovan har studenter en negativ attityd mot pluggandet och de gör det inte frivilligt. Man är tvungen att lära sig utantill för proven och detta tvång kommer utifrån. Den naturliga källan är lärare som har bestämt att ha ett (ord)prov. Därför är pluggandet annanreglering mycket starkt. Ändå, händer det vanligen ensam när man lär sig utantill. Individerna kan i princip bestämma själv om han/ hon pluggar eller inte samt när och hur man gör det. På grund av detta är pluggandet också självreglering.

På samma sätt som ovan kan lärares föreläsningar, par- och grupparbete samt samtalsövningar tänkas ske på den proximala utvecklingszonen, men tvärtemot som ovan har andra människor i de här fallen inte lyckats att hjälpa inläring.

Sammanfattningsvis kan man säga att som helhet nämnde studenter olika slags metoder men om man fokuserar på de vanligaste metoder, kan man märka att inlärare tyckte inte om sådana metoder i vilka de inte kan påverka situationen eller på något sätt är begränsade eller tvungna av någon yttre faktor såsom lärare eller klasskamrater.

### 5.1.3 De bästa metoderna i engelska

Som tidigare, ska jag först beskriva materialet allmänt. Längden av svaren till frågan ”Med vilka metoder har du lärt dig det engelska språket bäst i skolan (i grundskolan och i gymnasiet) enligt din mening?” (fi. ”Millä tavoin olet mielestäsi oppinut parhaiten englannin kieltä koulussa (peruskoulussa ja lukiossa)?”) varierade. Några hade bara ett ord medan andra hade flera satser.

Det fanns inga tomma svar men några som visste inte (n= 3; motsvarande cirka 2,5 % av alla respondenterna). Detta antyder att man vet bra vilka metoder som fungerade väl för dem. Några studenter hade många olika metoder men det fanns också sådana som nämnde bara ett sätt. Vidare hade några respondenter orsak till varför vissa metoder var bra. Såsom i svenskan hade några preciseringar om hur de lärde sig en viss delkunskap, till exempel ord eller grammatik. Såsom i svenskan är i tabell 5 en sammanfattning av de metoderna med vilka studenterna berättade de hade lärt sig engelska bäst samt av de metoderna som inte fungerade.

Tabell 5 Med vilka metoder man uppger att man har lärt sig respektive inte lärt sig engelska

| Typ av metod (2a)                             | Antalet<br>omnämmanden.<br>(Procentuell andel<br>av totalt antal<br>omnämmanden) | Typ av metod (2b)                   | Antalet<br>omnämmanden.<br>(Procentuell andel<br>av totalt antal<br>omnämmanden) |
|---|--|-------------------------------------|--|
| Skrivandet                                    | 43 (13,7 %)  | Lärares föreläsningar               | 21 (14,3 %)  |
| Övningar                                      | 39 (12,5 %)  | Pluggande/ att lära sig<br>utantill | 17 (11,6 %)  |
| Läsning                                       | 28 (8,9 %)   | Övningar och<br>genomgång           | 13 (8,9 %)   |
| Talandet/<br>samtalsövningar                  | 28 (8,9 %)   | Diverse                             | 12 (8,2 %)   |
| Lärares föreläsningar/<br>lyssnande av lärare | 27 (8,6 %)   | Ordprov                             | 11 (7,5 %)   |
| Pluggande/ att lära sig<br>utantill           | 19 (6,0 %)   | Samtalsövningar                     | 8 (5,4 %)  |
| Ordprov, prov                                 | 17 (5,4 %)   | Översättningar av<br>stycken        | 7 (4,7 %)  |
| Lyssnande på språket                          | 12 (3,8 %)   | Par- och grupparbete                | 7 (4,7 %)  |
| Självständigt arbete                          | 10 (3,2 %)   | Genomgång och<br>bearbetning av     | 6 (4,1 %)  |

|                                      |             |                                      |             |
|--------------------------------------|-------------|--------------------------------------|-------------|
|                                      |             | stycken                              |             |
| Hörförståelseövningar                | 9 (2,8 %)   | Självständigt arbete                 | 5 (3,4 %)   |
| Par- och grupparbete                 | 8 (2,5 %)   | Läsning                              | 5 (3,4 %)   |
| Upprepning av saker                  | 7 (2,2 %)   | Anteckningar och<br>understrykningar | 5 (3,4 %)   |
| Spel, sånger, lekar                  | 7 (2,2 %)   | En dålig lärare                      | 5 (3,4 %)   |
| Övning allmänt                       | 6 (1,9 %)   | Spel och lekar                       | 4 (2,7 %)   |
| Diverse                              | 6 (1,9 %)   | En dålig lärobok                     | 4 (2,7 %)   |
| En bra lärare                        | 6 (1,9 %)   | Brådska, ytlighet                    | 4 (2,7 %)   |
| Att göra och hålla<br>föredrag       | 5 (1,6 %)   | Att göra och hålla<br>föredrag       | 4 (2,7 %)   |
| En bra lärobok                       | 5 (1,6 %)   | Videor                               | 3 (2,0 %)   |
| Egen motivation/<br>aktivitet        | 5 (1,6 %)   | Hörförståelseövningar                | 2 (1,3 %)   |
| Felanalys                            | 4 (1,2 %)   | Hemuppgifter                         | 1 (0,6 %)   |
| Hemuppgifter                         | 4 (1,2 %)   | Inlärningsdagbok                     | 1 (0,6 %)   |
| Portfölj                             | 4 (1,2 %)   | Dålig motivation                     | 1 (0,6 %)   |
| Anteckningar och<br>understrykningar | 4 (1,2 %)   | Totalt                               | 146 (100 %) |
| Översättningar av<br>stycken         | 3 (0,9 %)   |                                      |             |
| Systematik, logik                    | 3 (0,9 %)   |                                      |             |
| Läsförståelseövningar                | 1 (0,3 %)   |                                      |             |
| Poster                               | 1 (0,3 %)   |                                      |             |
| Videor                               | 1 (0,3 %)   |                                      |             |
| Totalt                               | 312 (100 %) |                                      |             |

Som man kan se, är skrivandet den populäraste metoden. Därefter kommer övningar, läsning, samtalsövningar samt lärares föreläsningar. Läsförståelseövningar, videor och poster nämndes däremot bara en gång. Det finns 27 olika metoder och därtill gruppen diverse, vilket tyder på att man har lärt sig med olika metoder men också att studenterna har tolkat frågan på olika sätt och

nämnt inte bara de ”traditionella” metoder. I Annola och Saarelainens (1994) undersökning förekom det några samma eller liknande metoder som eleverna tyckte om. De var tv, böcker och musik.

*Skrivandet* var den populäraste metoden bland studenter av engelska. Jag använde samma slags kriterier som med de två första frågorna när jag valde vilka svar ska jag placera hit. Detta betyder att här finns sådana svar i vilka studenter konstaterade att de hade skrivit och skapat någonting nytt. Här är alltså inte till exempel anteckningar eller översättningssatser utan uppsatser eller enstaka nya satser. Även om skrivande inte hade några som kritiserade det, finns det bara 37 % av svarare som nämnde det. Metoden var alltså inte totalt överlägsen. Uppsatser eller olika slags texter var det vanligaste man hade skrivit, i 27 av 43 omnämmanden nämndes någondera av de här två direkt. Vad som kom fram i många svar i samband med skrivandet var tillämpning. Studenter motiverade också varför skrivandet var nyttigt. Man hade lärt sig olika saker genom att skriva. Som vi kan se i exempel (81), konstaterar denna student att skrivande hjälpte att behärska rättskrivning bättre. Rättskrivning är en väsentlig del av inläring av engelska eftersom det skrivna och det talade språket skiljer sig mycket, tvärtom som till exempel i finskan.

(81) [...] uppsats- och essäskrivning hjälpte i rättstavning. E2aP81

[...] aine/esseekirjoitus auttoivat oikeinkirjoituksessa. E2aP81

Följande student i exempel (82) kommenterar däremot att skrivandet var en bra inlärningsmetod eftersom då märkte han/ hon vad man ännu inte kan. Han/ hon konstaterar att det var viktigt att märka brister i ordförråd och grammatik som hänvisar till att inlärare tänker att det är precis de här sakerna man ska behärska. Han/ hon pratar inte om till exempel att kunna skriva en bra uppsats innehållsmässigt utan koncentrerar sig på den formella sidan, vilket är förstås också viktig.

(82) Kanske genom att skriva uppsatser eller motsvarande eftersom i dem kom det bäst fram sådana saker jag ännu inte kan (om grammatik & ordförråd). [...] E2aP102

Ehkä kirjoittamalla aineita tms. koska niissä tuli parhaiten esiin sellaisia asioita mitä en vielä osaa (kieliopista & sanastosta). [...] E2a102



Studenten ovan är inte den enda som nämner grammatik och ord i samband med skrivning utan många svarare associerar de här två enheter med denna inlärningsmetod. Som vi kan se i exempel (83), tillägger denna student också att skrivandet utvecklade både ordförråd och grammatik. Han/hon motiverar att man lär sig eftersom man kan tillämpa både av de här sakerna.

(83) genom att skriva uppsatser [...] (i dem använder man både ordförråd och grammatik) [...] E2aP40

kirjoittamalla aineita [...] (niissä tulee käytettyä niin sanastoa kuin kielioppiakin) [...] E2a40

Skrivandet är också nyttigt på ett annat sätt. Från ett vidare perspektiv kan skrivandet hjälpa i uppfattning och användning av språket, som vi kan se i exempelsvar (84). Denna svarare tänker språket mer helhetsbetonad än de svararna ovan. För honom/ henne är språket inte bara enstaka ord eller regler utan snarare en helhet.

(84) [...] Också uppsatsskrivning undervisade att uppfatta och använda språket. [...] E2aP4

[...] Myös aineiden kirjoitus opetti hahmottamaan ja käyttämään kieltä. [...] E2aP4

I exempel (85) om skrivandet konstaterar studenten allmänt att man lärde sig att tillämpa de saker man hade lärt sig när man skrev uppsatser. Han/ hon preciserar inte, men det är sannolikt att han/hon menar huvudsakligen formella saker såsom ord och grammatik eftersom man brukar lära sig dem i skolan och de spelar en stor roll i språkinläring. Också andra studenternas svar ovan stödjer denna tolkning.

(85) [...] I uppsatsskrivning lärde man sig att tillämpa vad man hade lärt sig. [...] E2aP104

[...] Ainekirjoituksessa oppi soveltamaan oppimaansa. [...] E2aP104

En av fördelar av skrivande är att det är mångsidigt. Man kan skriva olika slags texter innehållsmässigt, men längder av texter kan också variera från enstaka satser till långa uppsatser. I exempel (86) skriver en svarare att han/ hon skrev olika slags texter. Vad de innebär exakt är

oklart. Orsaken till varför han/ hon nämner denna sak kan vara till exempel att han/ hon tycker att det är mångsidigt när man skriver olika texter i stället för att hålla sig till och upprepa likadana texter, till exempel uppsatser. Olika texttyper kan vara bland annat en recension, en insändare eller ett brev.

(86) [...] Jag har [...] skrivit olika slags texter. [...] E2aP57

[...] Olen [...] kirjoittanut erilaisia tekstejä. [...] E2aP57

Största delen av studenterna pratar om skrivande allmänt eller uppsatsskrivande men följande svar är ett exempel om kortare saker studenter hade skrivit. Här konstaterar denna student att de skrev korta sammanfattningar av stycken, som vi kan se i exempel (87). Han/ hon medger att även om det krävde mycket var det också nyttigt. Denna slags skrivövningar är inte lika fri som normala uppsatser eftersom den baserar sig på stycken, men man skapar ändå själv någonting nytt när man skriver dem. Också här kommer fram tanken om tillämpning och att man lär sig grammatik eftersom han/ hon pratar om ”strukturer.”

(87) [...] På några kurser måste vi göra 10 egna satser om varje stycke och använda nya strukturer i dem. Det var ganska jobbigt men onekligen alldeles nyttigt. [...] E2aP2

[...] Jollain kursseilla meidän piti tehdä 10 omaa lausetta joka kappaleesta ja käyttää niissä uusia rakenteita. Se oli aika työlästä, mutta kieltämättä ihan hyödyllistä. [...] E2aP 2

Den näst populäraste metoden bland studenter av engelska var *övningar*. I denna kategori finns alla sådana svar i vilka studenter konstaterar att de gjorde skriftliga övningar eller uppgifter, beskriver hurdana de var och vilka delkunskaper man övade med dem. Några motiverar också varför vissa övningar var nyttiga. Ändå, gav många inte detaljer utan bara pratade om övningar i allmänhet. På samma sätt som med skrivandet betonar man tillämpning i samband med övningar samt att man övar grammatik och ord. Övningar är en av de mest traditionella och vanligaste sätten att öva sig språk. Denna sak konstateras av studenten i exempel (88).

(88) Kanske på ett ganska traditionellt sätt... [...] genom att göra övningar. [...] E2aP63

Kaipa aika perinteisellä tavalla... [...] tehtäviä tekemällä. [...] E2aP63

Några studenter beskrev mer detaljerad vilka kunskaper man hade övat sig med övningar. Nedan betonar en student att övningar om grammatik hjälpte inläring, som vi kan se i exempel (89).

(89) [...] grammatikuppgifter har varit mycket nyttiga. E2aP72

[...] kielioppitehtävät ovat olleet erittäin hyödyllisiä. E2aP72

Följande svarare har en ännu bredare uppfattning till varför övningar var nyttiga som vi kan se i exempel (90). Han/ hon konstaterar att olika slags övningar har varit till nytta. Han/ hon har lärt sig grammatik och ord samt hur kan man tillämpa dem. Dessutom tillägger denna student att en viktig aspekt med övningar har varit att genom att göra fel i dem har man kunnat koncentrera sig på sådana saker man ännu inte kan. Det här är en fördel av övningar. Tvärtemot som i uppsatser i vilka man måste behärska en stor enhet, kan man med övningar öva sig ett visst ting.

(90) [...] Görande av olika slags övningar har kanske varit allra lärorikt. Genom att göra övningar har jag lärt mig utöver ord och grammatik hur man tillämpar dem. Med hjälp av övningar har jag märkt mina egna fel, varvid jag har kunnat öva mig mera de svåra sakerna. [...] E2aP108

[...] Erilaisten harjoitusten tekeminen on ollut ehkä kaikkein opettavaisinta. Harjoituksia tekemällä olen oppinut sanojen ja kieliopin lisäksi miten niitä sovelletaan. Harjoituksien avulla olen nähnyt omat virheet, jolloin vaikeita asioita on voinut opetella lisää. [...] E2aP108

En student konstaterar i exempel (91) att han/ hon inte tyckte om för lätta övningar men om övningar var tillräckligt krävande var de nyttiga. Från inlärares synvinkel är det förståeligt att man vill ha övningar som bjuder tillräckligt utmaning men som är ändå inte för svåra.

(91) [...] Enstaka övningar, som handlade t.ex. om en viss grammatik sak, var oftast för lätta. Tillräckligt krävande uppgifter hjälpte ändå att lära mig och jag gjorde de helst ensam, snabbt och många åt gången, som fördjupade kunnandet av sakerna. E2aP102

[...] Yksittäiset tehtävät, jotka käsittelivät esim. jotain tiettyä kielioppiasiaa, olivat usein liian helppoja. Tarpeeksi vaativat tehtävät auttoivat kuitenkin oppimaan ja tein mitä mieluiten yksin, nopeasti ja paljon kerralla, mikä syvensi asioiden osaamista. E2aP102

Även om några studenter svarar bara allmänt att de gjorde övningar, finns det också sådana som beskriver vilka slags övningar man gjorde. En student minns, som vi kan se i exempel (92), att de gjorde korsord när de övade sig ord på lågstadiet. Om man tar hänsyn till hur gammal man är på lågstadiet när man börjar språkstudier, dvs. ungefär 10 år, låter denna slags övning lämpligt. Korsord är nästan ett spel, ett roligt sätt att lära sig ord som passar bättre för unga inlärare än de ”riktiga” eller mer utmanande uppgifter, exempel av vilka vi kan se senare.

(92) [...] görande och ifyllning av korsord var ett bra sätt att lära sig ord på lågstadiet. [...] E2aP88

[...] sanaristikkojen tekeminen ja täyttäminen oli hyvä tapa oppia sanoja alasteella. [...] E2aP88

Studenten i exempel (93) konstaterar att ”en svart lucka”- uppgifter hjälper i inläring av ord. Denna uppgiftstyp betyder en ifyllnadsuppgift i vilken man ska skriva det rätta ordet på en tom plats i en text eller i en sats. Här menar han/ hon troligen ordförråd när han/ hon pratar om ord men man kan använda ifyllnadsuppgifter också för att öva sig bland annat grammatik. Fördelen med sådana övningar är att man kan öva sig en viss sak och man behöver inte bry sig om helheten. När det gäller grammatik kan man koncentrera sig på till exempel prepositioner eller verbformer. Eller så kan man träna ordförråd.

(93) [...] ”En svart lucka” uppgift hjälper att förstå vilket ord som ska passa till vilket svart ställe i texten. E2aP23

[...] ”Musta aukko” tehtävä auttaa ymmärtämään mikä sana sopisi mihinkin mustaan kohtaan tekstissä. E2aP23

Till sist pratar några studenter om översättningssatser som en typ av övningar. Student nedan nämner översättningssatser som en bra metod och motiveringen är att man kan använda sina kunskaper mångsidigt som vi kan se i exempel (94). Översättningar är mer utmanande och kräver mer från inlärare än ifyllnadsuppgifter eftersom man måste behärska helheten och olika saker samtidigt i stället för enstaka ord.

(94) T.ex. genom att göra översättningssatser, eftersom då måste man oftast

använda alla sina kunskaper. [...] E2aP79

Esim. käännöslauseita tekemällä, koska silloin joutui yleensä käyttämään kaikkia tietojaan. [...] E2aP79

Att övningar är populära i båda grupperna (bra och dåliga metoder) är inte överraskande om man tar hänsyn till tidigare resultat Från novis till expert- projektet. Kalaja, Alanen, Palviainen och Dufva (2011a, 51) upptäckte att vad studenter av engelska hade lärt sig i skolan före universitet var grammatik och ord. Som man kan se från exempelsvar ovan pratar studenter precis om de här sakerna.

*Läsning* var den nästa metoden. Den är som de metoderna ovan ett mycket vanligt och traditionellt inlärningssätt. Om man tänker på språkinlärning, kräver det mycket läsning i olika situationer såsom texter, övningar, pluggande och så vidare. Till denna kategori placerade jag alla svar i vilka studenter berättade att de hade läst någonting. Däremot finns här inte pluggande eller att lära sig utantill eftersom det är mer mekaniskt och därför olik än läsning. Det finns variation i svar. Några specificerar inte vad de hade läst, utan listar bara läsning som en bra metod, som vi kan se i exempel (95).

(95) Jag har lärt mig bäst [...] genom att läsa [...] E2aP84

Olen oppinut parhaiten [...] lukemalla [...] E2aP84

Däremot beskrev några vad de hade läst. Det avslöjades att det finns variation mellan studenter i saker de hade läst. Några hade läst korta, enstaka saker medan andra hade läst hela böcker. Som vi kan se i exempel (96) har denna student läst grammatik. Hans/ hennes uttryck om regler antyder att vad han/ hon läste var inte särskilt långa.

(96) [...] genom att läsa regler själv från boken. [...] E2aP44

[...] lukemalla sääntöjä itse kirjasta. [...] E2aP44

Däremot har följande student läst litet längre enheter dvs. texter från läroböcker och ordlistor, som vi kan se i exempel (97). Den här studenten skriver också att läsning är ett traditionellt sätt att lära sig, vilket antyder att läsning är en av de vanligaste metoder i språkinlärning.

(97) I min åsikt har jag alltid lärt mig engelska ”traditionellt” genom att läsa texter från läroböcker och ordlistor. [...] E2aP1

Mielestäni olen aina oppinut englantia ”perinteisesti” lukemalla oppikirjojen tekstejä ja sanalistoja. [...] E2aP1

Som vi kan se i exempel (98) konstaterar denna student att han/ hon här läst olika slags texter. Han/ hon berättar inte om det handlar om texter i läroböcker eller texter i allmänhet. Det kan dock tänkas att eftersom texter i läroböcker brukar vara mer eller mindre likadana, har denna student läst också någonting annat än stycken i läroböcker. Däremot är det uppenbart att han/ hon inte menar grammatik eller enstaka ord.

(98) [...] att läsa olika typer av texter också [är nyttigt]. E2aP29

[...] eri tyyppisten tekstien lukeminen myös [on hyödyllistä]. E2aP29

Av de studenter som definierade vad de hade lärt sig med läsning säger många ordförråd. Följande student tycker att läsning av romaner på engelska är ett av de bästa sätten att lära sig ordförråd, som vi kan se i exempel (99). Enligt denna student är läsning en motsats till pluggande och den hjälper att lära sig nya ord bättre. Orsaken till detta är troligen att ord är i samband med det riktiga språket. När man pluggar brukar man läsa ordlistor i vilka ord inte en del av det normala språket utan snarare skilda enheter. Dessutom skiljer romaner sig från skolböckerna som brukar vara ganska traditionella och som man är tvungen att läsa. Däremot kan man vanligen välja böcker man läser självständigt och på det sättet är man friare.

(99) [...] Alla uppgifter som avviker från ”pluggande”, såsom [...] läsning av en engelskspråkig roman är de bästa sätten att expandera ordförråd på så sätt att någonting på riktigt fastnar i minnet! E2aP75

[...] Kaikki ”päättämistä” poikkeavat tehtävät, kuten [...] englanninkielisen romaanin lukeminen ovat parhaita tapoja laajentaa sanavarastoa niin, että jotain oikeasti jää päähän! E2aP75

Man kan lära sig mycket mera än bara ord från texter som vi kan se i exempel (100). Denna svarare skriver att läsning av texter på engelska var den bästa metoden eftersom han/ hon lärde

sig om strukturer, ordförråd och uttal. Det sistnämnda lärde han/ hon eftersom han/ hon läste texter högt. Man behöver alltså inte läsa texter bara tyst.

(100) Jag tror att den bästa metoden för mig har varit att läsa engelskspråkiga texter. På så sätt har information fastnat i minnet om strukturer och ordförråd samt uttal, eftersom jag ofta läser texter högt. [...] E2aP36

Uskoisin, että paras tapa minulle on ollut englannin kielisten tekstien lukeminen. Sillä tavoin päähäni on tarttunut tietoa rakenteista ja sanastosta sekä ääntämisestä, sillä luen usein tekstejä ääneen. [...] E2aP36

*Talandet och samtalsövningar* var den näst populäraste metoden bland studenter. Den var lika populär som läsning. Denna kategori innehåller sådana svar i vilka studenter skrev att de hade pratat eller gjort samtalsövningar på engelska. Nästan ingen säger explicit med vem de pratar men eftersom man gör de här övningarna med klasskamrater menar de dem. Största delen av svarare tillägger inte mer information till sina svar, de bara konstaterar att talandet eller samtalsövningar var en lämplig metod, som vi kan se i exempel (101).

(101) [...] med samtalsövningar, [...] E2aP18

[...] keskusteluharjoituksilla, [...] E2aP18

Några kan motivera varför talandet eller samtalsövningar var nyttiga. Som vi kan se i exempel (102), konstaterar denna student att diskussioner parvis var fungerande eftersom man tillämpade nya saker och därför lärde man dem bättre.

(102) I samtalsövningar med partner. Då bet de undervisade sakerna sig fast i minnet, när man måste utnyttja dem i praktiken. E2aP50

Keskustelutehtävissä parin kanssa. Silloin opetetut asiat pureutuivat mieleen, kun niitä joutui hyödyntämään käytännössä. E2aP50

En annan student i exempel (103) medger att muntliga övningar inte var hans/ hennes favorit och att de ibland var för lätta men att de ändå var nyttiga. Den här studenten kan skilja tycke och nyttighet från varandra. Alltså, även om man inte tycker om någonting kan det vara nyttigt.

(103) [...] Jag hatade muntliga övningar i skolan men jag måste erkänna att de också var nyttiga från inlärnings synpunkt, än om de inte alltid erbjöd tillräckligt utmaning. [...] E2aP70

[...] Inhosin koulussa suullisia harjoituksia, mutta myönnettäköön että nekin olivat oppimisen kannalta hyödyllisiä, joskaan eivät aina tarjonneet riittävästi haastetta. [...] E2aP70

Däremot konstaterar en annan svarare i exempel (104) att han/ hon tyckte om gruppsamtal, men att man inte har haft dem tillräckligt. Det är alltså möjligt att tala i en större grupp istället för med en person. Den här svararen säger att han/ hon tycker om gruppsamtal, men inte att de var nyttiga. Man kan ändå tolka att om han/ hon tycker om sådana övningarna är de också nyttiga med all sannolikhet, åtminstone i någon mån.

(104) [...] Själv tycker jag om gruppsamtal, vilka man visserligen har haft ytterst få i skolan. [...] E2aP88

[...] Itse pidän ryhmäkeskusteluista, joita tosin on ollut erittäin vähän koulussa. [...] E2aP88

*Lärares föreläsningar eller lyssnande på lärare-* kategorin består av svar i vilka studenterna berättar att de lyssnade på lärare, deltog i undervisningen eller att lärare förklarade saker till dem. Största delen av svarare konstaterar att de lyssnade på lärare eller deltog undervisningen, vilket framhäver deras egen aktivitet. Betydligt färre studenter skrev att det var bra om lärare förklarade saker. I allmänhet är studenter mycket svävande med sina svar. Många berättar inte vad de har lärt sig med denna metod, det finns bara två som pratar om grammatik och få allmänt om "saker". Dessutom finns det inte förklaringar till varför lyssnande, deltagande eller förklaringar var fungerande. En student svarar att han/ hon lyssnade på undervisningen, som vi kan se i exempel (105). Undervisningen kan betyda olika saker. Det kan variera från allt vad lärare säger till bara sådana moment då han/ hon undervisar någonting nytt.

(105) Genom att lyssna på undervisningen. E2aP16

Kuuntelemalla opetusta. E2aP16

Som vi kan se i exempel (106), konstaterar den här studenten allmänt att han/ hon lyssnade på lärare. Ändå, tillägger han/ hon att läraren måste ha vetat vad han/ hon pratar om. Den sista



kommentar antyder att det handlar om saker som är nya till inlärare, till exempel grammatik. Det kan påverka osäkert och opålitligt från inlärares synvinkel om lärare själv inte vet helt vad han/hon undervisar, speciellt när det gäller saker som är nya och kanske svåra för inlärare.

(106) Genom att lyssna på lärares förklaringar (om läraren har varit insatt i sin sak), [...] E2aP44

Kuuntelemalla opettajan selityksiä (jos opettaja on ollut perillä asiastaan), [...] E2aP44

En annan student i exempel (107) är mer detaljerad. Han/ hon skriver att det var nyttigt att läraren förklarade grammatik.

(107) [...] Att genomgå grammatik med läraren [...] E2aP110

[...] Kieliopin läpi käyminen opettajan kanssa [...] E2aP110

Ett exempel om inlärares mer passiva roll är i exempel (108). Studenten konstaterar att för honom/ henne passade bra om en ny sak förklarades först med exempel. Han/ hon säger inte direkt vem som ger information, men det kan tolkas från svaret att han/ hon syftar på lärare. Dessutom skriver han/ hon inte vad det är man förklarar. Det är dock sannolikt att han/ hon menar grammatik eftersom han pratar om förklaring och exempel. När det gäller grammatik, är det bra om man först förklarar och därefter ger exempel om saken. Denna students svar fortsätter att efter förklaringen ska man öva sig saken i praktiken, vilket också stödjer tolkningen att det handlar om grammatik.

(108) Jag har lärt mig bäst så att saken har [...] förklarats och visats med exempel [...] E2aP58

Parhaiten olen oppinut, niin että asia on [...] selitetty ja näytetty esimerkein [...] E2aP58

På samma sätt som i svenskan innehåller den här metoden också några osäkra svar (n= 7). Studenterna hade använt uttrycket ”genom att lyssna” (fi. kuuntelemalla), vilket jag tolkade att de lyssnade på lärare. Vidare var i 8 av 27 omnämmanden lärares föreläsningar och övningar i samband med varandra, dvs. studenterna berättade att lärare förklarar en ny sak först som man

sedan övar. Såsom i det svenska materialet, behandlar jag de här två sätten separat eftersom det handlar om olika slags aktiviteter.

Nästa metod är *pluggande eller att lära sig utantill*. Om studenterna skrev att de hade pluggat eller lärt sig någonting utantill, placerade jag sådana svar hit. Jag ville göra en skillnad mellan pluggandet och läsning och därför är de också här två skilda kategorier. På samma sätt som i svenskan, sker pluggandet vanligen hemma men eftersom det hänger nära ihop med skolan, har jag tagit med den här metoden. Ett par studenter konstaterar bara allmänt att pluggandet var en fungerande metod men preciserar inte närmare vad de hade pluggat. Ändå, skriver största delen vad det var de hade lärt sig utantill. Såsom i svenskan pluggar man vanligen ord och grammatik. I 12 av alla svar i denna kategori skrev studenterna att de hade pluggat ordförråd och 4 nämnde att de hade lärt sig utantill både ord och grammatik. Några säger direkt att orsaken till pluggande var ordprov. Studenten i exempel (109) konstaterar att pluggande till ordprov var fungerande. Denna student använder också ordet ”traditionellt”, vilket indikerar att pluggande är en vanlig metod när man förbereder sig för ordprov.

(109) [...] traditionellt genom att plugga ordförråd (till ordprov). [...] E2aP61

[...] perinteisesti sanastoa pänttäämällä (sanakokeisiin). [...] E2aP61

En annan student tycker att pluggande var viktigt i början av språkstudiet för att man kunde lära sig nya ord. Han/ hon utnyttjade pluggande också för att kunna lära sig starka verb och grammatikregler, som vi kan se i exempel (110).

(110) Åtminstone i början genom att plugga när man måste utvidga det mycket lilla ordförrådet samt när man lärde sig t.ex. de starka verben och de komplicerade grammatikreglerna. [...] E2aP108

Ainakin aluksi pänttäämällä kun piti laajentaa olematonta sanavarastoa sekä esim. vahvoja verbejä ja mutkikkaita kielioppisääntöjä opetellessa. [...] E2aP108

*Ordprov och prov* är den nästa metoden. Som namnet av kategorin antyder, här finns sådana svar i vilka studenterna berättar att de gjorde ordprov eller prov samt förberedde för dem. Som jag konstaterade i samband i den svenska analysen, använder man ordprov eftersom de tvingar

eleverna att lära sig ord. Samma sak gäller också vanliga prov. Dessutom är de ett sätt att testa och bedöma eleverna. Även om denna kategori och kategorin ovan liknar varandra dvs. man kan plugga till ordprov och prov, ville jag ha de här som separata kategorier därför att man nödvändigtvis inte pluggar till (ord)prov och många avslöjade inte hur de hade övat sig till dem. Som vi kan se i exempel (111), konstaterar denna student att ordprov var nyttiga men han/ hon medger också att det inte var lätt. Den här studenten har förstått att även om någonting är svårt och inte roligt kan det ändå vara nyttigt.

(111) [...] Också ordprov varje vecka hjälpte säkert även om det väl var litet plågsamt. :) E2aP7

[...] Myös sanakokeet joka viikko varmasti auttoivat, vaikka se oli kylläkin vähän tuskallista. :) E2aP7

Å sin sida betecknar studenten i exempel (112) att ordprov var till och med oersättliga. Han/ hon intensifierar sitt svar med ett utropstecken. Han/ hon betonar att om det inte fanns ordprov som tvingade en att lära sig hade han/ hon inte övat sig, speciellt när det gäller specialordförråd som är inte så frekvent. Det är naturligt att man koncentrerar sig på de vanligaste ord som förekommer ofta och då lär man sig inte sådana ord som förekommer sällan om det inte finns ett tvång, såsom ett prov, för det.

(112) Ordprov är nog ett oskattbart inlärningsmedel! Särskilt om det handlar om specialordförråd, som man annars inte lärde sig... [...] E2aP52

Sanakokeet ovat kyllä korvaamaton oppimisväline! Varsinkin jos on kyse erikoissanastosta, jota ei oikein muuten tulisi opeteltua... [...] E2aP52

I följande exempel (113) konstaterar studenten att han/ hon inte lärde sig bara ord utan också grammatik med hjälp av ordprov. Ordprov testar inte bara behärskning av ord utan ofta måste man också kunna grammatik. I ordprov räcker det vanligen inte att man vet ord utan där kan också finnas översättningssatser i vilka man ska kunna grammatik och strukturer.

(113) [...] Ordprov har ju förstås sin betydelse; man måste lära sig ord och grammatikstrukturer. E2aP49

[...] Onhan niillä sanakokeillakin tietenkin merkityksensä; joutui opettelemaan

sanoja ja kielioppi rakenteita. E2aP49

En annan student skriver att ordprov utvecklade rättskrivning, som vi kan se i exempel (114). Denna kommentar är förnuftig om man tänker skillnaden i ortografi mellan finska och engelska. Man skriver finska ungefär på samma sätt som den uttalas medan talandet och skrivandet skiljer sig mycket i engelskan. Därför måste inlärare av engelska lära sig hur man uttalar ord men också hur de skrivs. Ordprov kan hjälpa eftersom man kan koncentrera sig på ord och upprepa dem många gånger. När man repeterar ord börjar man också iaktta hur man skriver vissa ljud och så kan man tillämpa denna kunskap med nya ord i framtiden.

(114) [...] Ordprov [...] hjälpte med rättstavningen. E2aP81

[...] Sanakokeet [...] auttoivat oikeinkirjoituksessa. E2aP81

Studenten i exempel (115) påpekar att han/ hon lärde sig med hjälp av ordprov men också med vanliga prov. Ordprov är mindre och därför kan man ha dem ofta, till och med varje vecka som den första studenten konstaterade. Däremot är vanliga prov större enheter som hålls några gånger per läsår, vanligen nära julen och våren eller i gymnasiet i slutet av varje kurs. I normala prov måste man kunna mera saker och de brukar ha mer inflytelse till betyg än ordprov. Därför kan det tänkas att de också är viktigare för inlärare än enstaka ordprov.

(115) Jag lärde mig engelska bäst i skolan kanske [...] genom att studera till ordprov och prov, [...] E2aP10

Opin englantia parhaiten koulussa ehkä [...] opiskelemalla sanakokeisiin ja kokeisiin, [...] E2aP10

*Lyssnande på språket* är den nästa metoden. Till denna kategori placerade jag svar i vilka studenter berättade att de lyssnade på engelska. Källan av språket varierar mycket. Största delen av svarare preciserar inte vad de lärde sig genom att lyssna på engelska. Detta antyder att studenterna tänker språket helhetsbetonad i stället för att koncentrera sig på vissa saker, såsom ord eller grammatik. Det kan också vara att när det gäller auditivt språk är det svårare att skilja de olika enheterna. Som vi kan se i exempel (116) beskriver denna student att han/ hon bara lyssnade på språket och det fastnade i minnet. På basis av detta svar kan det tolkas att denna

student lär sig bäst genom att lyssna och att han/ hon har ett bra språköra, som ”berättar” om någonting är rätt eller fel. Detta slags inlärningsätt påverkar mycket lätt och enkelt. Däremot säger han/ hon inte vad han/ hon lyssnade men det är möjligt att han/ hon utnyttjade olika källor. Från svaret kan man också dra slutsatser att han/ hon inte lade märke till vissa delar av språket utan lyssnade på det som helhet.

(116) Genom att lyssna. Språket fastnar och man behöver inte fundera på det särskilt eller återkalla reglerna till minnet. [...] E2aP81

Kuuntelemalla. Kieli tarttuu, eikä sitä tarvitse sen kummemmin ajatella tai palauttaa sääntöjä mieleen. [...] E2aP81

Det finns många möjligheter att lyssna på språket eftersom det är närvarande hela tiden i vår omgivning. Studenterna kunde nämna olika källor för språket och det finns variation varifrån man hade hört engelska. Ett par studenter nämnde lärare. Den här studenten konstaterar att han/ hon lyssnade på lärare som pratade engelska, som vi kan se i exempel (117). Lärare är en av de vanligaste källor för språket i skolan och när det gäller människor i det riktiga livet, kan det vara för några inlärare att lärare är den enda personen som pratar engelska i deras omgivning.

(117) Genom att lyssna på lärares engelskspråkiga tal [...] E2aP110

Kuuntelemalla opettajan engl. kielistä puhetta [...] E2aP110

Däremot hade följande student i exempel (118) lyssnat på stycken på bandet, också en normal chans för att kunna lyssna på språket. Ett mycket vanligt sätt att gå igenom stycken i klassrummet är att man lyssnar på dem på bandet. Detta bjuder inlärare autentiskt språk.

(118) [...] Genom att lyssna på styckens texter på bandet. [...] E2aP9

[...] Kuuntelemalla kappaleiden tekstejä nauhalta. [...] E2aP9

En annan student skriver däremot i exempel (119) att han/ hon har själv läst styckens texter högt på bandet för att kunna minnas sats och fraser. Han/ hon beskriver också att språket är som musik för honom/ henne. Denna svarare betonar speciellt hans/ hennes bra hörselminne i språkinläring. Såsom med första studenten, har också denna inlärare ett utvecklat språköra.

(119) Auditivt [...]. I gymnasiet läste jag ofta stycken på bandet och på det här viset satser med fraser fastnade i minnet väl. I detta avseende är språket som musik för mina öron. [...] E2aP35

Auditiivisesti [...] Luin lukiossa usein kappaleita nauhalle ja näin lauseet fraaseineen jäivät hyvin mieleen. Kieli on kuin musiikkia korvilleni tässä mielessä. [...] E2aP35

Studenten i exempel (120) konstaterar för sin del att genom att läsa stycken högt mindes han/ hon ord bättre. När man läser text högt själv utnyttjar man samtidigt olika sinnen. Först använder man synsinne när man läser. För det andra får man också input från hörselsinne när man läser högt. På detta sätt kommer information från två håll samtidigt.

(120) [...] Jag har också alltid tyckt om att läsa stycken högt hemma. På detta sätt har ord fastnat bättre i minnet. E2aP2

[...] Olen myös aina tykännyt lukea kappaleita ääneen kotona. Sillä tavalla sanat jäivät paremmin mieleen. E2aP2

*Självständigt arbete* är sin egen kategori. Några studenter i denna kategori pratar självständigt arbete allmänt medan andra beskriver vad de hade gjort ensam. Mitt beslut var att ha med alla svar i vilka man skriver om självständigt arbete även om de också kunde placeras till sina egna grupper, såsom läsning. Orsaken till detta var att i det här fallet ville jag framhäva självständigheten eftersom inlärare hade speciellt nämnt den i samband med deras svar. Några berättade också att självständigt arbete var en lämplig metod när man lärde sig en viss sak.

Som jag konstaterade ovan finns det svar i vilka studenterna pratar om självständigt arbete utan preciseringar. Studenten i exempel (121) är ett sådant fall. Han/ hon beskriver att självständigt arbete har varit trevligt och nyttigt men säger inte vad det innebär. Det påverkar att han/ hon är en person som föredrar arbetande ensam i allmänhet, det handlar alltså om personliga egenskaper. Olika metoder passar till olika människor.

(121) Självstudium har alltid varit trevligt och nyttigt. E2aP32

Itseopiskelu on aina ollut mukavaa ja hyödyllistä. E2aP32

Några studenter föredrog självständighet i samband med vissa delkuskaper. En student konstaterar att självständigt arbete passade för honom/ henne bäst när han/ hon lärde sig ordförråd, som vi kan se i exempel (122). Denna person säger det inte, men om man spekulerar att ett mycket vanligt sätt att lära sig ord är att plugga och det sker ju ensam.

(122) [...] Självständigt arbete [...] är de bästa sätten för mig att inlära t.ex. ordförråd, [...] E2aP56

[...] Itsenäinen työskentely [...] ovat itselleni parhaita tapoja oppia esim. sanastoa, [...] E2aP56

Följande student anser att självständigt arbete var det effektivaste sättet för honom/ henne att lära sig eftersom den normala kontaktundervisningen inte var tillräckligt utmanande för honom/ henne, som vi kan se i exempel (123). Självständigt arbete i en sådan här stor måttstock passar för några men inte alla. Det kräver att man har självdisciplin så att man verkligen gör allt man ska. Man måste också vara självständigt för att kunna bestämma vad man vill göra samt arbeta ensam utan lärare och kompisar. Den här studenten upplevte att han/ hon kunde lära sig friare när han/ hon jobbade ensam och kände inte osäkerhet. Lärare var någonting som begränsade honom/ henne.

(123) Jag har slutit mig till att jag lärde mig bäst med hjälp av självständigt arbete. Det beror kanske på läraren, men åtminstone i gymnasiet var lektionerna inte tillräckligt krävande och jag tycker att jag lärde mig ingenting nytt, men de ett par kurser som jag gjorde självständigt gav mig mycket mera. När man kunde själv ställa upp målen, ta reda på saker och studera ordförråd och grammatik, gjorde man kanske mera. [...] E2aP75

Olen tullut siihen tulokseen, että opin parhaiten itsenäisesti työn avulla. Johtuu ehkä opettajasta, mutta ainakin lukiossa tunneilla ei juuri riittänyt haastetta, enkä oppinut mielestäni mitään uutta, mutta pari kurssia, jotka tein itsenäisesti, antoivat minulle enemmän. Kun sai itse asettaa itselleen tavoitteet, ottaa selvää asioista ja opiskella sanastoa ja kielioppia itse, tuli ehkä tehtyä enemmän. [...] E2aP75

Studenterna gör olika saker när de jobbar ensam. Följande student i exempel (124) läste och tog reda på de viktigaste sakerna. Däremot berättar han/ hon inte om han/ hon gjorde någonting annat, till exempel övningar, med andra. Men läsning fungerade bäst när han/ hon kunde göra det ensam.

(124) Genom att läsa självständigt och genom att ta reda på de centrala sakerna.  
[...] E2aP77

Itsenäisesti lukemalla ja selvittämällä keskeisiä asioita. [...] E2aP77

En annan student för sin del gjorde övningar ensam, som vi kan se i exempel (125). Ändå, var det viktigt han/ hon ibland fick stöd från lärare och klasskamrater. Den här studenten är inte lika självständig som studenten ovan, som vill arbeta bara ensam. Från svaren kan man alltså märka att det finns variation i nivån av självständighet bland studenter: några vill göra allt ensam medan andra utnyttjar självständighet med vissa metoder eller när de övar sig en viss sak.

(125) Genom att göra övningar självständigt och att granska dem själv eller med pare/ i gruppen. [...] E2aP9

Tekemällä itsenäisesti tehtäviä ja tarkistamalla ne itse tai parin kanssa/ryhmässä.  
[...] E2aP 9

I kategorin *hörförståelseövningar* är sådana svar i vilka studenterna berättar att de gjorde hörförståelseövningar. Även om de har likheter med lyssnande på språket är de ändå olika och därför ville jag ha dem i sin egen kategori, på samma sätt som i svenska. Man kan lyssna på språket utan ett särskilt syfte, men det finns alltid övningar eller frågor i samband med hörförståelseövningar. Några motiverar varför hörförståelseövningar var nyttiga medan andra bara listar de som en bra inlärningsmetod. Enligt studenten i exempel (126) lärde han/ hon att lyssna genom att göra hörförståelseövningar. Det är logiskt att man lär sig någonting genom att göra det. Det är svårt att behärska lyssnande utan att höra språket.

(126) [...] I allmänhet lärde jag mig lättast genom att göra saker, alltså lyssnandeförmåga blev bättre med hörförståelseövningar [...] E2aP39

[...] Muutenkin opin useimmiten helpoiten tekemällä asioita, joten kuuntelutaito parani kuullunymmärtämisharjoituksilla [...] E2aP39



Följande student i exempel (127) tycker att hörförståelseövningar har varit nyttiga och att man borde ha dem mera, speciellt i språken man inte hör annars så mycket. Denna student tänker att hörförståelser är en källa för språket, vilket de förstås är. Ändå, är de här övningarna ganska korta och även om man hade mera av dem är det inte tillräckligt. De är bara en liten del av hela språkinläringen. Man måste höra språket också från andra håll än bara från sådana här övningar.

(127) [...] Från hörförståelseövningar har säkert någonting fastnat i minnet och man borde ha dem mera tidigare och egentligen ännu mera i språken i vilka denna "utsättning" inte sker så mycket annars. [...] E2aP107

[...] Kuunteluista on varmaan jäänyt jotain päähän ja niitä pitäisikin olla enemmän aiemmin, jo oikeastaan vielä enemmän muissa kielissä joissa tätä "altistumista" ei juuri muuten tapahdu. [...] E2aP107

En annan student i exempel (128) konstaterar att eftersom han/ hon inte hörde engelska från lärare hela tiden under lektionerna, var hörförståelseövningar en viktig källa för det talade språket. Denna student har insett att man kan träna hörförståelse också utanför de officiella hörförståelseövningar, såsom när man lyssnar på språket i klassrummet. Tyvärr fick han/ hon inte tillräckligt tillfällen till det.

(128) [...] Hörförståelse av engelska lärde jag mig huvudsakligen i hörförståelseövningar som vi gjorde i språklaboratoriet eftersom lärare inte pratade engelska hela tiden. E2aP108

[...] Englannin kuullun ymmärtämistä opin pääasiassa studiossa tehdyissä kuuntelu harjoituksissa, sillä opettaja eivät puhuneet englantia koko aikaa. E2aP108

Till gruppen *par- och grupparbete* placerade jag sådana svar i vilka studenter skriver att gjorde någonting tillsammans med andra klasskamrater. Den här gruppen är inte samma sak som samtalsövningar. Visst pratar man under par- och grupparbete men det kan ske på finska. Dessutom är det huvudsakliga syftet med par- och grupparbeten inte talandet utan någonting annat, ett projekt såsom ett föredrag. Även om några bara listade denna metod som fungerande, kunde några förklara mer djupgående varför de tyckte om denna metod och vad lärde man sig med den. Som vi kan se i exempel (129), argumenterar den här studenten att fördelar av par- och grupparbete var att man fick hjälp och stöd från andra elever. Han/hon också tillägger att han/

hon lärde sig ord tillsammans med kompisar. Denna student har tyckt om att jobba med andra och utnyttjat dem mångsidigt.

(129) I par- och grupparbete lärde jag mig bäst, därför att det var lättare att rådfråga lärare efter man hade först funderat på saker i gruppen och fått feedback från andra. I gruppen kunde vi också koncentrera oss bättre till de områden med vilka medlemmar av gruppen hade problem eller som intresserade oss. Jag lärde mig ord bäst genom att läsa dem med kompisar. På det viset kunde jag associera ordet till en viss situation. Det är lättare att komma ihåg [ord] när vi uppfinner minnesregler tillsammans, funderar på varifrån ordet kommer, hur man uttalar det och förhör ord från varandra. E2aP3

Pari- ja ryhmätyöskentelyssä, opin parhaiten, sillä kun asioita oli ensin pohtinut ryhmässä ja saanut muilta palautetta, oli helpompi kysyä neuvoa opettajalta. Ryhmässä pystyttiin myös keskittymään paremmin niihin alueisiin, joissa ryhmän jäsenillä oli ongelmia tai niihin, jotka kiinnostivat meitä. Sanoja opin parhaiten lukemalla niitä kavereiden kanssa. Sillä tavoin pystyin yhdistämään sanon johonkin tilanteeseen. Muistamista helpottaa kun keksitään yhdessä muistisääntöjä, mietitään mistä sana tulee, miten se lausutaan ja kuulustellaan sanoja toisiltamme. E2aP3

En annan student skriver i exempel (130) att pararbete var nyttigt eftersom man kunde öva olika delområden samtidigt och därför att man fick hjälp från den andra studenten. Också den här studenten har förstått att man kan öva sig många olika saker med kompisar. Hans/ hennes svar är litet otydligt och den kan mena antingen samtalsövningar eftersom han pratar bara om talandet eller pararbete. Min tolkning var att han menade den sistnämnda eftersom han pratar om par- och gruppuppgifter.

(130) Med hjälp av pararbete (om jag minns rätt, gjorde vi nästan aldrig någonting i smågrupper, även om det säkerligen hade varit nyttigt). När man diskuterade med partner kunde man samtidigt öva många olika delområden av språket: uttal, översättning, strukturer och man fick hjälp från partnern om man inte kunde [någonting]. E2aP98

Paritehtävien avulla (pienryhmissä ei muistaakseni juuri koskaan tehty mitään, sekin olisi varmaan ollut hyödyllistä). Parin kanssa keskustellessa pystyi harjoittelemaan yhtä aikaa useita kielen osa-alueita: ääntämistä, kääntämistä, rakenteita, ja parilta sai apua kun ei itse osannut. E2aP98

Studenten i exempel (131) konstaterar att par- och grupparbete var nyttiga i muntlig

kommunikation även om han/ hon tycker om självständigt arbete i andra situationer. Denna student är ett exempel om att inlärare inte nödvändigtvis använder samma metoder hela tiden, utan utnyttjar olika sätt beroende på situation. När det gäller muntligt kommunikation är andra människor väsentliga, man kan inte lära sig att kommunicera muntligt utan andra.

(131) [...] Självständigt arbete och läsning i är de bästa sätten för mig att lära t.ex. ordförråd men i muntligt kommunikation har par- och grupparbete varit nyttigare. E2aP56

[...] Itsenäinen työskentely ja lukeminen ovat itselleni parhaita tapoja oppia esim. sanastoa, mutta suullisessa kommunikoinnissa pari- ja ryhmätyöt ovat olleet hyödyllisempiä. E2aP56

*Upprepning* är den följande metoden. På samma sätt som i det svenska materialet är den här metoden en separat grupp även om den liknar pluggandet eller att lära sig utantill. Min tolkning är att det inte handlar om samma sak. Upprepning sker i en lugnare takt än pluggandet och är inte så mekaniskt. I princip kan man upprepa olika saker, men i det engelska materialet om studenterna hade nämnt vad de hade pluggat var det antingen ord, grammatik eller båda. Som vi kan se i exempel (132) svarar denna student att han/ hon upprepade ord och grammatik. Upprepning hjälpte att komma ihåg de svåra sakerna bättre. Hans/ hennes uttryck ”så småningom” antyder att det inte finns bråttom eller tvång för inläring av saker.

(132) [...] Att upprepa saker (ord/ grammatik) har också varit en bra metod. När svåra saker har återkallats ofta, har de så småningom börjat bevara i minnet. E2aP52

[...] Asioiden kertaaminen (sanat/kielioppi) on myös ollut hyvä keino. Kun vaikeita asioita on palautettu mieleen useasti, ne ovat myös pikkuhiljaa alkaneet pysyä siellä. E2aP52

Också följande student i exempel (133) använder samma uttryck ”så småningom”, vilket stödjer tolkningen att upprepning inte sker så snabbt och mekaniskt som pluggande. Denna student har upprepat bara grammatik.

(133) [...] Genom att upprepa grammatik så småningom. [...] E2aP14

[...] Kielioppia pikku hiljaa kertailemalla. [...] E2aP14

*Spel, sånger och lekar* har sin egen kategori. Här har jag placerad sådana svar i vilka studenter berättar att de gjorde någonting som var annorlunda från de vanliga övningarna, till exempel spelade eller använde musik. De kan inte vara i någon annan kategori. Jag sammaslog de här metoderna eftersom de har gemensamma egenskaper. De är friare än andra aktiviteter och inlärare kan använda sin kreativitet med dem. Dessutom brukar de ibland vara sådana extra saker som man gör om man har tid under lektion. Studenten i exempel (134) säger att han/ hon tyckte om spel och lekar därför att de var olika än de traditionella arbetssätten. Han/ hon avslöjar inte vad de här lekarna och spelen var exakt, men han påpekar att de var någonting speciellt.

(134) [...] I gymnasieålder tyckte jag om spel och lekar mm. som införde variation till det "normala" skolarbetet. [...] E2aP82

[...] Lukioikäisenä pidi peleistä ja leikeistä ym, jotka toivat vaihtelua "normaaliin" koulutyöhön. [...] E2aP82

Däremot är nästa student mer detaljerad med sitt svar. Han/ hon konstaterar att de lärde ord med hjälp av ordbingo, som vi kan se exempel (135). Om man tar hänsyn till sättet många lär sig ord, dvs. pluggande, bjuder den här metoden ett alternativ till detta och inlärare kan märka att man kan öva sig ord med olika sätten.

(135) [...] Min engelsklärare i gymnasiet använde också ordbingo som hjälpmedel, ett effektivt medel jämväl. [...] E2aP52

[...] Lukion englanninopettajani käytti myös sanabingoa apuna, tehokas keino sekin. E2aP52

Ett mer omfattande sätt att lära sig språket är att göra pjäser. Som studenten i exempel (136) påpekar, tvingade pjäser att tillämpa och tänka på språket. Samtidigt man tillämpar språket kan man också vara kreativ och fri när man skapar pjäser.

(136) [...] Jag minns till exempel i gymnasiet när vi gjorde små pjäser. Där måste man tänka på språket och användning av detta på riktigt. [...] E2aP49

[...] Muistan esimerkiksi lukiossa, kun teimme englanniksi pieniä näytelmiä. Siinä joutui miettimään oikeasti kieltä ja sen käyttöä. [...] E2aP49

En annan svarare skriver att olika slags sånger och dikter var nyttiga, som vi kan se i exempel (137). Ändå, säger han inte varför de var bra eller vad lärde han/ hon med dem. Omnämningarna av sånger, dikter och ramsor betyder inte att man gjorde dem själv, utan att man läste de från läroböcker och lärde sig nya saker med hjälp av dem. Bland annat musik, rytmer och upprepning i dessa är sådana som underlättar inläringen. Förstås är det möjligt att skapa de här själv, men det är osannolikt eftersom det är utmanande.

(137) [...] Också sånger, dikter och ramsor undervisar bra. E2aP4

[...] Myös laulut, runot ja lorut opettavat hyvin. E2aP4

Också nästa student stödjer musikens roll i undervisning, som vi kan se i exempel (138). Han/ hon säger att han/ hon mindes lätt olika sånger och föreslår att man ska undervisa grammatik med hjälp av dem. Man kunde alltså utvidga saker man lär sig med sånger.

(138) [...] På lågstadiet erinrade också alla slags sånger sig, och det ska vara lönade att undervisa grammatik genom dem. E2aP88

[...] Ala-asteella myös kaikenlaiset laulut muistuvat mieleen, ja niiden kautta kannattaisi opettaa kielioppia. E2aP88

Jag skapade gruppen *övning allmänt* eftersom det finns sådana svar i materialet som innehåller övning men som inte kan placeras i någon annan kategori. Detta beror på att svaren är så vaga att det var svårt att tolka vad man menade. En student listar övning av praktiska situationer som en bra inlärningsmetod, som vi kan se i exempel (139). Termen ”praktiska situationer” antyder att det handlar om muntliga övningar med det är svårt att säga vad denna student exakt menar eller vad de här praktiska situationerna är. De kan vara bland annat övning av hur man handlar i vardagliga situationer såsom i en affär.

(139) [...] övning av praktiska situationer (om uppgifterna har varit tillräckligt intressanta och motiverande) E2aP78

[...] käytännön tilanteiden harjoittelu (mikäli tehtävät tarpeeksi kiinnostavia ja motivoivia) E2aP78

Däremot nämner studenten i exempel (140), att han/ hon har tillämpat saker. Som man kan märka från svaret är det flertydig. Tillämpning kan betyda skriftliga eller muntliga övningar. Man kan också jobba ensam eller med andra. Eftersom det inte finns säkerhet om vad han/ hon menar med detta svar, har jag placerat det till denna grupp.

(140) [...] genom att själv tillämpa. E2aP25

[...] itse soveltamalla. E2aP25

En annan student beskriver att han/ hon använde språket, men preciserar inte hur eller i vilka situationer, som vi kan se i exempel (141). ”Användning” kan betyda både att man gör någonting skriftligt eller muntligt, ensam eller med kompisar. På grund av osäkerheten kan jag inte ställa den i någon av de andra grupperna.

(141) genom att använda språket, [...] E2aP5

käyttämällä kieltä, [...] E2aP 5

En *bra lärare*- kategorin innehåller svar i vilka studenter beskriver sina lärare med olika positiva sätten och motiverar varför vissa slags lärare hjälpte inläring. ”Bra” betyder olika saker för olika studenter och för olika studenter passar olika lärare. En student konstaterar i exempel (142) att för honom/ henne var en bra lärare krävande som förklarade vad man måste göra. Som man kan se, behöver denna student stöd från lärare. Han/ hon vill veta noggrant vad som krävs och också att man inte kan smita sina plikter lätt. Här ser vi att ”bra” är inte synonym till en lärare som tillåter eleverna att göra vad de vill och har ingen disciplin.

(142) Jag har lärt mig bäst då, när jag har haft en bra dvs. krävande lärare. Han/ hon har sagt exakt, vad man ska göra och vad som följer om man inte gör det.  
E2aP12

Parhaiten olen oppinut silloin, kun minulla on ollut hyvä eli vaativa opettaja.  
Hän on sanonut tarkalleen, mitä pitää tehdä ja jos ei tee, niin mitä siitä seuraa.  
E2aP12

Däremot var för studenten i exempel (143) en bra lärare uppmuntrande. Här är synvikel litet annorlunda. Denna svarare tycker om lärare som har en positiv attityd. Tanken är att när lärare är

intresserad av sitt ämne blir man också själv mer motiverad till inläring. En ivrig lärare kan uppmuntra inlärare och skapa nya inlärningsmetoder.

(143) på lektionerna av en uppmuntrande/ sporrande lärare [...] E2aP67

innostavan/ kannustavan opettajan tunneilla [...] E2aP67

Som vi kan se i exempel (144), tyckte denna student om yrkeskunniga lärare eftersom de hjälpte med motivation. Min tolkning av detta adjektiv är först och främst att lärare vet vad de gör, vilket är viktigt för inlärare. Då kan studenter lita på dem. Vidare är sådana lärare troligen självsäkra och kan tillämpa olika inlärningsmetoder beroende på inlärare och vad han/ hon ska undervisa.

(144) [...] Också fackkunniga lärare ökade min motivation för inläring av engelska. E2aP83

[...] Myös ammattitaitoiset opettajat lisäsivät motivaatiotani englannin opiskeluun. E2aP83

Till sist svarar en student i exempel (145) att för honom/ henne passade en lärare som var motiverande och kunde förklara sakerna väl. Från inlärares synpunkt är det förståeligt att man vill ha lärare som inte bara kan motivera inlärare men som också kan förklara saker. En motiverande lärare får sina elever också att lära sig vilket är viktigt i all inläring. Att han/ hon kan förklara saker väl är också nödvändigt eftersom det handlar om ting som är nya och möjligen svåra till inlärare.

(145) Jag har lärt mig bäst från motiverande lärare som kan förklara saker lätt och förståeligt. [...] E2aP23

Olen oppinut parhaiten motivoivilta opettajilta, jotka osaavat selittää asiat helposti ja ymmärrettävästi. [...] E2aP23

Gruppen *föredrag* innehåller svar i vilka studenter berättar att de höll och gjorde föredrag. Studenter hade olika åsikter till varför föredrag var nyttiga. Som vi kan se, studenten i exempelsvar (146) motiverar att föredrag förbättrade talandet. Denna svarare koncentrerar sig på den muntliga delen av föredrag, som är naturligtvis en väsentlig del av den. Att man presenterar sitt arbete skiljer föredrag från andra skriftliga uppgifter såsom uppsatser.

(146) [...] Också muntliga föredrag var nyttiga, eftersom när man tränade till dem utvecklade språkets talande. E2aP53

[...] Myös suulliset esitelmät olivat hyödyllisiä, sillä niitä harjoitellessa kielen puhuminen kehittyi. E2aP53

Däremot konstaterar nästa student i exempel (147) att föredrag breddade ordförråd. Här betonar studenten den skriftliga delen av föredrag, som är den andra sidan av helheten. Innan presentation måste man utarbeta själva föredraget och då övar man sig bland annat ord och grammatik eftersom man tillämpar dem i praktiken.

(147) [...] tillverkning av föredrag är också ett bra sätt att öva sig ordförråd, vilket man också minns väl eftersom man har själv skrivit det till en text. [...] E2aP88

[...] esitelmien tekeminen on myös hyvä tapa harjoittaa sanastoa, jonka myös hyvin muistaa koska sen on itse kirjoittanut tekstiksi. [...] E2aP88

Jag skapade *en bra lärobok*- kategorin, eftersom några studenter nämnde att de hade lärt sig med hjälp av bra läroböcker. På sätt och vis är det ingen överraskning att de finns i materialet, eftersom de är till och med det vanligaste och viktigaste inlärningsmaterial eleverna har i skolan. Nästan alla beskrev sina läroböcker på något sätt och adjektivet som förekom oftast var intressant. Som man kan se i exempel (148), skriver denna student att det var bra om boken var intressant och dess innehåll enhetlig. Det är logiskt att man vill ha kohesion i läroboken. Om den inte finns och innehållet varierar för mycket kan det förvirra inlärare.

(148) [...] Det motiverade inläring av språket när stycken av kursens lärobok sammanhänge med varandra, t.ex. figurer upprepas eller ämnet är intressant. [...] E2aP4

[...] Kielen oppimista motivoi kun kurssilla käytetyn kirjan kappaleet liittyivät toisiinsa, esim. henkilöt toistuu, tai aihe on mielenkiintoinen. [...] E2aP4

Däremot svarar en annan student mer detaljerad som vi kan se i exempel (149). Han/ hon upprepar också adjektivet intressant, men preciserar att han/ hon lärde sig ord lätt från sådana böcker. Det är jämväl viktigt att materialet är intressant därför att då vill man använda den och



den kan vara till och med trevligt eller nyttigt som i detta fall.

(149) Om böckernas stycken har varit intressanta, har de nya orden fastnat i minnet lätt. [...] E2aP93

Jos kirjojen kappaleet ovat olleet mielenkiintoisia, uudet sanat ovat jääneet helposti päähän. [...] E2aP93

I exempel (150) konstaterar studenten att han/ hon mindes särdeles bra sådana satser som var originella. Han/ hon också tillägger att läroböckers visuella delar såsom bilder och scheman var nyttiga för inläring. Det är ganska logiskt att man minns bäst sådana saker som är ovanliga. Det sista konstaterandet om bilder antyder däremot att denna student har ett synminne.

(150) Originella exempelsatser t.ex. i grammatik fastnade ofta i minnet bra. Läroböckernas bilder och olika scheman lade på minnet särdeles bra! E2aP45

Erikoiset esimerkkilauseet esim. kieliopissa jäivät usein hyvin mieleen. Oppikirjojen kuvat ja erilaiset kaaviot painuivat erityisen hyvin mieleen! E2aP45

*Egen motivation och aktivitet-* gruppen består av svar i vilka studenter betonade att de själva var aktiva eller motiverade och det var precis de som ledde till bra inlärningsresultat. Det handlar om inlärares egna egenskaper. Här lyftas fram idén att eleverna betonar sin egen roll i framgång eftersom de har själva varit aktiva eller motiverade till inläring. Motivation nämns också i Väisänen (1997) och Hokkanen (1996) undersökningar som en viktig faktor som påverkar inläringen. Som vi kan se, var studenten i exempel (151) aktiv under lektionerna. Han/ hon pratar om aktivitet i skolan, men säger inte någonting om han/ hon handlade på samma sätt utanför klassrummet, till exempel när han/ hon gjorde hemuppgifter.

(151) Jag deltog olika övningar aktivt under lektionerna. [...] E2aP4

Osallistuin aktiivisesti tunneilla erilaisiin harjoituksiin. [...] E2aP4

Följande deltagare tänker att den viktigaste orsak till hans/ hennes framgång var att han/ hon var plikttrogen, som vi kan se i exempel (152). Om han/ hon inte använder ironi, känns det att denna svarare underskattar sig själv. Först säger han/ hon att han/ hon har alltid varit plikttrogen, men genast efter konstaterar han/ hon att kanske har det varit nyttigt. Ändå, har han/ hon jobbat på

detta sätt länge eftersom han/ hon skriver att han/ hon alltid har varit plittrogen. Han/ hon preciserar inte vad det innebär att vara plittrogen. Det är sannolikt att denna student har jobbat flitigt både inom och utanför skolan, dvs. gjort allt vad man ska göra.

(152) Jag har alltid varit en pliktrogen elev och kanske har det fastnat i minnet någonting vid sidan om. E2aP43

Olen aina ollut tunnollinen oppilas ja kai sitä on jotain siinä sivussa mieleenkin jäänyt. E2aP43

Som vi kan se från följande exempel (153) betonar denna student att motivation var det bästa sättet att lära sig. Han/ hon också tillägger att hans/ hennes motivation har ursprunget i början av språkstudier. Han/ hon betonar att bra motivation är ens egen egenskap, men medger att andra människor i det förflutna kan ha haft en positiv påverkan till denna. Svaret bevisar att de första inlärningserfarenheterna är viktiga för inlärare. Med denna student har motivationen hållit över högstadiet och gymnasiet.

(153) Sammanfattningsvis har jag lärt mig bäst genom att vara motiverad. Det är svårt att specificera varifrån motivationen kom, därför att jag inte tror att jag fick den från lärare åtminstone i högstadiet och gymnasiet, men kanske lågstadiets positiva inlärningserfarenheter, en uppmuntrande lärare och bra resultat från prov hjälpte också i fortsättningen. [...] E2aP28

Lyhyesti sanottuna olen oppinut parhaiten olemalla motivoitunut. On vaikea eritellä mistä motivaatio tuli, sillä en usko sitä saaneeni niinkään opettajilta ainakaan yläasteella ja lukiossa, mutta ehkä ala-asteen positiiviset oppimiskokemukset, kannustava opettaja ja hyvät tulokset kokeista auttoivat motivoinnissa jatkossakin. [...] E2aP28

En annan student konstaterar i exempel (154) att han/ hon har haft hög motivation och varit intresserad av engelskan, som ledde till framgång. Som man kan märka, visar detta svar att motivation och att man är intresserad av saken man ska lära sig är ytterst viktiga för inläring. Enligt denna student har de här två sakerna varit de allra betydande.

(154) Jag har alltid velat lära mig mera om det engelska språket och hög motivation är säkert den största orsaken till bra inlärningsresultat. [...] E2aP19

Olen aina halunnut oppia lisää englannin kielestä ja korkea motivaatio on

varmasti suurin syy hyviin oppimistuloksiin. [...] E2aP19

Nästa inlärningsmetod är *fel*. Fel nämns också i Annola och Saarelainens (1994) undersökning. Här finns sådana svar i vilka man hade utnyttjat fel på något sätt i sin inläring. Som jag konstaterade i samband med svenskan, jämfört med andra inlärningsätt är utgångspunkten litet annorlunda här, ett misslyckande. Med andra metoder är tanken att man övar sig och blir bättre och bättre. Att man kan dra nytta av fel bevisar mogenhet från inlärare. Fel orsakar inte ångest eller skam därför att man inte kan någonting utan snarare ses som möjlighet till inläring. Studenterna hade olika synvinklar till fel. Den här studenten kommer ihåg att han/ hon lärde sig bra sådana saken han/ hon inte kunde i provet, som vi kan se i exempel (155). Prov är en av de vanligaste situationer där man kan märka att man inte kan någonting.

(155) [...] också genom att göra fel. Jag minns de saker bäst som jag inte hade kunnat t.ex. i provet. E2aP6

[...] myös tekemällä virheitä. Muistan parhaiten ne asiat joita en esim. ollut osannut kokeessa. E2aP6

En annan student berättar däremot att fel var nyttiga i grammatik, som vi kan se i exempel (156). Denna student säger för sin del att han/ hon hade gjort fel bland annat i grammatikövningar. Också övningar är en situation att märka sina fel, men det kan tänkas att eftersom man gör mer övningar än prov och eftersom övningar inte är lika viktiga som prov, är det kanske så att man minns bättre fel man gör i prov.

(156) I grammatik har det fungerat väl för mig att jag har gjort fel och lärt mig från dem, t.ex. i övningar. I praktiken och genom att pröva själv lärde jag mig bäst. E2aP100

Kieliopissa kohdallani on toiminut hyvin virheiden tekeminen ja niistä oppiminen, esim. tehtävissä. Käytännössä ja itse kokeilemalla opin parhaiten. E2aP100

Å sin sida studenten i exempel (157) skriver att han/ hon försökte att inte bry sig om fel och använda språket fritt. I motsats till svaren ovan säger denna student inte om det handlar om skriftliga eller muntliga övningar. Svaret kan tolkas på olika sätt. Det kan vara att han/ hon har skrivit olika slags strukturer i uppsatser. Det är dock sannolikt att han/ hon inte använde denna

strategi i prov, eftersom där vill man ha allt korrekt. Men det kan också betyda att han/ hon har använt språket muntligt. I alla fall betonar denna student sin mod att göra någonting även om han/ hon inte var säker om det är rätt. Eftersom man vågar använda språket även om det finns risken för fel, utvecklas användning av språket. Denna strategi är viktigt och nyttigt. Man kan inte undvika fel helt och om man är rädd för dem kan det hända att man inte vågar använda språket och dra nytta av ens språkkunskap.

(157) [...] Jag försökte också att inte bry mig om fel och pröva olika stukturer och så vidare modigt

[...] Yritin myös olla välittämättä virheistä ja yrittää rohkeasti erilaisia rakenteita jne. E2aP41

*Hemuppgifter*, som i den svenska delen är sin egen kategori. Motiveringen är också samma. Förstås är hemuppgifter övningar, men till skillnad från normala övningar som man gör i skolan, är syftet med hemuppgifter att man gör dem hemma och på detta sätt fördjupar vad man har lärt sig under lektioner. Svarare säger att det var viktigt att göra hemuppgifter. Som vi kan se i exempel (158) bedömer denna student att görande av hemuppgifter har till och med varit allra viktigaste för sin språkinläring.

(158) [...] Görande av hemuppgifter regelbundet har troligen varit den viktigaste förutsättningen till utvecklingen av språkkunskap. [...] E2aP83

[...] Kotitehtävien tekeminen säännöllisesti on varmaan ollut tärkein edellytys kielitaidon kehittymiselle. [...] E2aP83

Nästa svarare i exempel (159) framhäver sin egen flit när det gäller hemuppgifter. Han/ hon konstaterar att han/ hon har alltid gjort alla sina hemläxor ordentligt dvs. han/ hon framhäver sin egen roll med saken. Egen aktivitet och plikttrogenhet samt självdisciplin är ju en del av hemläxor. Även om lärare ger läxor och man granskar dem i klassrummet är det inlärare som i sista hand är ansvarig för görande av dem. I princip behöver man inte göra dem om man inte vill.

(159) Jag lärde mig också mycket genom att jag gjorde alltid och nästan utan undantag alla mina hemläxor slaviskt snällt och noga. [...] E2aP95

Paljon opin myös kieltä sitä kautta, että tein aina ja lähes poikkeuksetta kaikki

kotiläksyni orjallisen kiltisti ja huolellisesti. E2aP95

Följande student konstaterar i exempel (160) att hemuppgifter var viktiga eftersom man kan tillämpa sakerna från lektionerna. Lektionerna är bara en del av inlärningsprocessen. Tiden man tillbringar i klassrummet är relativt kort och man kan inte lära sig ett språk genom att bara jobba under lektionerna. Studenten nedan har förstått denna sak.

(160) [...] Jobb man har gjort hemma är förstås i en viktig position, därför att man använder det man har hört under lektionerna i dem. E2aP101

[...] Kotona tehdyt hommat ovat tietysti tärkeässä asemassa, koska niissä käyttää sitä tunneilla korviin osunutta. E2aP101

Jag definierade *portfölj* som sin egen kategori även om den liknar mycket skrivandet i viss mån. Ändå, handlar det med portfölj om större enheter. Med uppsatsskrivning skriver man en enstaka text medan när man gör portfölj skriver man många olika texter. Dessutom behöver en portfölj inte innehålla bara skriftiga övningar utan den kan också bestå bland annat av visuellt eller multimediskt material. Inlärare skapar själva sina portföljer och därför måste man behärska stora helheter när man tillverkar och väljer innehållet men man har också mer frihet att göra sådana saker man anser som intressanta. Studenten i exempel (161) konstaterar att om man kunde själv välja vad man gjorde i sin portfölj, hade man bättre motivation. Denna svarare alltså tyckte om portfölj eftersom man kunde själv välja uppgifter som är de mest intressanta vilket i sin tur förbättrade motivation.

(161) [...] Om t.ex. i portfölj är teman intressanta för en själv (man får välja dem själv) var motivationen också betydligt högre. E2aP34

[...] Jos esim. portfoliossa aihepiirit ovat itselle kiinnostavia (ne saa itse valita) motivaatiokin oli huomattavasti korkeammalla. E2aP34

En annan svarare minns att de gjorde en portfölj på högstadieskola och han/ hon var nöjd med den eftersom han/ hon kunde skriva olika slags texter, som vi kan se i exempel (162). Denna student har en annan orsak till att gilla portföljer. Han/ hon betonar mångsidighet. Man kunde öva sig att skriva olika slags texter.

(162) [...] på högstadieskola samlade vi en kursportfölj i engelskan, som enligt min åsikt var en givande erfarenhet eftersom man fick använda språket i många olika former (saktexterna, serierna, insändarna...) E2aP86

[...] yläkoulussa kokosimme englannissa kurssiportfolion, joka oli mielestäni antoisa kokemus, koska kieltä sai käyttää monessa muodossa (asiakirjoitukset, sarjakuvat, mielipidekirjoitukset...) E2aP86

Studenten i exempel (163) märkte att portföljer var nyttiga eftersom de utvecklade skrivandet. Detta svar är litet oklart. Min tolkning är att han/ hon menar att han/ hon lärde sig att skapa olika slags texter.

(163) [...] Också görande av [...] portföljer främjade skriftkunskap. [...] E2aP110

[...] Myös [...] portfolioiden tekeminen teki hyvää kirjoitustaidolle. [...] E2aP110

På samma sätt som i den svenska analysen är *anteckningar och understrykningar* i sin egen kategori. Också motiveringen är densamma. Visst är eller liknar de skrivandet men skrivandet av uppsatser och anteckningar är ändå helt olika. Man skapar nytt när man skriver texter, medan när man gör anteckningar eller understrykningar kopierar man bara någonting som redan existerar eller märker den. Trots allt är de nyttiga metoder eftersom de hjälper att märka de viktigaste sakerna. Studenten i exempel (164) skriver att han/ hon har ett synminne och därför skrev han/ hon upp ord och regler. Denna svarare har märkt att när han/ hon ser saker, minns han/ hon dem bäst. När man skriver anteckningar ser man inte bara ord eller text utan också hur handen skriver dem, som kan hjälpa att minnas dem bättre.

(164) [...] visuellt. [...] Jag skrev också ord/ regler upp för mig själv, för att de ska fastna i minnet. Jag försökte utnyttja mitt visuella minne på det bästa möjliga sättet. E2aP35

[...] visuaalisesti. [...] Kirjoitin myös sanoja/ sääntöjä itselleni ylös, jotta ne jäisivät mieleen. Yritin hyödyntää kuvamuistiani parhaalla mahdollisella tavalla. E2aP35

Däremot hade en annan student understrukt fraser från texter, som han/ hon konstaterar i exempel (165). Understrykningar är ett annat sätt att sammanfatta eller framhäva de mest

väsentliga saker i materialet. Den kräver inte lika mycket som skrivande av anteckningar eftersom man markerar en färdig text men syftet är detsamma dvs. att kunna lägga märke till de viktigaste sakerna.

(165) [...] att understryka fraser från texter [...] E2aP80

[...] sanontojen alleviivaaminen teksteistä [...] E2aP80

I kategorin *översättningar av stycken* finns svar i vilka studenter berättar att de översatt stycken från engelska till finska som är en vanlig och traditionell metod att gå igenom stycken. Orsaken till varför översättningar av stycken är i sin egen kategori är att de skiljer sig från översättningsövningar. Man översätter lärobokstexter bara från engelska till finska medan i övningar handlar det om från engelska till finska och vice versa. Vidare är materialet här längre. Som vi kan se i exempel (166) beskriver denna student att de gjorde översättningar med kompisar och lärare. Andra människor bjuder alltså stöd till inlärare.

(166) [...] genom att översätta stycken från läroboken, vilket vi gjorde alltid muntligt med partner med hjälp av lärare från engelska till finska. [...] E2aP7

[...] tekstikirjan kappaleita kääntämällä, joita käännettiin aina suullisesti parin kanssa englannista suomeksi opettajan avulla. [...] E2aP7

I följande exempel (167) berättar studenten att det var nyttigt att översätta stycken. Däremot förklarar han/ hon inte sitt svar, till exempel varför det var nyttigt eller vad hon lärde sig genom att översätta.

(167) Det var nyttigt att översätta stycken till finska. [...] E2aP34

Kappaleiden suomentaminen oli hyödyllistä. [...] E2aP34

Jag bestämde att skapa gruppen *systematik och logik* därför att det finns studenter som konstaterade att systematik hade varit viktigt för dem i deras inläring. Det handlar om inlärnarnas personliga egenskaper. Några vill att sakerna måste vara i en logisk ordning. Detta är förståeligt om man tänker att många saker är nya till inlärare. Det hjälper förståelse om det finns logik och

regelbundenhet. Studenten i exempel (168) säger att han/ hon tyckte om regelmässighet och rutiner. Att koncentrera sig på en sak åt gången är ett exempel om detta.

(168) [...] Inläring ett ämnesområde åt gången var också ett bra sätt att lära mig. Vissa vanor och logik har alltid varit de bästa sätten att lära mig. [...] E2aP96

[...] Myös aihepiireittäin opiskelu oli minulle hyvä keino oppia. Tietyt kaavata ja loogisuus ovat minulle olleet aina parhaita tapoja oppia. E2aP96

Också följande student betonar viktigheten av logik för inläring, som vi kan se i exempel (169). Enligt honom/ henne hjälper tydlighet inläring. Han/ hon kan också ge ett exempel om ett inlärningsmaterial som passade för honom/henne.

(169) [...] De undervisade saker måste vara i en tydlig och logisk ordning, det gör det lättare att internalisera saker, t.ex. Laptop Grammar är enligt min åsikt ett bra exempel om detta. E2aP93

[...] Opetettavien asioiden pitää olla selkeässä ja loogisessa järjestyksessä, se helpottaa asioiden sisäistämistä, esim. Laptop Grammar on mielestäni hyvä esimerkki tästä. E2aP93

En vidare åsikt till systematik finns i exempelsvar (170). Denna student konstaterar att man utnyttjade logik i inläring av grammatik. Han/ hon säger att de fokuserades till rätta och fel svar. Detta svar tyder på att han/ hon menar att de granskade övningar eleverna hade gjord antingen i skolan eller hemma. Det är svårt att hitta någon annan situation i vilken man kunde använda denna metod och detta är det mest logiska alternativet.

(170) [...] Vi lärde oss grammatik systematiskt genom att avsöka rätta och fel svar. [...] E2aP69

[...] Kielioppia opeteltiin systemaattisesti etsimällä oikeita ja vääriä vastauksia. [...] E2aP69

Även om det finns bara ett svar om *läsförståelseövningar* ville jag skapa en egen kategori till dem eftersom den inte är samma sak som någon annan aktivitet. I läsförståelser läser man en text men svarar också på frågor om den. Som vi kan se i exempel (171), konstaterar denna student att läsförståelser var nyttiga. Grunder till varför man använder de här övningarna är först att de



hjälp i inläring men också eftersom de är en del av studentprov och man måste öva sig hur man gör dem.

(171) [...] läsförståelsen [undervisade mig mycket]. E2aP20

[...] luetunymmärtämiset [opettivat paljon]. E2aP20

På samma sätt finns det bara ett svar i gruppen *poster* men den har också sin egen kategori. Liksom med skrivande eller portfölj har inlärare ganska mycket frihet när de gör poster men den är inte samma sak som dem. Som vi kan se i exempel (172) nedan, uttrycker denna student att poster var ett fungerande inlärningsätt. Det kan tänkas att man lär sig olika saker när man gör poster såsom ord, grammatik och rättskrivning. Man kan också utnyttja sin kreativitet. De här är bara några föreslag varför man har upplevt poster som en nyttig inlärningsätt.

(172) [...] Genom att göra poster [...] E2aP9

[...] Tekemällä julisteita [...] E2aP9

Eftersom *videor* är en inlärningsmetod som inte kunde placeras i någon annan kategori, måste den ha sin egen. Som syns i exempel (173) har denna student eventuellt lärt sig någonting från undervisningsvideor.

(173) [...] [Jag lärde mig] kanske också från undervisningsvideor. [...] E2aP111

[...] [Opin] ehkä myös opetusvideoista. [...] E2aP111

Till sist ska jag ge ett exempel om gruppen *diverse* till vilken jag placerade sådana svar jag inte kunde lägga till någon kategori eller till vilka jag inte kunde skapa någon vettig grupp. Som vi kan se exempel (174) pratar denna student om nyttigheten av kulturen i språkinläring men det var svårt att kunna definiera det på något sätt.

(174) När man pratar någonting om kultur, motiverar det. E2aP38

Kun puhutaan kulttuurista jotain, niin se motivoi. E2aP38

När man undersöker hurdana metoder som är populära kan man lägga märke till att man tycker om att jobba ensam. Man skriver ensam och från exempelsvaren ovan kan man dra slutsatset att man också gör övningar ensam. Läsning sker ensam och lyssnande av lärare är någonting i vilken inlärare är ensamma och också när man pluggar eller gör ordprov. Det enda undantag är samtalsövningar.

Näst ska jag undersöka hurdana sociokulturella trender är i materialet. När man överblickar tabell 5 ovan kan man märka att det finns många olika slags metoder som studenterna hade nämnt. Om man funderar på hurdana de här inlärningsmetoderna är, är det tydligt att största delen av dem är sådana i vilka inlärare är aktiva i stället för att vara passiva. Av de fem vanligaste kategorier, som också skiljer sig litet i antalet omnämningar från andra, fyra kräver aktivitet från inlärare. Också i den femte kategorin, lärares föreläsningar eller lyssnande på lärare, framhävde inlärare sin egen aktivitet.

Metoden som nämndes oftast var skrivandet som vi såg ovan. Den definierade jag som självreglering därför att man är fri för att göra vad man vill under skrivprocessen. Man kan använda sin kreativitet och inbillningsförmåga när man skriver en text. Från exempelsvar kunde man märka att studenterna pratade enhälligt om att vad de hade skrivit var uppsatser, men man måste iaktta att uppsatser kan betyda många olika slags texter och det beror alltid på inlärare vad han/ hon skriver eftersom han/ hon är fri att skriva en sådan text som han/ hon vill även om ämnet eller rubriken kan vara bestämt av någon annan.

En annan inlärningsätt som enligt min tolkning hör till självreglering är den tredje populäraste metoden, läsning. Den är självreglering därför att läsning sker ensam och inlärare är i sista hand ansvariga för sitt arbetande. Speciellt när de gäller läroböcker bestämmer lärare vad man ska läsa men det är elev som bestämmer när och hur man läser. Denna företagsamhet framhävs om det handlar om frivilliga texter, som man läser för sin egen glädje. Andra metoder som också är självreglering men som ändå var inte lika populära som de här två var självständigt arbete, upprepning, föredrag, egen motivation eller aktivitet, fel, portfölj, anteckningar och understrykningar samt poster. Det finns alltså många olika slags metoder i denna grupp, som framhäver att inlärare vill vara aktiva.

Den näst populäraste metoden var övningar som jag har definierat som affordanser därför att med hjälp av dem kan man öva sig språket. Som man kunde se från exempelsvar finns det olika slags övningar men de vanligaste sakerna man övade sig med övningar var ord och grammatik. Också tillämpning av språket nämndes som ett ting man hade lärt sig. Övningar är inte den enda affordans. Andra är hörförståelseövningar, spel, sånger och lekar, en bra lärobok, hemuppgifter, läsförståelseövningar samt videor. Trots allt var de här inte lika populära bland studenter.

Exempel av annanreglering är de fjärde och femte metoder, alltså talandet och samtalsövningar samt lärares föreläsningar eller lyssnande på lärare. De här inlärningsätten är annanreglering eftersom andra människor spelar en stor roll i dem. I samband med den första metoden är det klasskamrater som är viktiga. Man kan inte göra samtalsövningar utan andra elever. Med lärares föreläsningar är det däremot lärare som har ett betydande position. Ända måste man komma ihåg att många studenter betonade egen aktivitet, dvs. man snarare lyssnade eller deltog själv än att lärare pratade. Den centrala saken är att andra människor ses som någonting som hjälper en i inläring. Lärare och kamrater stödjer inlärare på olika sätt. Det finns också andra metoder i materialet som är annanreglering. De är ordprov och prov, par- och grupparbete och en bra lärare.

Det finns också sådana metoder som är mellan annan- och självreglering och därför inte kan placeras i någondera av dem utan måste definieras som annan- och självreglering. Den populäraste inlärningsmetoden som är både och är pluggande eller att lära sig utantill som är sjätte. Orsaken till varför den är mellan de här två regleringar är att pluggandet vanligen sker ensam men man måste plugga eftersom det finns ett yttre tvång, såsom prov eller ordprov vilka är någonting inlärare inte kan påverka själv utan det är lärare som bestämmer allt. Andra exempel av metoder som hör till både annan- och självreglering är lyssnande på språket, övning allmänt, översättningar av stycken samt systematik och logik.

Liksom i svenska är lärares föreläsningar, talande och samtalsövningar samt par- och grupparbete exemplen om den proximala utvecklingszonen. Från några exempelsvar om de här metoderna ovan kan man se hur andra hjälper inläringen.

Om man sammanfattar de sociokulturella trenderna som finns i materialet kan man märka betoningen mot egen aktivitet, till exempel de fyra populäraste metoder baserar sig helt på inlärares aktivitet. Ingen annan skriver uppsatser, gör övningar, läser eller pratar än inlärare själv. Man vill alltså vara aktiv, göra och öva sig saker. Även om det finns metoder i vilka andra människor har en viktig roll, passiverar det inte inlärare. I talande och samtalsövningar jobbar man tillsammans och man får hjälp från andra. Även metoden lärares föreläsningar, som möjligen kan vara mycket passiverande för inlärare, betonar många studenter att de själv lyssnade på lärare.

#### 5.1.4 De minst lyckade metoderna i engelska

För det första ska jag beskriva materialet. Det fanns variation i svarens längd till frågan ”Och vilka sätt att lära sig engelska har inte fungerat för dig?” (fi. ”Entä millaiset tavat oppia englantia eivät kohdallasi toimineet?”) från tomma svar till några ord och många satser. Några svarade ingenting (n= 3), visste inte eller skrev att alla fungerade bra (n= 13) vilket betyder att cirka 14 % av respondenterna inte kunde nämna dåliga metoder. Detta kan bero på att när man funderar sin egen inläring, brukar man kanske koncentrera sig på sådana metoder med vilka man lär sig än de med vilka man inte lär sig. Åtminstone låter det nyttigare att man ska tänka sådana metoder med vilka man eventuellt lär sig än att fundera sådana sätt som inte passar. Därför är det svårare för studenter att uttrycka de icke- fungerande metoder. Av de som hade olämpliga metoder hade några bara en medan andra hade flera. Några kunde också förklara varför vissa metoder inte var fungerande. Ovan i tabell 5 finns en sammanfattning av de icke- fungerande metoderna studenterna nämnde.

Som man kan se var lärares föreläsningar den impopuläraste metoden efter vilken kom pluggande och övningar. Videor, hörförståelseövningar, hemuppgifter samt inlärningsdagbok nämndes bara ett par gånger. Sammanlagt finns det 21 olika slags metoder samt gruppen diverse, som innehåller svar jag inte kunde definiera. På samma sätt som med frågorna ovan, finns här inte bara de ”traditionella” metoder utan också egenskaper av saker och människor. Dessutom är gruppen diverse på en relativt hög plats jämfört med de tre tidigare frågor. Detta låter förstå att

studenter var ganska oklara eftersom jag inte kunde klassificera de här svaren till förnuftiga kategorier.

Den minst populäraste metoden bland studenter av engelska var *lärares föreläsningar*, vilken är en mycket vanlig inlärningsmetod i klassrummet. I denna kategori är sådana svar i vilka studenter berättade att de inte tyckte om att lärare föreläste eller att de själv inte lärde sig genom att lyssna på lärare. Några också motiverade varför denna metod inte passade för dem. Om man undersöker svar mer detaljerad från synvinkeln aktiv- passiv, som jag gjorde också tidigare kan man märka att största delen av svarare säger att de inte lärde sig genom att lärare pratar hela tiden. Färre studenter skriver att de inte lärde sig genom att lyssna. I själva verket finns det tre gånger mera svar i den första synvinkeln än i den andra. Detta antyder att de inte tycker om passivitet och lär inte sig genom att vara passiva. På samma sätt som i samband i svenska kan det också vara att studenterna vill undvika att orsaken till att man inte lärde sig med denna metod är man själv. Vidare pratar många studenter om grammatik antingen direkt eller indirekt i samband med lärares föreläsningar. En student konstaterar i exempel (175) tydligt att föreläsningar aldrig har passat för honom/ henne. För att intensifiera sitt svar har han/ hon skrivit ordet *aldrig* med stora bokstäver. Däremot pratar han/ hon ingenting om innehållet av föreläsningar, men eftersom han/ hon uttrycker det väldigt klart att denna metod inte var bra kan man tänka att föreläsningar var olämpliga oberoende av vad de handlade om.

(175) Att man visar transparanger och lärares monolog har ALDRIG verkat.  
E2bP22

Kalvosulkeiset ja opettajan monologi eivät ole KOSKAAN tehonneet. E2bP22

En annan svarare har litet mer förstånd till föreläsningar, som vi kan se i exempel (176). Föreläsningar är alltså inte enbart dåliga för inläring. Han/ hon säger att det är bra om man förklarar saker, men det räcker inte utan man måste också kunna öva sig saker i praktiken. Han/ hon avslöjar inte vad "saker" betyder men eftersom han/ hon pratar om övning kan det tolkas att han/ hon menar grammatik.

(176) Nå genom att lyssna fastnar ingenting i minnet. Förstås är det bra att förklara saker först, men det måste också flyttas till praktiken, annars fastnar det inte i minnet. E2bP117

No pelkästään kuuntelemalla mikään ei jää mieleen. On tietysti hyvä selittää asiat ensin, mutta se pitää tuoda myös käytäntöön, muuten se ei jää mieleen. E2bP117

En annan student konstaterar å sin sida att trista föreläsningar precis om grammatik inte var bra, som vi kan se i exempelsvar (177). Han/ hon använder de negativa adjektiven *långa* och *monotona* för att beskriva sina erfarenheter. Det är sannolikt att lärare inte gav möjligheter till eleverna att tillämpa och öva sig saker. Det är också tänkbart att lärares sätt att undervisa inte var intressant och inspirerande. Grammatikföreläsningar behöver inte vara tråkiga utan lärare kan göra dem mer aktiva och inspirerande.

(177) Långa och monotona föreläsningar om grammatik. [...] E2bP3

Pitkät ja monotoniset luennot kieliopista. [...] E2bP3

I följande exempel (178) preciserar en svarare att om lärare bara förklarade grammatikregler var det inte bra. Man behövde också övningar med vilka man kunde öva sig den nya kunskapen. Denna kommentar är berättigad eftersom det ändå handlar om saker man måste kunna och behöver i praktiken. Därför är det förståeligt att inlärare också kräver chanser att öva sig de saker som man har hört från lärare.

(178) [...] släta föreläsningar om grammatikregler utan uppgifter till vilka man kan tillämpa reglerna [...] E2b55

[...] pelkät kielioppisääntöjen luennoinnit ilman tehtäviä, joihin sääntöjä voi soveltaa [...] E2bP55

Följande student i exempel (179) har en annorlunda motivering till varför föreläsningar inte passade för honom/ henne. Han/ hon upplevte föreläsningar som tråkiga och frustrerande därför att lärare förklarade saker mer detaljerad till elever som var sämre än svarare själv. I detta fall orsakade alltså skillnader i gruppens sammansättning problem till denna student. Om det finns mycket bra och mycket dåliga elever i samma grupp kan det hända lätt att någondera eller både och lider. Då är det på lärares ansvar att försöka ta hänsyn till de olika inlärare så väl som möjligt.

(179) Att gå igenom saker lärarlett under lektionerna. Jag orkade inte koncentrera mig, speciellt eftersom det kunde finnas elever i klassrummet som var på verkligen olika nivåer och av vilka några behövde grundliga förklaringar också om sådana saker som kändes lätta för mig. [...] E2bP102

Asioiden käyminen läpi tunnilla opettajajohtoisesti. En jaksanut keskittyä, etenkin kun luokassa saattoi olla todella eritasoisia oppilaita, joista jotkut tarvitsivat perinpohjaisia selityksiä sellaisistakin asioista jotka tuntuivat minusta helpolta. E2bP102

Till gruppen *pluggande eller att lära sig utantill* placerade jag svar i vilka studenterna berättar att de hade pluggat eller lärt sig utantill någonting. För mig betyder pluggandet eller att lära sig utantill att man läser och upprepar samma saker mekaniskt för att kunna lära sig dem. Det finns några som inte skriver vad de hade pluggat men majoriteten av svarare konstaterar att de hade försökt att lära sig utantill antingen ord eller grammatik eller båda. Några kan förklara varför pluggande inte fungerade. Nästa svar (180) är ett exempel av en sådan situation. Han/ hon skriver att det var en olämplig metod därför att han/ hon också måste öva sig saker. Pluggandet var alltså inte praktiskt nog.

(180) Att bara lära sig utantill fungerade inte, jag behövde övning i praktiken. E2bP111

Pelkkä ulkoa opettelu ei toiminut, tarvitsin käytännön harjoittelua. E2bP111

En annan student svarar däremot i exempel (181) att han/ hon inte tyckte om att plugga ord eller grammatik eftersom det var långtråkigt. När man funderar hurdant pluggande är, är denna åsikt förståeligt. Pluggandet är mekaniskt och man upprepar samma saker gång på gång. Om man är en inlärare som behöver tillämpning i praktiken eller någon slags kontakt till det riktiga språket för att kunna lära sig, fungerar denna metod inte.

(181) Långtråkigt pluggande av grammatik eller ordförråd. E2bP11

Yksitoikkoinen kieliopin tai sanaston pänttäys. E2bP11

Som vi kan se i exempel (182), säger denna student att pluggande passade inte för honom/ henne helt enkelt därför att han/ hon är dålig i det. Han/ hon också tillägger att han/ hon lärde sig eller

försökte att lära sig utantill ord. Denna tillägg fungerar också enligt henne som ett exempel av hans/ hennes dålighet.

(182) Jag är inte särskilt bra i pluggandet. (Bara en del av ord fastnar i minnet.)

E2bP89

En ole kovin hyvä muistiin pänttäämisessä. (Vain osa sanoista jää mieleen.)

E2bP89

Nästa grupp är *övningar och deras genomgång*. Uppgifterna är ett mycket vanligt sätt att öva sig språk och det finns många olika slags övningar. Det är begripligt att alla uppgifter inte passar för alla inlärare utan det kan finnas problem bland annat med övningstyp eller dess nivå. Om studenterna berättade att de hade gjort övningar, beskrev dem, motiverade varför vissa övningar inte var bra eller pratade om granskning av dem placerade jag deras svar hit. Även om övningar och granskning är olika aktiviteter ville jag inte skilja de från varandra därför att de hör samman. Man kan inte granska övningar om man inte har gjort dem först. Några studenter motiverade varför de inte tyckte om vissa övningar. I exempel (183) kritiserar man för lätta uppgifter och granskning av dessa. Eftersom denna student studerar i universitet var han/ hon troligen bra i engelska redan i grundskolan och gymnasiet. På basis av denna stutsats kan man förstå hans/ hennes svar. Till framgångsrika elever kan det hända att de upplever några övningar för lätta vilket har hänt med denna person. Ändå, kan man inte undvika ”för lätta” uppgifter eftersom det finns också svagare elever i grupper.

(183) [...] för lätta uppgifter och genomgång av dem under lektion var frustrerande. E2bP102

[...] liian helpot tehtävät ja niiden läpikäyminen tunnilla oli turhauttavaa.

E2bP102

För sin del tyckte nästa student inte om övningar i vilka man upprepade mycket samt artikeluppgifter som vi kan se i exempel (184). På samma sätt som svarare ovan var denna inlärare också troligen bra i engelska före universitet. Det skulle förklara varför han/ hon inte tyckte om upprepning. Om man lär sig en sak redan på en gång är det inte nyttigt att repetera samma sak många gånger. Vidare nämner han/ hon artikeluppgifter som en övningstyp som inte fungerade.



(184) Uppgifter som hade mycket upprepning lät jag bli och de ändlösa artikeluppgifterna. De har inte alls hjälpt i inläring av artikelbruk. [...] E2bP103

Tehtävät, joissa oli paljon toistoa, jätin yleensä tekemättä ja loputtomat artikkelitehtävät. Ne eivät ole auttaneet ollenkaan artikkelien käytön oppimisessa. [...] E2bP103

För en annan student passade inte luckövningar som exempel (185) visar. Luckuppgifter syftar alltså på sådana övningar i vilka man skriver det rätta ordet på en tom plats i en sats. Syftet är att öva sig en viss sak, såsom verbformer. Denna svarare hade märkt att om man inte tänker på vad man gör leder det till att man bara skriver mekaniskt alla svar och som resultat lär man sig ingenting. Svaret avslöjar denna övningstypens potentiella nackdel. Om inlärare inte funderar aktivt vad man gör kan det hända att övningen är onyttig.

(185) Mycket ensidig ifyllning av luckkopior kändes onödigt, om man inte fästade avseende vid dem ordentligt så glömde man saken väldigt snabbt. [...] E2bP112

Hyvin yksipuolinen aukkomonisteiden täyttäminen tuntui turhalta, jos niihin ei kunnolla kiinnitetty huomiota, niin asia unohtui hyvin nopeasti. [...] E2bP112

Det sista svaret (186) är ett exempel hur man kritiserar granskning av uppgifter och varför den inte var nyttigt. Enligt honom/ henne att man gick igenom övningar tillsammans i klassrummet orsakade stress. Svarares egen överlägsenhet förekommer i svaret två gånger. Först säger han/ hon att även om han/ hon visste svaret var det nervöst att svara. För det andra konstaterar man att han/ hon blev frustrerad om någon annan inte kunde svara korrekt och man måste använda tid till korrigerings.

(186) Att man går igenom uppgifterna i ledning av lärare på det sättet att var och en svarar på sin tur och läraren korrigerar. Man var nervös eftersom man var tvungen att svara även om man visste att man är rätt och blev frustrerad om någon inte kunde och det gick tid till korrigeringen. [...] E2bP8

Se, että opettajan johdolla käydään tehtäviä läpi siten, että jokainen sanoo vuorollaan ja opettaja korjaa. Jännitti aina vastata pakon edessä, vaikka tiesikin olevansa oikeassa, ja turhautui, jos joku ei osannut ja korjaamiseen kului aikaa. [...] E2bP8

Jag skapade kategorin *ordprov* eftersom de finns som en icke- fungerande inlärningsmetod i studenternas svar. Däremot nämnde inga vanliga prov. Till denna grupp valde jag svar i vilka studenter nämnde ordprov eller berättade att de hade pluggat till dem. Några kunde också ge orsak till varför denna metod inte passade för dem. Helhetsintrycket från alla svar är att man inte tycker om ordprov eftersom de inte ger långvariga resultat. Studenten i exempel (187) säger att han/ hon inte mindes ord efter provet. För att kunna komma ihåg orden borde han/ hon upprepa dem efteråt. Det är inte särskilt sannolikt att man repeterar de samma ord genast efter man har klarat av ordprovet och eftersom han/ hon nämnder denna metod, gjorde han/ hon inte det.

(187) Ordprov har inte fungerat särledes väl för mig. Snart efter testen glömdes de nya orden om man inte längre återkallade dem. E2bP114

Sanakokeet eivät toimineet kovin hyvin kohdallani. Pian testin jälkeen uudet sanat unohtuivat ellei niitä enää palauttanut mieleen. E2bP114

Däremot skriver följande student att problemet med ordprov var sättet man tränar till dem dvs. man måste läsa till ordprov, som vi kan se i exempel (188). Denna student kräver att han/ hon på något sätt tillämpar de nya orden i praktiken för att kunna lära sig dem. Förstås är det inte förbjudet att till exempel skapa egna satser av de nya orden när man förbereder sig till ett ordprov men som vi kan märka i detta svar, gjorde man inte det. Faktum är att det krävs extra aktivitet från inlärare om de vill göra någonting annat och nytt när de lär sig till ordprov. Det är lättare och enklare att bara mekaniskt plugga ord.

(188) Jag tyckte inte så mycket om ordprov av nya stycken, eftersom ord inte fastnade i minnet genom att bara läsa. Alltså enbart läsning lär inte verka. E2bP99

Uusien kappaleiden sanakokeista en liiemmin välittänyt, sillä eivät sanat jääneet päähän pelkällä lukemisella. Eli siis pelkkä lukeminen ei tainnut tehota. E2bP99

En intressant iakttagelse är att med frågan 2a nämndes både vanliga prov och ordprov medan i svaren till frågan 2b nämndes bara ordprov. Kanske upplever man ordprov mer ”engångssaker” och inte lika viktiga än vanliga prov eftersom de är korta och deras betydelse är vanligen inte särskilt stor jämfört med det ”riktiga” provet i slutet av kursen eller terminen.

Nästa kategori är *samtalsövningar*. Samtalsövningar är övningar i vilka man pratar med andra elever. Syftet är att träna talande. Studenterna hade gjort de här övningarna både parvis eller i grupper. Nästan alla kunde också motivera varför de inte tyckte om samtalsövningar. Det förekom olika orsaker dvs. det finns inte bara ett skäl man upplevde denna metod som onyttig. En orsak som studenterna hade var skillnader i kunskapsnivåer vilka är någonting man inte kan undvika i klassrummet. Det finns både bra och dåliga samt medelmåttiga språkinlärare. Som vi kan se i exempel (189), skriver denna svarare att andra var sämre än en själv och därför samtal inte var så nyttiga för honom/ henne.

(189) Gruppsamtal, eftersom jag kändes att andras kunskapsnivåer inte motsvarade min varvid diskussioner inte var särledes nyttiga. E2bP113

Ryhmäkeskustelut, koska minusta tuntui, ettei toisten taitotaso vastannut omaani, jolloin keskusteluista ei ollut juurikaan hyötyä. E2bP113

Följande student i exempel (190) är enig med svararen ovan. Han/ hon kände för sin del frustrerad om den andra i ett samtal parvis var sämre än man själv. Som man kan märka från de här två exempelsvar spelar andra en stor roll i samtalsövningar. Dessutom är det problematiskt att organisera par- eller gruppsamtal om eleverna i samma grupp är på väldigt olika nivåer. Tanken är förstås att ingen, varken de bra eller de dåliga, lider utan alla kan utnyttja övningar på det bästa möjliga sättet.

(190) Ofta var t.ex. parsamtal frustrerande om den andra parten i diskussionen kunde engelska sämre. E2bP60

Usein esim. parikeskustelut olivat turhauttavia, jos keskustelun toinen osapuoli osasi englantia heikommin. E2bP60

En annan student har en annorlunda synvinkel till samtalsövningar som vi kan se i exempel (191). Enligt honom/ henne fungerade de inte eftersom för det första upplevde han/ hon de som tillgjorda och för det andra var han/ hon inte särskilt aktiv. Ändå, erkänner han/ hon att om man hade gjort mera av dem kunde de ha lyckats bättre. Detta tillägg verkar begripligt. Om man har mera samtalsövningar, blir man också van vid och bättre i dem. Detta kan leda till att de inte känns så konstlade.

(191) [...] diskussioner fungerade inte enligt min mening; dels eftersom de kändes mycket konstlad, dels eftersom jag aldrig har varit en synnerligen aktiv resonör. Kanske borde vi bara haft mera av dem. [...] E2bP84

[...] keskustelut eivät mielestäni toimineet; osaksi koska sellainen tuntui hyvin teennäiseltä, osaksi koska en ole koskaan ollut kovin aktiivinen keskustelija. Ehkä niitä olisi vain pitänyt olla enemmän. [...] E2bP84

Nästa student konstaterar i exempel (192) att samtalsövningar inte lyckades därför att eleverna i gruppen inte vågade prata. En sådan här situation är ett ganska stort problem när det handlar om en övning i vilken man borde prata. Man kan inte lära sig att tala genom att vara tyst varför föreslaget från svararen ovan, att man borde ha mera muntliga övningar, låter bra också i samband med detta svar. Det är viktigt att behärska talandet och våga tala eftersom man behöver också denna förmåga i det riktiga livet.

(192) Samtal i grupper, till vilka lärare hade delat oss, lyckades egentligen inte eftersom alla var ganska räddhågade att prata. E2bP4

Keskustelut ryhmissä, joihin opettaja oli jakanut, eivät oikein onnistuneet, koska kaikki olivat melko arkoja puhumaan. E2bP4

Talande tycks vara svårt också för andra. Vuxna inlärare i Väisänens (1997) undersökning konstaterade att talande är svårt samt att man inte vågar tala. Det visar alltså att det är viktigt att öva talande så att man har mod att prata. Också Huovinen och Rusanen (1996) märkte att talande är bland de svåraste sakerna i språkinläringen. Ändå, konstaterade deltagare i deras undersökning också att muntlig kommunikation ansågs som mest behövlig i arbetslivet.

I exempel (193) kritiserar studenten att man inte kunde använda språket fritt i de muntliga övningarna. I stället hade de färdiga fraser som man översatt muntligt. Hans/ hennes kritik är berättigad eftersom som han/ hon konstaterar borde man öva sig fritt och autentiskt talande när man gör samtalsövningar. Man behöver talandet i vardagliga situationer vilka inte kräver att man kan översätta färdiga satser. Vidare kan man göra översättningar också skriftligt men man kan inte träna sig talandet på något annat sätt i skolvärlden.

(193) Även om i det skrivna språket tyckte jag om översättningssatser, så i

muntliga övningar var de helt meningslösa enligt min mening: jag tycker att i de muntliga övningarna borde man ha framhävt naturlighet av kommunikationssituation mer än att frambringa vissa satser och svar. I de här övningarna utvecklades varken talande- eller förståelsekunskaper, eftersom paret svarade på frågan såsom det var skrivet i lappen. [...] E2bP86

Vaikka kirjoitetussa kielessä tykkäsinkin käänöslauseista, niin suullisissa harjoituksissa ne oivat mielestäni aivan järjettömiä: mielestäni suullisissa harjoituksissa olisi pitänyt korostaa kommunikointitilanteen luonnollisuutta enemmän kuin tiettyjen lauseiden ja vastausten tuottamista. Näissä harjoituksissa eivät kehittyneet puhumis- eivätkä ymmärtämistäidot, koska pari vastasi kysymykseen niin kuin lappuun oli kirjoitettu. [...] E2bP86

*Översättningar av stycken* är den nästa gruppen. Den innehåller svar i vilka studenter berättar att hade översatt stycken från engelska till finska. Det finns också grunder till onyttigheten av denna metod i några svar. Senare i analysen finns också kategorin genomgång och bearbetning av boken och stycken. Jag är medveten att den här metoden liknar mycket den andra grupp men jag ville ändå skilja denna aktivitet från genomgång- gruppen. Min motivering är att översättande inte är samma sak som genomgång. Studenten i exempel (194) medger att man lär sig nya ord från stycken men han/ hon kunde inte dra nytta av översättningar. Han/ hon använder uttrycket *ständiga*, vilket antyder att de var ett dåligt arbetssätt därför att man använde dem för mycket. Det kan alltså vara att om man hade haft översättningar mer sällan kunde de ha varit bra.

(194) Man får nytt ordförråd från böckernas stycken men de ständiga översättningarna av stycken till finska [...] fungerade inte för mig. E2bP106

Kirjojen kappaleista saa uutta sanastoa, mutta jatkuvat kappaleiden suomentamiset [...] eivät toimineet kohdallani. E2bP106

Däremot konstaterar följande svarare i exempel (195) att orsaken till varför översättningar inte passade var att man översatt stycken ett ord åt gången, alltså väldigt noggrant. Han/ hon erfor att man använde för mycket tid till dem. Det kan tolkas från svaret att denna inlärare inte tyckte om för detaljerad arbetande dvs. han/ hon tänkte på saker mer helhetsbetonad. Eller det kan också vara att han/ hon var bra i engelska och därför verkade det inte vettigt för honom/ henne att koncentrera sig på de små detaljerna såsom enstaka ord.

(195) [...] Enligt mig den ordagranna översättningen av det lästa kändes ibland

som tidsförlust. E2bP27

[...] Minusta luetun sanatarkka kääntäminen tuntui välillä ajan hukkaamiselta.  
E2bP27

I exempel (196) nedan förekommer också att översättningar inte nödvändigtvis var problemet utan hur man förverkligade dem. Studenten berättar hur de översatt stycken tillsammans i klassrummet så att varje elev måste översätta några satser. Vidare krävde lärare att man svarar helt korrekt. All detta orsakade stress som hindrade inläring mycket effektivt. Däremot säger han/ hon inte om översättningar av stycken vore en bra arbetsmetod genomförd på något annat sätt.

(196) Stycken av böckerna översatts under lektionen en eller ett par meningar åt gången, var och en på sin tur. Läraren krävde ”ett perfekt” svar. Man var nervös för sin egen tur och man mindes bara sin egen insats, och ibland inte även den.  
[...] E2bP45

Kirjojen kappaleita käännettiin tunnilla virke tai pari kerrallaan, kukin vuorollaan. Opettaja vaati ”täydellistä” vastausta. Oma vuoro jännitti, eikä käännöksistä juuri jäänyt mieleen kuin se oma osuus, jos sekään. [...] E2bP45

*Par- och grupparbete* består av svar i vilka studenter berättar att de hade gjort någonting parvis eller i grupper. Man måste lägga märke till att denna metod inte är samma sak som samtalsövningar. I samtalsövningar är fokuset talandet medan i par- och grupparbete gör man något projekt tillsammans. Några deltagare hade motiverat varför denna metod inte var den lämpligaste för dem. I några fall var orsaken inlärare själv medan i andra var det andra elever som påverkade negativt till aktiviteten. Studenten i exempel (197) säger först att grupparbete passade inte eftersom det inte kändes ” eget”. Men i den nästa satsen lättar han/ hon sitt svar litet genom att konstatera att det är möjligt att han/ hon kan ha haft något nytta av dem omedvetet.

(197) [...] Grupparbete kan jag nämna, därför att jag aldrig har förnummit det som ” eget” sätt att lära mig, och de har inte varit till nytta. Men who knows, man kan ju ha lärt sig någonting från dem undermedvetet. E2bP70

[...] Ryhmätyön voin mainita, koska en ole koskaan kokenut sitä ”omaksi” tavakseni oppia, eikä niistä ole mielestäni ollut vastaavaa hyötyä. Mutta who knows, onhan niistäkin voinut alitajuisesti jotain oppia. E2bP70

Nästa student i exempel (198) har en tydlig uppfattning varför grupparbete inte passade för henne. För honom/ henne var problemet andra medlemmar i gruppen som inte var lika bra i engelska som han/ hon själv. Han/ hon säger att det inte var "lönande" att jobba med sämre elever, han/ hon alltså framhäver sin överlägsenhet. Han/ hon tyckte också inte om att andra utnyttjade honom/ henne därför att han/ hon var mycket bra.

(198) Grupparbetande har egentligen inte fungerat för mig därför att det inte var särskilt lönande ur min synvinkel att bli tvungen att göra grupparbete med människor som var betydligt sämre än jag i engelska. Det här kan låta ampert, men det var bara så. Och eftersom andra gruppmedlemmar visste att jag var mycket skicklig i engelska, litade de förstås på att de kan utnyttja mig i grupparbeten. E2bP36

Ryhmätyöskentely ei oikeastaan toiminut minun kohdallani, koska se ei ollut minun kannaltani kovin palkitsevaa joutua tekemään ryhmätöitä ihmisten kanssa, jotka olivat huomattavasti huonompia englannissa kuin minä. Tämä saattaa kuulostaa karkealta, mutta niin se vain oli. Ja koska muut ryhmäläiset tiesivät minun olevan erittäin taidokas englannissa, he tietenkin luottivat siihen, että voivat "lentää minun siivelläni" ryhmätöissä. E2bP36

En annan student konstaterar också att andra elever var problemet, som vi kan se i exempel (199). Han/ hon tyckte att det var tråkigt att vara den enda som gjorde någonting eftersom andra deltog inte på grund av att de inte var intresserade av engelska.

(199) I stora och även i små grupper, i vilka en del inte deltar trots allt (är inte intresserade av engelska) var det irriterande att vara den enda som gav idéer. Därför vill jag ofta hellre jobba ensam. E2bP34

Suurissa tai pienissäkin ryhmissä, joissa osa ei osallistu kuitenkaan (ei ole kiinnostunut englannista) oli ärsyttävää olla se ainoa ideoija. Siksi usein haluankin mieluummin työskennellä yksin. E2bP34

De här två svaren visar att liksom i samtalsövningar spelar andra människor och speciellt andra elever en stor roll. När man arbetar i grupper är man friare än i några andra, mer kontrollerade övningar. Men friheten innebär också risken att studenterna inte jobbar rättvist dvs. några gör mer än de andra. Det är mycket svårt att kontrollera att alla gör sin insats.

*Genomgång och bearbetning av stycken* är den följande metoden som nämndes av studenter som icke- fungerande. Här finns svar i vilka inlärare säger att de gick igenom stycken i läroböcker. Från några svar kan man också dra slutsatser varför man inte tyckte om dem. Studenten i exempel (200) konstaterar att genomgång av stycken var onyttigt eftersom läroboken var dålig. Om felet är materialet, i det här fallet alltså i läroboken, begränsar det inläring. Inte ens lärare kan förändra situation väldigt mycket, även om han/ hon kan påverka hur man genomgår stycken.

(200) [...] Själv lärde jag mig inte bäst genom att läsa stycken och att gå igenom dem, åtminstone har jag inga positiva uppfattningar från läroböckernas stycken.  
E2bP46

[...] Itse en oppinut parhaiten lukemalla kappaleita ja käymällä niitä läpi, ainakaan ei jäänyt paljoa positiivisia mielikuvia oppikirjojen kappaleista.  
E2bP46

Som vi kan se från exempelsvar (201), upplevde denna student genomgång av stycken som långtråkig. Enligt honom/ henne måste varje elev läsa några satser högt. Denna metod varade hela högstadiet. Han/ hon kritiserar att sedan förväntade lärare att de kan någonting i provet. Om man verkligen har bearbetat alla stycken på samma sätt hela högstadiet, alltså tre år, är det ingen överraskning om inlärare har fått nog. Eftersom denna metod inte var nyttigt på något sätt är studentens negativa åsikt begripligt.

(201) Under lektioner läser man endast ett par satser förstås var och en på sin tur. Det här gjorde vi ungefär hela högstadiet och då borde vi ha kunnat någonting också i provet. E2bP101

Luetaan tunnilla ainoastaan pari lausetta tietysti jokainen vuorotellen. Tätä tehtiin pyöreästi koko yläaste ja sitten olisi pitänyt osata kokeessakin jotain.  
E2bP101

Studenten ovan är inte den enda person som erfor genomgång av stycken som tråkigt. Deltagare i exempel (202) konstaterar att andra gruppmedlemmars dåliga attityd påverkade negativt också till henne. Detta kan förstås: om man själv är intresserad av ämnet men andra inte, skadar det stämningen i klassrummet. Om också genomgång av stycken är trist inspirerar det inte till inläring, även om man själv är motiverad. Han/ hon beskriver bearbetning av stycken som ”traggel”, vilket inte ger en positiv uppfattning om aktiviteten.



(202) Ett långtråkigt traggel av lärobokens stycken [...] under lektioner med en omotiverad, passiv grupp. E2bP104

Yksitoikkoinen oppikirjan kappaleiden [...] jankkaaminen tunneilla motivoitumattoman, passiivisen ryhmän kanssa. E2bP104

Till kategorin *självständigt arbete* placerade jag sådana svar i vilka studenter hade gjort någonting ensam. Här är fokuset alltså att man jobbar ensam. Några deltagare förklarade inte sina svar medan andra kunde ge orsaker till olämpligheten av detta inlärningsätt. Som vi kan se i exempel (203) tyckte denna student inte om det inte fanns någon som hjälper. Hans/ hennes uttryck är litet oklart. Först säger han/ hon inte vad ”på plats” betyder. Men eftersom denna fråga handlar om inläring i skola, syftar han/ hon på klassrummet. Dessutom är ordet ”ingen” också vag. Slutsatsen är att han/ hon menar lärare därför att man är i skolan nu och det är lärare som ska undervisa och hjälpa elever där.

(203) Om det fanns ingen på plats för att förklara saken eller att svara på frågorna. [...] E2bP58

Jos kukaan ei ollut paikalla selittämässä asiaa tai vastaamassa kysymyksiin. [...] E2bP58

Däremot kan nästa student kommentera varför han/ hon inte lärde sig genom att jobba självständigt, som vi kan se i exempel (204). Hans/ hennes åsikt är att man lär sig bättre när man arbetar tillsammans med andra människor eftersom då använder man olika slags metoder. Det är oklart vad andra betyder, den kan innehålla både lärare och elever. Detta svar låter förstå att när man jobbar ensam gör man kanske inte lika mycket än med andra och ensam upprepar man hela tiden samma metoder, vilket troligen inte passar för honom/ henne utan han/ hon behöver omväxling och andra som stödjer att göra mera.

(204) Om det fanns bara [...] självständigt studium på kursen. Själv kommer man inte att lära sig/ inlära så mycket än på det sättet att man går igenom saker också tillsammans med olika slags metoder. [...] E2bP49

Jos kurssilla oli pelkästään [...] itse opiskelua. Itse ei tule opeteltua/ opittua niin paljon kuin siten, että asioita käydään myös yhdessä erilaisin keinoin asioita läpi. [...] E2bP49

I nästa exempel (205) konstaterar svarare att han/ hon gjorde övningar hellre med en kompis än ensam. Orsaken till detta är man får stöd från den andra men också att man kan hjälpa den andra om han/ hon inte kan någonting. Det är logiskt att om man jobbar självständigt är denna slags aktivitet omöjligt.

(205) [...] Att göra övningar själv var inte heller praktiskt för mig, två huvud är alltid klokare än ett, om den ena inte kan så den andra kan ge råd. E2bP51

[...] Myöskään tehtävien itse tekeminen ei ollut käytännöllistä minulle, kaksi päättä on aina viisaampi kuin yksi, jos toinen ei osaa niin toinen voi neuvoa. E2bP51

I *läsning*- gruppen berättar studenterna om läsning som en dålig inlärningsmetod. Tanken bakom denna kategori är att eftersom läsning inte är samma sak som andra metoder, måste den ha sin egen kategori. Visst innehåller andra arbetssätt också läsning men de skiljer sig från det här. Till exempel när man pluggar, är det bland annat mycket mekaniskt medan vanlig läsning inte är det. Deltagarnas svar var ganska korta och sparsamma. Det finns inte särskilt många grunder till varför läsning inte passade för vissa människor. Ibland måste man tolka orsaken mellan raderna. Som vi kan se från det första exemplet (206) säger denna student att läsning inte var tillräckligt. Han/ hon krävde också skrivandet. Detta kan tolkas att läsning var för abstrakt eller teoretiskt till honom/ henne. Han/ hon behöver alltså göra någonting praktiskt för att kunna lära sig. Men han/ hon avslöjar inte om det handlar om anteckningar eller någonting med vilka man skapar nytt såsom uppsatser. Svaret kan tolkas på båda sätt.

(206) Enbart läsning räcker inte, man måste också skriva. E2bP66

Pelkkä lukeminen ei riitä, täytyy myös kirjoittaa. E2bP66

Nästa student i exempel (207) å sin sida säger att läsning av grammatik och stycken inte var inspirerande. Därför var den också en dålig inlärningsmetod. Han/ hon förklarar inte varför han/ hon inte tyckte om läsning. Problemet kan vara i materialen dvs. de var trista, men orsaken kan också vara att läsning inte passar för honom/ henne som ett sätt att lära sig.

(207) Att läsa grammatik och stycken. Jag orkade egentligen inte att vara inspirerad. E2bP87

Kieliopin ja kappaleiden lukeminen. Ei oikein jaksanut innostaa. E2bP87

*Anteckningar och understrykningar* är den nästa gruppen. Jag bestämde att de här två ska vara i sin egen kategori eftersom de inte passar till någon annan. Som handling är anteckningar naturligtvis skrivande men den är inte samma sak som uppsatsskrivning, som är i skrivande-kategorin. Eftersom syftet med anteckningar och understrykningar är detsamma dvs. att märka eller sammanfatta de viktigaste sakerna, är det logiskt att de finns i samma grupp. Några studenter motiverade varför de här inte passade för dem men andra gjorde inte det. Som vi kan se i exempel (208), skriver denna deltagare att skriva upp ord fungerade inte, men han/ hon förklarar inte varför.

(208) [...] skrivningar av ordförråd fungerade inte för mig. E2bP106

[...] sanastojen kirjoittamiset eivät toimineet kohdallani. E2bP106

Nästa student upplevde skrivning av lärares anteckningar som onyttigt, som vi kan se i exempel (209). Hans/ hennes åsikt är att man bara skrev samma saker lärare hade skrivit och tänkte inte på det. Som resultat lärde man sig inte någonting. Detta svar bevisar att man bara kan kopiera anteckningar utan att tänka dem mer djupgående.

(209) [...] Också kopiering av lärares anteckningar verkade onödigt, eftersom man bara kopierade saken till sitt eget häfte och funderade inte på den mera. E2bP112

[...] Myös opettajan muistiinmerkintöjen kopioiminen vaikutti turhalta, koska asian vain kopioi omaan vihkoonsa, eikä sen enempää ajatellut sitä. E2bP112

En student kritiserar understrykningar, som exempel (210) visar. Enligt honom/ henne krävde de för mycket tid. Han/ hon säger inte om detta skedde ensam eller i klassrummet i handledning av lärare. Det kan ändå tolkas att det handlar om det sistnämnda sättet eftersom han/ hon pratar om att man använde för mycket tid till det. Om han/ hon hade gjort det ensam skulle han/ hon ha kunnat göra det i sin egen takt. Eleverna alltså underströk de saker från läroböcker som lärare bestämde. De kan vara bland annat centrala ord eller fraser.

(210) [...] Understrykningar från böcker kändes onödiga, de var för tidskrävande. E2bP111

[...] Alleviivaukset kirjoista tuntuivat turhilta, siihen meni liikaa aikaa. E2bP111

*En dålig lärare*- gruppen placerade jag sådana svar i vilka studenterna kommenterar negativt sina lärare. Att man nämner lärare som någonting som hindrade inläring är på sätt och viss ingen överraskning, även om lärare borde vara där för att hjälpa inlärare. Ingen inlärare kan undvika lärare helt och eftersom lärare är olika är det logiskt att man inte kommer överens med alla. Förstås kan det också finnas sådana dåliga lärare som inte passar för någon eller beter sig på ett opassande sätt. I materialet beskriver man själva lärare, kritiserar deras undervisningsstil och några också berättar hur de här sakerna skadade inläring. Som vi kan se i det första exemplet (211) klagar denna student om sin lärares sätt att undervisa. Till honom/ henne passar bäst en organiserad stil vilken lärare inte hade. Enligt honom/ henne komplicerade detta hans/ hennes inläring av engelska. Inlärares ställning i en sådan situation är ganska svag. Man kan inte undvika lärare när man går i skolan för att inte tala om att man kan förändra lärares undervisningsstil. En möjlighet som finns i stora gymnasier med flera engelsklärare är att välja kurser vilka den dålig lärare inte undervisar. Ett annat sätt att undvika den dåliga läraren är att göra kurser självständigt.

(211) [...] Jag lär mig överhuvudtaget bäst när sakerna är tydligt strukturerade. Tyvärr hade min engelsklärare i gymnasiet inte ett särdeles ”organiserat” sätt att undervisa, varför internalisering av saker inte alltid var särdeles lätt. E2bP80

[...] Opin ylipäänsä parhaiten silloin, kun asiat on selkeästi jäsenneily.  
Valitettavasti lukion englanninopettajallani ei ollut erityisen ”jäsenneily” tapa opettaa, jonka vuoksi asioiden sisäistäminen ei aina ollut erityisen helppoa.  
E2bP80

Nästa student ger mer personligt feedback och kritiserar lärares attityd, som vi kan se i exempel (212). Han/ hon säger att om lärare inte hade intresse av inlärare och om de överhuvudtaget lärde sig någonting försämrade det också motivation av denna inlärare. Exemplet bevisar att lärare och hans/ hennes motivation inte är irrelevant. Den kan överföras till elever och hindra deras inläring.

(212) Om läraren inte alls var intresserad av om eleverna lär sig eller inte så har det varit svårt att få sig själv att bli motiverad. E2bP12

Jos opettajaa ei kiinnostanut yhtään, että oppivatko oppilaat vai ei, niin on ollut vaikea saada itseäänkään motivoitua. E2bP12

En annan student hade haft en strikt lärare som vi kan se från exempelsvar (213). Hans/ hennes lärare hade varit till och med så sträng att eleverna var rädda av honom/ henne. Som följd var det inte trevligt under lektionerna och man hade ingen motivation till inläring. En sådan här lärare är en motsats till läraren i exemplet ovan som inte alls var intresserad av inläring. I stället för att vara ointresserad vill den lärare kontrollera mycket och ha en hård disciplin.

(213) Rädslan av auktoritet (en strikt lärare) fungerade inte. Det var obehagligt under lektionerna, som dödade motivationen att studera. E2bP82

Auktoriteetin pelko (tiukkapipoinen opettaja) ei toiminut. Tunnilla oli epämiellyttävää, mikä tappoi motivaation opiskella. E2bP82

Ett vidare sätt att påverka negativt till inläring och deras inlärningsprocess finns i exemplet (214). Denna lärare hade kritiserat eleverna hela tiden som hindrade inläring. Det är ingen överraskning om man inte lärde sig i en sådan omgivning.

(214) [...] Också en ständig utskällning och kritisering av eleverna påverkade enbart på ett negativt sätt till inläring. E2bP53

[...] Myös jatkuva oppilaiden haukkuminen ja kritiikin antaminen vaikutti pelkästään negatiivisella tavalla oppimiseen. E2bP53

Som man kan se från de här exemplen kan lärare påverka elever och förhindra inläring med många olika stilar. Man kan undervisa på ett fel sätt, vara ointresserad av sitt arbete, vara för strikt eller anfälla mot lärare. Alla dessa leder i dåliga resultat för inläring.

Till kategorin *spel och lekar* kopplade jag samman sådana svar som innehöll omnämningen av olika slags spel eller lekar. De här aktiviteterna liknar varandra så mycket att det är förnuftigt att ha dem i samma grupp. Det finns några olika slags spel och lekar i studenternas svar men eftersom här finns bara fyra svar är där inte mycket variation. Några hade motiverat varför de inte tyckte om vissa aktiviteterna. Studenten i exempel (215) konstaterar att de hade spelat olika slags

spel för att man ska lära sig ord. Han/ hon säger varken hurdana de här spelen var eller varför de var icke- fungerande.

(215) olika slags spel i grupper t.ex. om styckenas ordförråd [...] E2bP55

erilaiset pelit ryhmissä esim. kappaleiden sanaston tiimoilta [...] E2bP55

Nästa svarare har ett mycket långt svar som vi kan se i exempel (216). Han/ hon har en negativ inställning till lekar man använde. Som ett exempel ger han/ hon en loppmarknad- övning i vilken man skulle ha övat sig talande. Hans/ hennes åsikt är att sådana lekar borde man inte ha i skolan eftersom man också kan använda de utanför klassrummet. Motivering är att eleverna kan lura lärare och prata finska eftersom lärare inte kan märka allt som sker under övningen. Enligt honom/ henne vore gemensamma aktiviteter bättre i stället. Då skulle alla delta rättvisst. Det är sant att lärare inte kan vara insatt i allt som händer under en ”fri” aktivitet, men friheten ger också ansvar. Inlärare är ansvariga att de följer regler, annars är övningen onyttig och då lider de mest själv.

(216) Jag tyckte inte speciellt om lärares ”extra” försök att få oss att använda språket under lektion genom att organisera loppmarknader eller motsvarande, så att vi ska gå omkring i klassrummet för att ”köpa” andras yllesockor på engelska... Man kan leka någon annanstans, i skolan behöver man inte göra det... Samtal eller motsvarande mer intressanta, mångsidiga sociala situationer hade varit bättre inläringssätt för mig. Om det sker (t.ex. under sådan här loppmarknad) många saker samtidigt i klassrummet är det lättare för eleverna att ”svindla” och byta till finska eller motsvarande och läraren märker inte nödvändigtvis. I ett gemensamt samtal vore alla med i samma sak. E2bP96

En erityisemmin pitänyt ”ylimääräisistä” opettajan yrityksistä saada meitä käyttämään kieltä tunnilla järjestämällä kirpputoreja tms, jotta kiertäisimme luokassa ”ostamassa” toisten villasukkia englanniksi... Leikkiä voi muuallakin, koulussa sitä ei tarvitse tehdä... Keskustelut tms. mielenkiintoisemmat, monipuolisemmat sosiaaliset tilanteet olisivat olleet minulle parempia oppimistapoja. Jos luokassa tapahtuu (esim. tällaisen kirpputorin aikana) samaan aikaan monta eri asiaa, oppilaiden on helpompi ”huijata” ja vaihtaa suomen kieleen tms. eikä opettaja välttämättä huomaa. Yhteisessä keskustelussa kaikki olisivat samassa asiassa mukana. E2bP96

Som vi kan se i exempel (217) passade spel inte till följande student. Grunden var att han/ hon inte tyckte om uppträdande. Han/ hon förklarar inte varför han/ hon upplevde det som obekvämt.

En möjlighet är att han/ hon spände eller var rädd av det. Här handlar det alltså om personliga egenskaper som begränsar eller påverkar metoder man kan använda för inläring.

(217) [...] Kanske några drama- och pjäs- sakerna var obekväma eftersom jag inte tyckte så mycket om framträdande. [...] E2bP6

[...] Ehkä jotkut draama ja näytelmä jutut olivat epämukavia koska en pitänyt niin esiintymisestä. [...] E2bP6

Läroböcker är ett mycket vanligt inlärningsmaterial och några deltagare nämnde att *en dålig lärobok* inte hade hjälpt deras inläring. Det var därför jag skapade denna kategori. Man kan inte lämna ut svar som handlar om någonting som är så central till inläring. Som man kan märka från svar nedan, har studenterna använt olika slags adjektiv för att beskriva sina läroböcker. Studenten i det första exemplet (218) påpekar att inläring inte var effektivt om stycken var trista. Slutsatsen är alltså att om läroboken är intressant lär man sig bättre.

(218) [...] Om bokens stycken var tråkiga, var inläring inte lika effektivt. [...] E2bP93

[...] Jos kirjan kappaleet ovat tylsiä, oppiminen ei käynyt yhtä tehokkaasti. [...] E2bP93

Däremot säger deltagaren i nästa exempel (219) att styckena i läroböcker inte var inspirerande. Från hans/ hennes svar kan också tolkas att han/ hon inte hade bara en dålig lärobok utan de snarare var ett upprepat fenomen. Om läroboken är trist är det också logiskt att genomgång av dem inte är särskilt nyttigt, som studenten berättar i sitt svar.

(219) Bokens stycken var vanligen inte synnerligen inspirerande, varför genomgående av dem ord för ord inte var speciellt effektivt inläring för mig. E2bP31

Kirjojen kappaleet eivät yleensä olleet kovin inspiroivia, joten niiden läpikäyminen sana sanalta ei ollut kovinkaan tehokasta oppimista minulle. E2bP31

Följande student har vidare ett annorlunda sätt att beskriva sin lärobok, som syns i exempel (220). Han/ hon konstaterar att deras lärobok var oklar som gjorde inläring svårt. Han/ hon också

tilläger att lärare inte hjälpte situationen eftersom han/ hon följde läroboken noggrant.

(220) [...] en dålig, inkonsekvent och oklar lärobok. Grammatik kändes att vara separat på något sätt och läraren gick igenom den precis som den var i boken som inte alls hjälpte eller klarlade. E2bP28

[...] huono, epäohdonmukainen ja sekava oppikirja. Kielioppi tuntui olevan jotenkin irrallaan ja opettaja kävi sitä läpi juuri niin kuin se oli kirjassa, mikä ei auttanut tai selkeyttänyt yhtään. E2bP28

När det handlar om läroböcker kan eleverna inte påverka särskilt mycket åt saken. De är avhängiga sina lärare som bestämmer vilken bok man använder. Ändå, vore det nyttigt att ta inlärares åsikter också till hänsyn så mycket som möjligt därför att det är eleverna som ska använda dem och lära sig nya saker med hjälp av dem. Däremot är läroboken inte lika avgörande till lärare som redan kan språket.

Nästa grupp heter *brådska och ytlighet*. Gemensamt för svaren i denna kategori är att i dem säger studenterna att de inte hade tillräckligt tid att göra någonting eller var tvungna att lära sig för snabbt. Orsaken ligger utanför en själv. Det handlar alltså inte om att man inte hade reserverat tillräckligt tid eller att man inte hade på något annat sätt planerat sina studier väl. Snarare gäller det om att någon annan skapar den dåliga situationen. Som vi kan se i det första exemplet (221) passade inte en för kort kurs till denna inlärare. Han/ hon hann inte lära sig alla saker.

(221) [...] Kurserna måste också vara tillräckligt långa så att man ska hinna internalisera sakerna. Jag märkte att sommargymnasiet för ett par veckor inte egentligen fungerade för mig. E2bP93

[...] Kurssien tuli olla myös tarpeeksi pitkiä, jotta asiat ehtisi sisäistää. Huomasin, että parin viikon kesälukio ei kohdallani oikein toiminut. E2bP93

Studenten i exempel (222) ger ett par detaljerade exemplen om brådska. Man gick igenom stycken för snabbt och det förekom för många nya saker samtidigt. Han/ hon konstaterar att när något sådant hände, försvann också entusiasmen att lära sig. Man njöt alltså inte av inläring om det fanns för mycket saker att göra. Det kan tänkas att en sådan här situation lätt orsakar stress eller hopplöshet. Förstås kan det passa för några, men för denna elev var det inte lämpligt.



(222) T.ex. textens ytliga behandling och snabb överhoppande inte alls främjade att öka ordförråd. Inte heller det, att det kom för många nya saker man ska lära sig på en gång. Alltså för mycket uppgifter, memorering, pluggande... När inlärningsentusiasmen blev under uppgiftsbördan led också inläringen. E2bP52

Esim. tekstin pinnallinen käsittely ja nopea ohittaminen eivät edesauttaneet sanaston kasvattamista yhtään. Eikä myöskään se, että uusia opeteltavia asioita tuli kerralla liikaa. Eli liikaa tehtäviä, ulkoa opettelua, pänttäämistä... Kun opiskeluinto jäi tehtävätaakan alle, myös oppiminen kärsi. E2bP52

Nästa student konstaterar att det var bråttom i samband med övningar, som vi kan se i exempel (223). Han/ hon skriver att de gjorde övningar mycket snabbt och granskade dem inte tillsammans utan eleverna måste själva ta hand om saken. Det kan tolkas från svaret att denna student upplevte att lärare lämnade honom/ henne vind för våg, alltså man inte fick hjälp eller stöd från lärare.

(223) När vi gjorde uppgifter från arbetsboken på en snabb takt under lektioner och vi inte ens gick dem igenom tillsammans. Man bara sade att vi ska kolla svaren från svarsboken. E2bP50

Kun teimme tunnilla hirvellä vauhdilla tehtäviä työkirjasta eikä niitä käyty edes yhdessä läpi. Käskettiin vain katsoa vastaukset vastauskirjasta. E2bP50

*Föredrag* är den nästa kategorin. Metoden innehåller både görande och hållande av föredrag. Det finns bara fyra svar i denna kategori. Svaren är också korta. På grund av de här sakerna är det svårt att kunna få omfattande information. En student säger i sitt svar att föredrag kändes onyttiga, som vi kan se i exempel (224). För det första förstörde nervositet vanligen dem och för det andra tyckte han/ hon inte om att lyssna på dålig engelska. Den förstnämnda orsaken är en normal motivering till varför föredrag inte är en bra metod. I värsta fall kan spänning hindra inläring och uppträdande skapar den. Den andra orsaken antyder däremot att det lönade sig inte att lyssna på klasskamrater eftersom de inte kunde prata korrekt. Man ville alltså helst höra perfekt engelska.

(224) Jag aldrig förstod varför vi ibland måste hålla föredrag. Som sådant är det inget problem att göra föredrag, men största delen av presentationer gick på tok på grund av spänning eller annars kändes det onödigt att lyssna på dålig engelska. E2bP110

En koskaan ymmärtänyt miksi joskus piti pitää esitelmiä. Sinänsä esitelmän teossa ei ole mitään vikaa, mutta esittelyistä suurin osa meni jännityksen takia pilalle tai muuten huonokielisen englannin kuuntelu tuntui turhalta. E2bP110

Några studenter berättade att de inte hade lärt sig någonting från *video eller filmer* de hade sett under lektioner. Filmer finns i sin egen kategori därför att de inte liknar något annat inlärningsmaterial. I exempel (225) skriver studenten att de såg en film och svarade på frågorna om den. Detta är ett typiskt sätt att använda filmer. Frågornas syfte är att försäkra att eleverna koncentrerar sig på filmen. Däremot förklarar han/ hon inte varför denna metod var dålig för honom/ henne. Möjliga orsaker är att filmer var ointressanta eller att man inte kunde fokuseras på saken.

(225) [...] t.ex. tittande av en film och att svara på frågorna om den [...] E2bP55

[...] esim. jonkin elokuvan katsominen ja vastaaminen kysymyksiin sen tiimoilta [...] E2bP55

Som vi kan se i exempel (226) medger en annan student att videor var trevliga eftersom de gav omväxling till den normala undervisningen. Men han/ hon konstaterar att de inte var nyttiga till inläring. Denna svarare kan alltså skilja om någonting är nyttigt eller trevligt. Enligt honom/ henne om någonting är trevligt eller lätt betyder inte att den också är nyttigt. Men han/ hon framhäver att han/ hon inte heller stödjer tanken att inläring ska vara plågsamt och svårt.

(226) [...] Å andra sidan några videor kändes som ett trevligt alternativ i stället för grammatik, men jag anser att tittande av dem inte hade mycket didaktiskt nytta. = Lätt är inte alltid nyttigt. Ändå, tror jag inte att en negativ känsla främjar inläring, tvärtom. E2bP43

[...] Toisaalta taas jotkut videot tuntuivat mukavalta vaihtoehdolta kieliopin sijaan, mutten näe niiden katsomisella olleen paljonkaan opetuksellista hyötyä. = Helppo ei aina ole hyödyllistä. En kuitenkaan usko, että negatiivinen tunne edistää oppimista, päin vastoin. E2bP43

Till gruppen *hörförståelseövningar* placerade jag svar i vilka studenter nämnder dem. Hörförståelseövningar betyder alltså sådana övningar i vilka man lyssnar på en text och sedan svara på frågorna om den eller gör några andra slags uppgifter som anknyter till den. Studenten i

exempel (227) säger att han/ hon lärde sig ingenting från hörförståelseövningar eftersom då man var passiv. Tanken är alltså att han/ hon ville vara aktiv för att kunna lära sig. Det stämmer att hörförståelser inte är de mest aktiva inlärningsmetoder från inlärares synpunkt. Ändå, är de nödvändiga, först eftersom de utvecklar lyssnande av språket. För det andra är de en del av studentprovet och därför måste man behärska dem.

(227) [...] hörförståelseövningar, i vilka man inte pratade själv m.m. gick helt förbi. E2bP54

[...] kuunteluharjoitukset, joissa ei itse puhuttu yms. meni täysin ohi. E2bP54

En annan student kritiserar också hörförståelseövningar, som vi kan se i exempel (228). Han/ hon säger att allt man lärde sig från hörförståelseövningar var att gissa de kommande frågorna. Min uppfattning av detta svar är att han/ hon inte tycker om de framtida övningar och frågor eftersom de får en för stor roll. Man tänker alltså på dem när man lyssnar på texter och är medveten om dem. Under lyssnande funderar man texten från synvinkeln av uppgifter. I stället för övningar ville man kanske koncentrera sig mer på själva innehållet.

(228) [...] I hörförståelseövningar lärde man sig ingenting annat än att gissa vad man kommer att fråga, enligt min mening. E2bP14

[...] Kuunteluharjoituksissa ei mielestäni oppinut muuta kuin arvaamaan, mitä tullaan kysymään. E2bP14

*Hemuppgifter* nämndes av bara en student. Som vi kan se i exempel (229) kallar han/ hon hemuppgifter som ett trist arbetssätt. Däremot motiverar han/ hon inte varför läxor var tråkiga. En möjlig tolkning är att eftersom de är en mycket traditionell metod har man fått nog av dem efter många år.

(229) [...] Eller (gymnasiets) allmänt trista undervisning: För det mesta [...] hemuppgifter. E2bP63

[...] Tai (lukion) yleisesti tylsä opettaminen: Lähinnä [...] kotitehtäviä. E2bP63

På samma sätt som inlärningsmetoden ovan nämndes också det nästa sättet, *inlärningsdagbok*, av bara en student. En inlärningsdagbok betyder att eleverna skriver upp sina tankar hemma om

olika saker som handlar om inläring såsom vad har man lärt sig eller vad vill man lära sig när man går på lektioner. Den kräver egen aktivitet och långsiktighet från inlärare för att kunna skriva regelmässigt samt förmågan till självreflektering så att man kan fundera på sin egen inläring. Som vi kan se i exempel (230) saknade denna student den förstnämnda. Han/ hon konstaterar att han/ hon inte orkade skriva den.

(230) Att skriva inlärningsdagbok. Jag orkade aldrig satsa på dess ”drift”. [...] E2bP41

Oppimispäiväkirjan pitäminen. En jaksanut ikinä panostaa sen ”ylläpitämiseen”. [...] E2bP41

*Dålig motivation* är den sista av de riktiga kategorierna. Också här finns bara ett svar. Han/ hon skriver att en dålig motivation inte är ett bra sätt att lära sig. Dessutom uttrycker han/ hon sitt tvivel om att den kanske inte är en inlärningsmetod, som ses i exempelsvaret (231). Svaret visar alltså att man inte uppfattar motivation som ett riktigt inlärnings sätt. Ändå, som jag konstaterade ovan, har jag tagit med alla metoder studenterna nämner och inte lämnat ut någonting därför att den inte är en ”riktig” eller ”traditionell” metod.

(231) [...] Att man kastar bort motivationen är ett ganska dåligt sätt att lära sig, men det räknas knappast inte. E2bP95

[...] Se, että heittää motivaatiolla vesilintua on aika huono tapa oppia, muta sitä tuskin lasketaan. E2bP95

Till sist ska jag ge ett exempel också från gruppen *diverse*. Som vi kan se i exempel (232) nedan, förändrade denna student sitt sätt att använda ordboken. Han/ hon brukade vara avhängig av den som inte hjälpte inläring. När han/ hon märkte att man inte behöver kolla varje nytt ord utan man kan också avgöra dem, nådde han/ hon bättre resultat. Man vågade alltså gissa ord och släppa taget från ordboken.

(232) På högstadiet [brukade] jag ofta [kolla] nästan alla främmande ord från ordboken. På gymnasiet lärde jag mig ända att döma ord med hjälp av kontexten, som har ju ledd till bättre inlärningsresultat. E2bP83

Monesti yläasteella minulla oli monesti [tapana tarkistaa] sanakirjasta lähes kaikki tuntemattomat sanat. Lukiossa opin kuitenkin päättelemään sanoja

kontekstin avulla, mikä onkin johtanut parempiin oppimistuloksiin. E2bP83

Om man granskar metoderna som inte fungerade ser man att där också finns metoder som man använder ensam liksom i bra metoder. Det är alltså motstridigt. Å ena sidan tycker man att arbeta ensam men å andra sidan har man nämnt metoder i vilka man är ensam som dåliga. Denna jämförelse liknar den i svenska.

Näst ska jag undersöka hurdana sociokulturella tendenser finns i materialet. När man undersöker tabellen som helhet kan man märka att det finns olika slags metoder. Anmärkningsvärd är också att diverse- kategorin placerar sig ganska högt i tabellen. Över 8 procent av svaren inte kunde läggas i någon grupp. När man funderar på hurdana de riktiga metoderna är kan man lägga märke till att de första 8 inlärningsmetoderna, gruppen diverse är alltså inte med, är sådana i vilka inlärare är på något sätt, mer eller mindre begränsade.

Den första inlärningsmetoden, lärares föreläsningar, har jag definierat som annanreglering. Orsaken till detta är att inlärare inte kan påverka situationen särskilt mycket när de lyssnar på lärare. Det är lärare som har all kontroll och eleverna måste göra vad han/ hon säger. Ofta betyder det att sitta tyst och lyssna på när han/ hon undervisar. Flera studenter skrev att lärare förklarar i stället för att de själv lyssnar på, vilket också stödjer tolkningen att man är relativt passiv. Som man kan se från exempelsvar, kräver några studenter att de vill öva sig saker i praktiken.

Ordprov samt samtalsövningar är också annanreglering. De här två metoderna var fjärde och femte i tabellen. Motiveringen till varför dessa finns inom annanreglering är att andra har mycket inflytande i dem. Med ordprov är det läraren som håller makten. Han/ hon organiserar ordprov, bestämmer vad elever ska läsa till dem samt korrigerar dem. Inlärare är i en mycket begränsad situation. Som vi såg i analysen uttryckte studenter att de inte tyckte om ordprov och de inte ansåg dem som nyttiga. Det är alltså inte sannolikt att man ska använda dem frivilligt utan man är tvungen till att göra ordprov. Man kan inte undvika ordprov eftersom de ofta påverkar också betyget.

I samtalsövningar är inlärare däremot kontrollerade från två olika håll. Först, lärare som bestämmer och organiserar dessa övningar. För det andra, andra klasskamrater som för sin del

påverkar genomförande av aktiviteten. Från analysen kan man märka att många studenter skriver att det var andra eller till och med en själv som påverkade negativt till övningen. Man svarade att andra var sämre än en själv eller att man inte var tillräckligt aktiva. Det finns dock några som kritiserar genomförande av uppgiften dvs. de inte var autentiska eller fria. Då är det lärare som är ansvarig för problemet. Han/ hon borde kunna använda sådana övningar som är bra och lämpliga till inlärare. Par- och grupparbete samt genomgång och bearbetning av stycken, en dålig lärare samt brådska och ytlighet är också exempel av annanreglering.

Den andra metoden i tabellen, pluggande eller att lära sig utantill, är jämväl nära annanreglering därför att den är både annan- och självreglering. Det var omöjligt att bestämma om den hör till den ena eller den andra eftersom pluggande har egenskaper av båda. Den är alltså mellan dessa två änderna. Ordet pluggande eller att lära sig utantill låter inte positivt och som man kan döma från exempelsvaren tycker studenter inte om det. Men det kan vara att de har varit tvungna att använda denna metod när de har till exempel förberett sig till ordprov som lärare har organiserad och kanske även rekommenderad detta sätt som passande till förberedelsen. Det finns alltså yttre faktorer som påverkar. Men man måste iaktta att pluggande sker huvudsakligen ensam och inlärare själv bestämmer när och hur han/ hon pluggar. Därför är denna metod också självreglering.

Vidare är översättningar av stycken också både annan- och självreglering. Grunden till detta beslut är att man kan översätta stycken ensam, som förekom från exempelsvar. Då är man själv fri att bestämma sättet man vill göra uppgiften. Det handlar alltså om självreglering. Det framkom jämväl i materialet att man kan göra översättningar av stycken med andra klassrummet som några studenter konstaterade. I det här fallet finns det andra som påverkar situationen. För det första är det lärare som kontrollerar aktiviteten och för det andra är det klasskamrater som deltar i översättningsprocessen. Två andra metoder som ändå inte var lika impopulära var anteckningar och understryckningar samt hållande och görande av föredrag.

Tredje vanligaste metoden i svaren, övningar och deras genomgång, är en affordans. De är affordanser eftersom de är någonting som borde möjliggöra inläring, men i det här fallet har de inte fungerat, vilket också är möjligt för affordanser. Det finns olika slags fel bland övningar som

orsakade att de inte hjälpte inläring. Några svarare konstaterade att uppgifter var för lätta, hade för mycket upprepning eller att de var långtråkiga. När det gäller granskning av övningar var problemen att det orsakade stress när man måste svara på frågan när alla andra lyssnade på eller att det tog för mycket tid att korrigera när någon svarade fel. Andra metoder som också är affordanser är spel och lekar, en dålig lärobok, videor, hörförståelseövningar samt hemuppgifter.

De första metoder som jag har definierat som självreglering är båda på plats nio i tabellen och består bara 3,4 procent av alla svaren. De är självständigt arbete och läsning. Självständigt arbete är naturligtvis självreglering. Då jobbar man ensam utan lärare och klasskamrater. Man har frihet men samtidigt också ansvarighet om sin inläring. Som man såg i analysen, saknade man stöd från både andra inlärare och lärare. Man konstaterade att de behövde lärare som förklarar saker eller kompisar som hjälper i inläring på olika sätt.

Läsning är självreglering eftersom på samma sätt som ovan gör man det ensam även om, speciellt i skolvärden, bestämmer någon annan dvs. vanligen lärare vad man läser och när. Men det är sällan man läser någonting med en annan människa. Dessutom kan ingen annan vara ansvarig för att man gör allt man ska än inlärare själv. Som det första svaret avslöjar, var läsning för teoretiskt för honom/ henne och han/ hon behövde också göra någonting praktiskt. Det andra svaret berättar att läsning inte fungerade för denna student men felet kunde också vara i materialet. Allt som allt finns det bara fyra metoder som är självreglering och de två andra, inlärningsdagbok och dålig motivation, är de sista i tabellen och de båda nämndes bara en gång.

Vidare hänger lärares föreläsningar, samtalsövningar samt par- och grupparbete ihop med den proximala utvecklingszonen. I det här faller har man inte lyckats att få hjälp från andra människor dvs. inlärare och lärare.

Sammanfattningsvis kan man konstatera att studenter inte tyckte särskilt mycket om sådana metoder i vilka de var begränsade eller påverkade negativt av någon yttre faktor. Sådana faktorer kan ha varit till exempel lärare och andra klasskamrater antingen direkt eller indirekt. Andra människor kan stödja inläring, men som vi såg kan de också hindra den. Även om "begränsande" metoder dominerar bland studenternas svar, finns det också sådana arbetssätt i vilka man arbetar

ensam, dock i mindre roll. Detta avslöjar för sin del att man också behöver hjälp från andra människor. Förstås kan självständighet upplevas som positivt eftersom den ger mer frihet men det är inte alltid så.

## 5.2 Sammanfattande jämförelser

Näst ska jag jämföra materialet från olika synvinklar. Först ska jag utföra jämförelser inom språken dvs. jag jämför med vilka metoder har man lärt sig och inte lärt sig först svenska och därefter engelska. Syftet är att ta reda på om det finns likheter eller skillnader mellan i metoder man har lärt sig och inte lärt sig de här språken.

Den andra jämförelsen sker mellan språken. Jag ska alltså jämföra hur man har lärt sig svenska och engelska samt hur man inte har lärt sig dessa två språk. Jag vill veta om man har använt samma eller olika metoder för inläring av svenska och engelska. Dessutom är jag intresserad av om det finns skillnader eller likheter mellan inläringssätt som inte har fungerat för inlärare i svenska och engelska.

### 5.2.1 De bästa respektive minst lyckade metoderna i svenska

I tabell 4 ovan finns en sammanfattning av de metoder med vilka man uppger att man bäst har lärt sig (2a) samt inte har lärt sig (2b) svenska. Som man kan genast märka finns det ett större antal omnämnda metoder i den första frågan (2a) än i den andra frågan (2b). Man ska ta hänsyn till att frågan 2b också innehåller kategorin diverse, som jag inte har definierat som ett riktigt inläringssätt. Det finns 23 olika metoder med vilka inlärare har lärt sig men bara 13 (diverse alltså oräknad) olika metoder med vilka man inte har lärt sig.

Om man sedan undersöker de totala antalen svar till de här två frågorna kan man lägga märke till att det finns en stor skillnad mellan dem. Till frågan 2a har studenterna svarat med 228 olika omnämmande. Däremot finns det bara 75 omnämmande till frågan 2b. När man räknar hur många



omnämmande en svarare har skrivit i genomsnitt finns det en skillnad mellan de här två frågorna. I frågan 2a har en student nämnt 2,7 metoder i genomsnitt. Det motsvarande antalet till frågan 2b var bara 0,9. Man måste ta hänsyn till att det finns 22 studenter som svarade till frågan 2b ingenting eller sade att alla metoder var bra. Man kunde alltså i genomsnitt nämna nästan 3 metoder som fungerade men när frågan var tvärtom kunde man skriva under en metod.

Från de här iakttagelserna kan man göra slutledningar att det är lättare för studenter att nämna sådana metoder med vilka man har lärt sig än metoder med vilka man inte har lärt sig. Ett förslag till orsaken av detta kan vara att när man funderar på sin egen inläring är det kanske lättare att tänka sådana metoder som fungerar än tvärtom. Utgångspunkten är alltså positiv. Det är också intressant att märka att 22 studenter inte kunde nämna metoder som var dåliga dvs. antingen svarade de ingenting, att de inte vet eller att alla metoder var bra. Detta utgör en fjärdedel av alla svarare. Det kan tänkas att eftersom studenterna som svarade på denna undersökning var bra i svenska redan i grundskolan och i gymnasiet hade de verkligen inga dåliga metoder, de utnyttjade alltså olika slags metoder. Studenten i exempel (233) stödjer denna tolkning. Han/ hon konstaterar alla inläringssätt var nyttiga.

(233) Jag tror att alla sätt var nyttiga för mig. [2bTaLy]

Uskon, että kaikista tavoista oli minulle hyötyä. [2bTaLy]

Det kan också vara att eftersom de här studenterna var bra, lade de inte märke till metoder som inte passade för dem utan använde bara lämpliga metoder. Exempel (234) kan tolkas på detta sätt även om det också kan vara som ovan att han/ hon lyckades bruka olika slags metoder beroende på situation. Här säger studenten att han/ hon inte kan nämna dåliga metoder eftersom han/ hon var bra i svenska.

(234) Svenska var mycket lätt för mig så jag kan inte svara. [2bKaBj]

Ruotsi oli minulle hyvin helppoa, joten en osaa vastata. [2bKaBj]

När jag jämför hur många metoder finns i båda gruppen är antalet 11. Detta betyder att cirka hälften av metoder i 2a finns också i 2b och största delen av metoderna i 2b finns i 2a. Jag

definierade likadana metoder som sådana som var antingen precis lika, till exempel par- och grupparbete eller motsatser till varandra men som ändå handlade om samma sak, såsom en bra lärare och en dålig lärare. Dessutom finns det inlärningssätt som är nära varandra men ändå inte likadana. De är metoder media och filmer. Media är ett mer omfattande begrepp som innehåller olika typer av medier. Däremot är filmer bara filmer. Därför kan de inte vara ett och samma metod. Det kan påverka motstridigt att samma metoder finns i båda grupper och visst är det. Men från en annan, individuell synvinkel är det också förståeligt. Inlärare är olika och en viss inlärningssätt kan fungera för en person men inte för någon annan.

Vidare är det intressant att märka att några samma metoder placeras ganska högt i metoder med vilka man har lärt sig och i metoder med vilka man inte har lärt sig. Övningar är den populäraste metoden i 2a men samtidigt är övningar och genomgång också på tredje plats i 2b. Lärares föreläsningar eller lyssnande på lärare som är den sämsta metoden är också på plats fyra i de populäraste metoderna. Självständigt arbete är den fjärde impopuläraste inlärningsmetoden men samtidigt är den också på 9:e plats i de populära metodernas list. Det finns alltså metoder som har fungerat bra för några men inte alls för några andra.

Att metoderna såsom övningar, läsning, skrivande, samtalsövningar samt lärares föreläsningar förekommer i båda grupperna är inte särskilt ovanligt. Detta beror på att de är mycket traditionella inlärningsmetoder. Palviainen (2012) märkte att kunskaper man hade lärt och övat sig i skolan var läsning, skrivande, talande och lyssnande. De inlärningsmetoderna ovan är exemplar av sådana vilka man använder för att utveckla de fyra kunskaper.

Det finns 12 metoder som förekom i samband till frågan 2a men inte i frågan 2b. De var: hemuppgifter, ordprov och prov, lyssnande på språket, översättningar av stycken, egen motivation eller aktivitet, anteckningar och understrykningar, läsförståelseövningar, media, övning allmänt, upprepning av saker, felanalys samt spel. För sin del är det bara två metoder som nämndes i frågan 2b men inte i 2a. De var en dålig lärobok och filmer. Dessutom innehåller svaren till frågan 2b gruppen diverse, som inte är en ”riktig” inlärningsmetod som jag också tidigare konstaterade utan snarare en kollektion av olika slags metoder som inte kunde placeras till någon annan kategori eller under något vettigt begrepp.

När man undersöker var sådana metoder som finns antingen i frågan 2a eller i 2b ligger i tabellen, kan man märka att de inte är i början. I frågan 2a var hemuppgifter den första som inte nämndes i 2b och den var på 7:e plats. För sin del i frågan 2b var den första metoden som förekom bara i detta samband en dålig lärobok vars placering var delade 10. Från detta kan man dra slutsatser att de metoder som finns i båda frågorna nämndes ofta men däremot förekom sådana metoder som nämndes bara i en av frågorna inte så många gånger och/eller deras procentandelar av alla svar var relativt små. Det kan tänkas att detta beror på att de metoderna som förekom ofta var också mer vanliga eller traditionella inlärningsätt än de som nämndes bara få gånger. Till exempel övningar eller par- och grupparbete är mer ”riktiga” inlärningsmetoder än motivation eller en dålig lärobok.

Det är ingen överraskning att saker som övningar, läsning, översättningar av stycken och pluggande nämns ofta bland studenternas svar till båda frågorna eftersom i dem alla är läroböcker viktiga. Luukka m.fl. (2008, 94-95) påpekar att läro- och övningsböcker är ett mycket centralt inlärningsmaterial i språkinläring. Kalaja, Alanen, Palviainen och Dufva (2011a, 51) och Palviainen (2012) konstaterade dock på basis av material från Från novis till expert- projektet att studenter ibland bara implicit hänvisar till användning av läroböcker, till exempel då man nämner *övningar*. Samma fenomen upprepas också i min undersökning. Studenter nämner inte läroböcker, men från de populäraste och impopuläraste inlärningsmetoderna kan man dra slutsatser att de är viktiga.

Också andra människor nämndes bara få gånger direkt (för liknande resultat, se Kalaja, Alanen, Palviainen och Dufva 2011a, 52 och Palviainen 2012). Lärare eller klasskamrater dök upp snarare som ”dolda” i samband med lärares föreläsningar eller lyssnande på lärare samt par- och grupparbete. Lärare och elever spelar alltså en stor roll i inlärningsprocessen även om bara ett par studenter nämnde dem direkt. En orsak till knapphet av de här metoderna i svaren kan dock vara frågeställningen. Frågan var ju om metoder och till exempel lärare och lärobok inte är ”traditionella” metoder.

Om man tänker på hurdana de fyra populäraste metoderna är kan man märka att de är någonting som sker huvudsakligen ensam. Det kunde alltså tänkas att man tycker om att jobba ensam. Ändå, finns bland de opopuläraste metoderna också sådana som sker ensam. När man tar hänsyn till denna sak verkar det kontroversiellt. Man tycker om att jobba ensam men man nämner också sådana metoder som dåliga. En eventuell förklaring till detta kan vara att man tycker att arbeta ensam i vissa situationer men med lärare eller klasskamrater i någon annan gång.

### 5.2.2 De bästa respektive minst lyckade metoderna i engelska

När man betraktar tabell 5 ovan, som sammanfattar med vilka metoder man har lärt sig (2a) och inte lärt sig (2b) engelska, kan man lägga märke till att studenterna nämnde flera metoder till frågan 2a än till frågan 2b. Det finns 27 olika metoder i frågan 2a medan antalet metoderna till frågan 2b är litet mindre något färre, 21.

Om man jämför de totala antalen omnämmande till de här frågorna kan man se att det finns flera svar till frågan 2a än till frågan 2b. Till den första frågan finns 312 omnämmanden vilket betyder att en student hade nämnt i genomsnitt cirka 2,7 metoder som fungerade bra för honom/ henne. Till frågan 2b var antalet omnämmanden däremot 146. Detta innebär att en student kunde nämna i genomsnitt 1,25 metoder som inte fungerade. Vidare var det bara cirka 2,5 % av studenter som inte kunde specifikt nämna bra metoder (se exempel [235] nedan) medan till och med 14 % av alla svarare inte kunde nämna dåliga inlärningsätter dvs. man svarade antingen ingenting eller att alla metoder var nyttiga åtminstone på något sätt (exempel [236] nedan).

(235) jag kan inte jämföra metoder, alla har varit rimligt fungerande E2aP71

en osaa vertailla menetelmiä, kaikki ovat olleet kohtuullisen toimivia E2aP71

(236) inget sätt kändes särdeles dåligt för mig E2bP5

mikään tapa ei minusta tuntunut erityisen huonolta E2bP 5

Det var alltså lättare för svarare att nämna metoder som hade fungerat än metoder som inte hade fungerat. Resultat liknar alltså svenskans motsvarande.

Om man granskar tabellen mer i detalj kan man notera att det finns 18 metoder som finns i båda grupperna. Över hälften av alla metoderna nämnda i 2a finns också i 2b och nästan alla metoder i 2b finns i 2a. Jag definierade likadana metoder liksom som i svenska, dvs. antingen är de precis motsvarande eller motsatser till varandra såsom till exempel en bra och dålig lärare. På samma sätt som i svenska kan det påverka kontroversiellt att metoder i de här två grupperna överlappar varandra, men det bevisar också att inlärare är olika. En viss metod kan fungera mycket bra för en men inte alls för någon annan.

Liksom i den svenska delen finns också här samma metoder som är på höga platser i båda tabeller. Övningar är den andra populäraste metoden men de är också på plats 3 på de impopuläras lista. Inlärare tyckte minst om lärares föreläsningar men ändå är samma metod på 5:e plats bland de populäraste. Pluggande är inte heller enligt studenterna deras favorit sätt att lära sig engelska (2. plats) men ändå är den 6:e populäraste metoden. Dessutom är ordprov impopulära bland studenterna (5:e plats) men prov och ordprov är också relativt högt placerade (8:e plats) på de mest populäraste sättens lista. Det råder alltså inte enighet om de bästa och sämsta metoderna utan samma metoder kan vara både populära och impopulära.

Det finns också sådana metoder som finns bara i 2a eller 2b. I 2a är det 9 metoder som inte finns i 2b. De är skrivandet, lyssnande på språket, upprepning, övning allmänt, felanalys, portfölj, systematik och logik, läsförståelseövningar samt poster. Å sin sida finns där 3 metoder enbart i frågan 2b, som är genomgång och bearbetning av stycken, brådska och ytlighet samt inlärningsdagbok.

På samma sätt som i undersökningar av Kalaja, Alanen, Palviainen och Dufva (2011a, 51) och Palviainen (2012) och i den svenska delen också här inte nämndes läroböcker direkt många gånger. Det var bara några studenter som skrev om bra eller dåliga läroböcker. Däremot är de närvarande implicita i studenternas svar. Vidare är bland annat övningar, läsning och pluggande alla sådana metoder i vilka man behöver läroboken eller något annat inlärningsmaterial.

Andra människor förekom också sällan fram direkt i svaren (jfr. Kalaja, Alanen, Palviainen och Dufva 2011a, 52; Palviainen 2012 samt analyserna gällande svenska ovan). Det finns några som har nämnt lärare, antingen bra eller dålig och ingen nämnde klasskamrater direkt. I stället kan man döma från metoder såsom samtalsövningar, par- och grupparbete och lärares föreläsningar att de finns där och spelar en roll.

I samband med detta vill jag lyfta fram några tydliga metoder som förekom bara i engelska men inte i svenska, varken som bra eller som dåliga metoder: *portfölj*, *poster* samt *inlärningsdagbok*. Jag vill framhäva att de här sakerna nämndes mycket få gånger men de nämndes i alla fall. Det kan tänkas att lärare av engelska alltså åtminstone har försökt att använda olika metoder i någon mån, men de var inte nödvändigtvis lyckade.

### 5.2.3 De bästa metoderna i svenska och engelska

Jag ska fortsätta jämförelser av metoder mellan språken. Först ska jag undersöka med vilka metoder studenterna uppger att de har bäst lärt sig svenska och engelska. Tabell 6 innehåller de metoder med vilka studenterna berättade att de hade lärt sig svenska och engelska. På vänstra sidan är metoder i svenska och på högra sidan i engelska.

*Tabell 6* Med vilka metoder man uppger att man bäst har lärt sig svenska respektive engelska

| Typ av metod (svenska) | Antalet omnämmanden.<br>(Procentuell andel av totalt antal omnämmanden) | Typ av metod (engelska) | Antalet omnämmanden.<br>(Procentuell andel av totalt antal omnämmanden) |
|------------------------|---|-------------------------|---|
| Övningar               | 35 (15,3 %)   | Skrivandet              | 43 (13,7 %)   |
| Läsning                | 29 (12,7 %)   | Övningar                | 39 (12,5 %)   |
| Skrivande              | 27 (11,8 %)   | Läsning                 | 28 (8,9 %)  |

|   |             |  |            |
|---|-------------|--|------------|
| Lärares föreläsningar/<br>lyssnande på lärare | 26 (11,4 %) | Talandet/<br>samtalsövningar                     | 28 (8,9 %) |
| Talande/<br>samtalsövningar                   | 20 (8,7 %)  | Lärares<br>föreläsningar/<br>lyssnande av lärare | 27 (8,6 %) |
| Pluggande/ att lära sig<br>utantill           | 15 (6,5 %)  | Pluggande/ att lära<br>sig utantill              | 19 (6,0 %) |
| Hemuppgifter                                  | 13 (5,7 %)  | Ordprov, prov                                    | 17 (5,4 %) |
| Ordprov, prov                                 | 9 (3,9 %)   | Lyssnande på<br>språket                          | 12 (3,8 %) |
| Självständigt arbete                          | 8 (3,5 %)   | Självständigt arbete                             | 10 (3,2 %) |
| Lyssnande på språket                          | 8 (3,5 %)   | Hörförståelseövning<br>ar                        | 9 (2,8 %)  |
| Översättningar av<br>stycken                  | 7 (3,0 %)   | Par- och grupparbete                             | 8 (2,5 %)  |
| Par- och grupparbete                          | 5 (2,1 %)   | Upprepning av saker                              | 7 (2,2 %)  |
| Hörförståelseövningar                         | 5 (2,1 %)   | Spel, sånger, lekar                              | 7 (2,2 %)  |
| Egen motivation/<br>aktivitet                 | 4 (1,7 %)   | Övning allmänt                                   | 6 (1,9 %)  |
| Anteckningar,<br>understrykningar             | 3 (1,3 %)   | Diverse  | 6 (1,9 %)  |
| Läsförståelseövningar                         | 2 (0,9 %)   | En bra lärare                                    | 6 (1,9 %)  |
| Media   | 2 (0,9 %)   | Att göra och hålla<br>föredrag                   | 5 (1,6 %)  |
| Övning allmänt                                | 2 (0,9 %)   | En bra lärobok                                   | 5 (1,6 %)  |
| Upprepning av saker                           | 2 (0,9 %)   | Egen motivation/<br>aktivitet                    | 5 (1,6 %)  |
| En bra lärare                                 | 2 (0,9 %)   | Felanalys  | 4 (1,2 %)  |
| Felanalys                                     | 2 (0,9 %)   | Hemuppgifter                                     | 4 (1,2 %)  |
| Spel  | 1 (0,4 %)   | Portfölj   | 4 (1,2 %)  |

|                   |             |                                   |             |
|-------------------|-------------|-----------------------------------|-------------|
| Att göra föredrag | 1 (0,4 %)   | Anteckningar,<br>understrykningar | 4 (1,2 %)   |
| Totalt            | 228 (100 %) | Översättningar av<br>stycken      | 3 (0,9 %)   |
|                   |             | Systematik, logik                 | 3 (0,9 %)   |
|                   |             | Läsförståelseövninga<br>r         | 1 (0,3 %)   |
|                   |             | Poster                            | 1 (0,3 %)   |
|                   |             | Videor                            | 1 (0,3 %)   |
|                   |             | Totalt                            | 312 (100 %) |

Från tabellen kan man se att antalet metoderna är nästan lika i båda språken. Det finns 23 metoder i svenska och 27 i engelska. Om man sedan jämför antalet omnämmanden kan man lägga märke till att de är olika. Svenska har 228 omnämmanden medan engelska 312. Men intressant nog när man räknar hur många metoder i genomsnitt hade en svarare skrivit var antalet i båda språken cirka 2,7. Detta betyder alltså att varje student av svenska och engelska kunde nämna nästan 3 metoder. När man jämför hur många studenter inte visste med vilka metoder de lärde sig bäst är siffrorna liknande. I svenskan visste alla hur de lär sig bäst och även i engelskan var det bara 2,5 % som inte kunde nämna bra metoder.

Om man sedan jämför hur många metoder är gemensamma till båda språken, kan man märka att antalet är stor. Totalt 21 metoder finns i svenska och engelska. I svenska finns det bara två metoder som inte är med i engelska. De är media och spel. Däremot har engelskan 6 metoder som inte finns i svenskan: spel, sånger och lekar, en bra lärobok, portfölj, systematik och logik, poster samt videor. Visst liknar några av de här metoderna varandra, till exempel media och videor men de är inte samma metod eftersom innehållen är olika.

Att man har använt samma slags metoder i inläring av båda språken bekräftas också av iakttagelsen att de första sex metoderna i svenska och engelska är precis samma även om deras ordning varierar litet. Även efter de 6 första finns det metoder som ligger högt på båda listorna. Ordprov och prov är 8:e populäraste i svenska och 7:e populäraste i engelska. Självständigt arbete



är på 9:e platser i båda språken. Lyssnande på språket är på 9:e plats i svenska och 8:e plats i engelska. Par- och grupparbete är 12:e populäraste i svenska när den motsvarande placeringen i engelska är 11. Till sist är hörförståelseövningar på 12:e plats i svenska och 10:e i engelska. Från allt detta kan man dra slutsatser att man lär sig svenska och engelska i stor del med samma metoder. När man tar hänsyn till att Kalaja, Alanen, Palviainen och Dufva (2011a, 51) noterade i sin undersökning att studenter av både engelska och svenska nämnde samma slags förmågor, till exempel läsning, skrivande och lyssnande, när de frågades om vad de hade lärt sig är det inte överraskande att man använder likadana metoder i båda språken.

#### 5.2.4 De minst lyckade metoderna i svenska och engelska

Till sist ska jag jämföra med vilka metoder har man inte lärt sig svenska och engelska. Tabell 7 är en sammanfattning av de metoder med vilka man uppger att man inte har lärt sig de respektive språken (svenska anges till vänster och engelska till höger).

Tabell 7 Metoder man uppger varit minst lyckade för att lära sig svenska respektive engelska

| Typ av metod (svenska)                        | Antalet<br>omnämningen.<br>(Procentuell andel av<br>totalt antal<br>omnämningen) | Typ av metod<br>(engelska)          | Antalet<br>omnämningen.<br>(Procentuell andel<br>av totalt antal<br>omnämningen) |
|---|--|-------------------------------------|--|
| Lärares föreläsningar/<br>lyssnande på lärare | 14 (18,6 %)  | Lärares föreläsningar               | 21 (14,3 %)  |
| Par- och grupparbete                          | 12 (16,0 %)  | Pluggande/ att lära<br>sig utantill | 17 (11,6 %)  |
| Övningar och<br>genomgång                     | 9 (12,0 %)   | Övningar och<br>genomgång           | 13 (8,9 %)   |
| Självständigt arbete                          | 8 (10,6 %)   | Diverse                             | 12 (8,2 %)   |
| Pluggande/ att lära sig                       | 7 (9,3 %)  | Ordprov                             | 11 (7,5 %)   |

|                             |            |                                      |             |
|-----------------------------|------------|--------------------------------------|-------------|
| utantill                    |            |                                      |             |
| Hörförståelseövningar       | 6 (8,0 %)  | Samtalsövningar                      | 8 (5,4 %)   |
| Samtalsövningar             | 6 (8,0 %)  | Översättningar av stycken            | 7 (4,7 %)   |
| Diverse                     | 3 (4,0 %)  | Par- och grupparbete                 | 7 (4,7 %)   |
| Läsning                     | 3 (4,0 %)  | Genomgång och bearbetning av stycken | 6 (4,1 %)   |
| En dålig lärobok            | 2 (2,6 %)  | Självständigt arbete                 | 5 (3,4 %)   |
| Att göra och hålla föredrag | 2 (2,6 %)  | Läsning                              | 5 (3,4 %)   |
| En dålig lärare             | 1 (1,3 %)  | Anteckningar och understrykningar    | 5 (3,4 %)   |
| Skrivande                   | 1 (1,3 %)  | En dålig lärare                      | 5 (3,4 %)   |
| Filmer                      | 1 (1,3 %)  | Spel och lekar                       | 4 (2,7 %)   |
| Totalt                      | 75 (100 %) | En dålig lärobok                     | 4 (2,7 %)   |
|                             |            | Brådska, ytlighet                    | 4 (2,7 %)   |
|                             |            | Att göra och hålla föredrag          | 4 (2,7 %)   |
|                             |            | Videor                               | 3 (2,0 %)   |
|                             |            | Hörförståelseövningar                | 2 (1,3 %)   |
|                             |            | Hemuppgifter                         | 1 (0,6 %)   |
|                             |            | Inlärningsdagbok                     | 1 (0,6 %)   |
|                             |            | Dålig motivation                     | 1 (0,6 %)   |
|                             |            | Totalt                               | 146 (100 %) |

När man undersöker tabellerna kan man genast se att det finns flera metoder i engelskan än i svenskan. Engelskan har 21 metoder medan svenska bara 13. Om man sedan jämför antalen av omnämnande mellan språken kan man lägga märke till att det finns 75 omnämmanden i svenska och 146 i engelska. Man måste dock ta hänsyn till att antalen respondenter var olika. När man tar

reda på hur många dåliga metoder en student i genomsnitt kunde nämna är siffran för svenska 0,9 och 1,25 för engelska. Man kunde alltså nämna cirka en dålig metod i båda språken. Det finns också sådana elever som inte kunde nämna dåliga metoder i svenska och engelska. I svenska var mängden större med cirka 25 % av alla svarare. Däremot var siffran i engelska litet mindre. 14 % av studenterna inte kunde nämna dåliga metoder. När man jämför de här siffrorna till de siffrorna ovan (de bästa metoderna) får man vidare stöd till tanken att det är lättare för inlärare att nämna bra metoder än dåliga metoder.

Om man undersöker hur mycket metoder finns i båda språken kan man märka att antalet är 12. Det är alltså bara en metod i svenska, skrivande, som inte finns i engelskan. Däremot har engelskan 9 metoder som inte nämndes av studenter i svenska. De är ordprov, översättningar av stycken, genomgång och bearbetning av stycken, anteckningar och understrykningar, spel och lekar, brådska och ytlighet, hemuppgifter, inlärningsdagbok samt dålig motivation.

När man jämför de impopulära metoder kan man lägga märke till att i båda språken var lärares föreläsningar eller lyssnande på lärare samt övningar och genomgång lika impopulära. De både finns på platserna ett och tre i svenska och engelska. Vidare var pluggande eller att lära sig utantill på femte plats i svenska var på andra plats i engelska. För sin del par- och grupparbete som var på andra plats i svenska placerades också relativt högt i engelska (delade 7:e plats). Samtalsövningar var på 6:e plats i svenska och i engelska. Självständigt arbete var inte särskilt populärt bland studenter av svenska (4:e) plats och den placerades 10:e också i engelska. Som man kan se finns det likhet också bland de dåliga metoderna mellan svenska och engelska även om studenterna inte är lika eniga än i de bästa metoderna.

## 6 SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION

I denna undersökning ville jag ta reda på hurdana uppfattningar studenter av svenska och engelska har om sin språkinläring. Jag var intresserad av deras uppfattningar om med vilka metoder de hade och inte hade lärt sig dessa två språk före universitet. Vidare ville jag jämföra om det finns skillnader eller likheter i metoderna inom språken och mellan språken dvs. om det

finns vissa favoritinlärningsätten eller sådana man tycker inte om samt om de bästa och sämsta metoderna är liknande eller olika i svenska och engelska.

Sammanfattningsvis när man jämför de metoderna som fungerade och inte fungerade för svenska och engelska kan man säga att man lär sig eller försöker att lära sig på mycket traditionellt sätt. *Övningar, läsning, skrivande och lärares föreläsningar* var populära bland studenter i båda språken. Aros (2009, 114-116) resultat stödjer denna observation. I hennes undersökning blev elevernas inläring mer förknippad med skolvärlden ju mer man hade tillbringat tid i skolan. Sorvaris (1995) resultat är också liknande. Det ska tas hänsyn till att frågan i frågeformuläret gällde precis metoder i skolan, men att man är i skolan utesluter inte icke-skolmässiga metoder dvs. det är möjligt åtminstone i någon mån utnyttja olika slags inlärningssätt i klassrummet. Användning av metoder som sker huvudsakligen ensam, som de här, kan eventuellt bero på att under tiden blir man mer och mer självständig som inlärare. Denna sak reflekteras i vis mån i Aros (2009, 145-154) och Alanens (2006, 55-58) undersökningar.

I svenskan var de impopuläraste metoderna *lärares föreläsningar, par- och grupparbete* samt *övningar*. I engelskan tyckte inlärare däremot inte om *lärares föreläsningar, pluggande* och *övningar*. Studenterna var alltså inte totalt eniga om de tre minst lyckade metoderna mellan svenska och engelska. Man måste dock märka att inom språken största delen av metoderna som nämndes som fungerande fanns också som icke- fungerande. Nästan varje metod hade sin anhängare och motståndare. Vidare nämndes ingen metod av största delen av studenter som bara bra eller dålig. Det finns alltså inte en "supermetod" som passar för alla men inte heller en "antimetod" som alla hatar. Ytligt tänkt kan det påverka motstridigt och från synvinkeln av lärare ser det inte bra ut. Vad än man gör finns det nästan säkert alltid någon till vilken en viss metod inte passar. Men om man tänker mer djupgående visar dessa resultat att inlärare är individer istället för en homogen grupp till vilken man kan tillämpa samma metoder. Vidare kunde en och samma student lista mycket olika metoder som fungerande eller icke- fungerande dvs. olika slags metoder passar eller inte passar för en elev. Till lärare betyder detta att det inte finns ett rätt eller fel sätt att undervisa eleverna utan man kan använda olika metoderna mångsidigt. Lärares roll för undervisning är viktig, som Kantelinen (1995) märkte. I hennes undersökning förekom att såväl intressant som ointressant undervisning berodde mycket på lärare

och vilka metoder han/ hon använde. Också i Elsinens (2000) undersökning nämndes lärare och undervisningssituationer som de viktigaste faktorerna som påverkar negativt på inläringen. Lärare kan dock också underlätta inläringen; i Annola och Saarelainens (1994) undersökning tänkte deltagarna att lärares uppgift är att skapa motivation hos inlärare. I Kantelinens (1995) undersökning konstaterades att lärare är bland de viktigaste faktorerna som påverkar motivation.

När man jämför metoderna mellan språken kan man alltså se att man lär sig svenska och engelska i hög grad på samma sätt. Som helhet var man också ganska eniga om de dåliga metoderna. Kalaja, Alanen, Palviainen och Dufva (2011a, 52) fick likadana resultat i deras undersökning. De noterade att inlärare av svenska och engelska hade likadana uppfattningar om inläring av dessa två språk. Detta är intressant om man tar hänsyn till situationen utanför skolan. Till exempel i Kalaja, Alanen, Palviainen och Dufvas (2011a, 52-56) undersökning förekom att inlärare av engelska var mer aktiva att utnyttja möjligheter till inläring, såsom media och andra människor, på fritiden än inlärare av svenska. Å andra sidan sade många elever i Green-Vänttinen, Korkman och Lehti-Eklunds (2010, 64-67) undersökning att de försökte att använda svenska utanför skolan. Det måste dock ta hänsyn till att i deras undersökning handlade det om gymnasier som utmärkt sig med hög kvalitet på svenskundervisningen. Från ett större perspektiv är de allmänna attityderna i samhället och stämning mer positiv mot engelska än svenska. I media pratar man ofta om svenska som tvångsveniska (fi. *pakkoruotsi*) och dess nödvändighet som ett obligatoriskt skolämne ifrågasätts regelbundet. Negativ attityd reflekteras till exempel i Oksanens (2005) undersökning i vilken av de tre språk finska, svenska och engelska ansåg inlärare sig mest negativt som användare av svenska. Däremot anses engelska allmänt som ett *lingua franca*, ett språk vars kunnande öppnar dörrar till nästan hela världen. I Finland har man till och med kallat den för det tredje inhemska språket (Leppänen, Nikula & Kääntä, 2008). I Elsinens (2000) undersökning ansåg studenter att det viktigaste främmande språket är engelska och därefter kommer svenska. Vad som är fascinerande är att denna skillnad utanför skolan reflekteras inte inom skolan. Man lär sig svenska och engelska på de samma, traditionella sätten. Skolan är på sätt och vis sin egen värld där råder egna regler och bruk oberoende av världen omkring.

När man tänker på framtiden när de här studenterna är i arbetslivet till exempel som lärare eller motsvarande, ser det ut som att man fortsätter att undervisa svenska och engelska på de gamla,

traditionella sätten om det inte sker någon förändring i deras uppfattningar under universitetsstudier. Risken är att deras uppfattningar består för två olika skäl. Den första handlar om egenskaper av uppfattningar. Alexander & Dochy (1995, 424-425, 434) påpekar att uppfattningar är bland annat stabila dvs. även om man kan förändra uppfattningar är det svårt. De också säger att uppfattningar hänger ihop med känslor och är personliga. Det kan alltså leda till att man inte vill förändra någonting som känns mycket personligt. Vidare citerar Barcelos och Kalaja (u.u.b.) bland annat Pajares (1992) samt Kalaja och Barcelos (2003) och konstaterar om lärares uppfattningar till exempel att ju tidigare har man tillägnat sig en uppfattning desto svårare är det att förändra den. För det andra handlar det om tidigare erfarenheter. Bailey m.fl. (1996, 11) konstaterar att "vi undervisar på samma sätt som vi själva har blivit undervisat" (min översättning). Bailey m.fl. (1996, 11) citerar också Kennedy (1990) som konstaterar att man använder mycket mera tid i klassrummet som en vanlig inlärare än som lärarstuderande. Därför förhåller Kennedy sig negativt till lärarpraktikens möjligheter att förändra praxis man har tillägnat sig tidigare som elev. Allt detta betyder alltså att studenter har haft mycket tid att skapa och förstärka sina uppfattningar som inlärare. När de här studenterna är i lärarutbildning finns det inte mycket tid (jämfört med den långa tiden man har varit som elev och under vilken man har tillägnat sig sina uppfattningar) att förändra de etablerade uppfattningar. Därför är det berättigat att anta att undervisningsmetoder bevaras likadana i framtiden. Denna tanke får också stöd från faktumet att det svenska och det engelska materialet i denna undersökning samlades in 3-4 år emellan och ändå använder man samma inlärningsmetoder i båda språken. En annan fråga är hur önskvärd detta slags eventuell utveckling är. Om man upprepar samma metoder från generation till generation utvecklar språkundervisning ingenstans.

Ändå, kan det tänkas att det är möjligt att påverka inlärares uppfattningar. Som Aro (2009, 114-116) märkte är barn i början av sina språkstudier (i det här fallet engelska) öppna till nya metoder och rollen av andra människor är viktig. Om till exempel lärare lyckas att etablera nya och mångsidiga inlärningsmetoder då kan det vara att inlärare fortsätter att lära sig på mera individuella sätten också i framtiden. Och om man tänker ännu längre till framtiden hamnar några elever eventuellt till språklärarutbildning med sina nya inlärningsmetoder och då finns det en chans att språkundervisning utvecklar vidare med hjälp av de nya lärargenerationerna.

När jag återvänder till mina förväntningar hade jag både rätt och fel. De bra och dåliga inlärningssätten i svenska och engelska som rapporterades om överensstämde med dem jag hade på förhand. Däremot var mitt antagande att där skulle finnas tydliga favoriter och icke-favoriter fel. Jag antog att listorna till de populära och impopulära metoderna kompletterar varandra dvs. där finns inte samma metoder åtminstone i toppen av båda listorna. Jag misslyckades att ta hänsyn till att inlärare är komplicerade individer istället för att vara svart-vita, antingen- eller-varelser och att det kan finnas motstridighet inom och bland dem.

Denna undersökning kan tänkas vara nyttig först till lärare som undervisar i grundskolan och i gymnasiet. Den berättar med vilka metoder elever lär eller inte lär sig svenska och engelska. För det andra ger den också information till lärarutbildare vid universitet. Resultat avslöjar vad som är studenternas utgångspunkt i början av universitetsstudier. När man vet studenternas uppfattningar om svensk- och engelskinlärning kan man utnyttja denna information i utbildningen, till exempel om man vill förändra uppfattningar.

Dessutom framfaller denna undersökning nya idéer för vidare forskning. Nu gäller det om uppfattningar före universitet. Det skulle vara intressant att undersöka studenters uppfattningar i och efter universitet, eventuellt en mycket lång tid när man har varit i arbetslivet till exempel 5-10 år, och ta reda på om det finns förändringar i deras uppfattningar om de bästa och sämsta metoderna. Fasthåller man samma metoder många år, till och med decennier, eller utvecklar uppfattningar?

Det skulle också vara intressant att göra en longitudinell undersökning med nya studentgenerationer. Man kunde utföra en likadan undersökning med nybörjare språkstudenter mellan 2-3 år till exempel under 10 år och ta reda på om inlärningssätten är de samma år efter år eller finns där några förändringar. Orsakar till exempel utveckling av teknologin ändringar?

När det gäller situationen mellan olika språken vore det lönsamt att jämföra olika språk. Denna undersökning handlade bara svenska och engelska men man kunde också ta reda på om inlärningsuppfattningar av studenter av till exempel tyska, franska och spanska dvs. lär man dessa språk på samma sätt. Det skulle också vara intresseväckande att undersöka med vilka

metoder har man lärt sig språk från en helt annan språkfamilj såsom kinesiska som har ytterst litet gemensamt med svenska och engelska.

För sin del väcker denna frågeställning nya frågor. Om man lär sig olika språk på samma sätt vad är orsaken till detta? På motsvarande sätt om man lär sig olika språk på olika sätt varför så? Vad påverkar inlärares inlärningsmetoder? Är det skolvärlden och undervisningen, språkets egenskaper eller någonting annat? Är någon av dessa viktigare än någon annan? I Wendens (1987) undersökning kom det fram att inlärares språkinlärningsstrategier påverkades av vad de ansåg som viktiga i språkinläringen. Detta leder till frågan vad som är rollen av individen i val av inlärningsmetoder. Om man tycker till exempel att talande är den viktigaste kunskapen, föredrar man sådana aktiviteter i vilka man kan prata? När det gäller individer skulle det också vara intressant att ta reda på hur kön påverkar inlärningsmetoder alltså lär pojkar och flickor, män och kvinnor sig språk på samma eller olika sätt? I detta arbete behandlade jag alla studenter som en helhet dvs. jag delade inte deltagarna till män och kvinnor.

## LITTERATUR

- Abraham, R. G. & Vann, R. J. (1987). Strategies of Two Language Learners: A Case Study. I Wenden, A. & Rubin, J. (red.) *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 85-102.
- Ahearn, L. M. (2001). Language and agency. *Annual review of anthropology*, 30/1, 109-137.
- Alanen, R. (2003). A sociocultural approach to young language learners' beliefs about language learning. I Kalaja P. och Barcelos A.M.F. (red.) *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. 55-85.
- Alanen, R. (2006). A sociocultural approach to young language learners' beliefs about language learning. I Kalaja P. och Barcelos A.M.F. (red.) *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. 55-85.
- Alexander, P. A. & Dochy, F. J. R. C. (1995). Conceptions of knowledge and beliefs: Comparison across varying cultural and educational communities. *American Educational Research Journal*, 32/2, 413-442.



- Annola, M. & Saarelainen, A. (1994). *Finnish students' beliefs about language learning*. Opublicerad pro gradu- avhandling. Institutionen för engelska språket, Jyväskylä, Jyväskylä universitet.
- Aro, M. (2009). *Speakers and Doers. Polyphony and Agency in Children's Beliefs about Language Learning*. Dissertation. Jyväskylä Studies in Humanities 116, Jyväskylä universitet, Jyväskylä.
- Bailey, K. M., Bergthold, B., Braunstein, B., Jagodzinski Fleischman, N., Holbrook, M. P., Tuman, J. Waissbluth, X. & Zambo, L. J. (1996). The language learner's autobiography: Examining the "apprenticeship of observation". I Freeman, D. & Richards, J. C. (red.) *Teacher Learning in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 11-29.
- Barcelos, A.M.F. (2003). Researching beliefs about SLA: A critical review. I Kalaja P. och Barcelos A.M.F. (red.) *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. 7-33.
- Barcelos, A.M.F. & Kalaja, P. (u.u.b). *Teacher Beliefs about Language Learning and Teaching*. University of Jyväskylä, Finland and Federal University of Viçosa, Brazil.
- Barkhuizen, G.P. (1998). Discovering Learners' Perceptions of ESL Classroom Teaching/Learning Activities in a South African Context. *TESOL Quarterly*, 32/1, 85-108.
- Basturkmen, H., Loewen, S. & Ellis, R. (2004). Teachers' Stated Beliefs about Incidental Focus on Form and their Classroom Practices. *Applied Linguistics*, 25/2, 243-272.
- Benson, P & Lor, W. (1999). Conceptions of language and language learning. *System*, 27/4, 459-472.
- Bernat, E. (2008). Beyond Beliefs: Psycho-cognitive, Sociocultural and Emergent Ecological Approaches to Learner Perceptions in Foreign Language Acquisition. [Online]. *Asian EFL Journal*. 10/3. Tillgänglig [http://www.asian-efl-journal.com/September\\_08\\_eb.php](http://www.asian-efl-journal.com/September_08_eb.php). 25.3.2010.
- Bernat, E. & Gvozdenko, I. (2005). Beliefs about language learning: Current Knowledge, Pedagogical Implications, and New Research Directions. [Online]. *TESL-EJ*, 9/1. Tillgänglig <http://tesl-ej.org/ej33/a1.html>. 6.5.2010.

- Breen, M. P., Hird, B., Milton, M., Oliver, R. & Thwaite, A. (2001). Making Sense of Language Teaching: Teachers' Principles and Classroom Practices. *Applied Linguistics*, 22/4, 470-501.
- Borg, S. (1998). Teachers' Pedagogical Systems and Grammar Teaching: A Qualitative Study. *TESOL Quarterly*, 32/1, 9-38.
- Borg, S. (2006). *Teacher Cognition and Language Education: Research and Practice*. London: Continuum.
- Borg, S. (2009). Introducing language teacher cognition. Tillgänglig <http://www.education.leeds.ac.uk/people/staff.php?staff=29> 7.10.2010
- Borko, H. & Putnam, R. (1996). Learning to teach. I Berliner, D. C. & Calfee, R. C. (red.) *Handbook of Educational Psychology*. New York: Macmillan. 673-708.
- Burns, A. (1996). Starting all over again: From teaching adults to teaching beginners. I Freeman, D. & Richards, J. C. (red.) *Teacher Learning in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. 154-177.
- Clark, C. M. (1988). Asking the right question about teacher preparation: Contributions of research on teacher thinking. *Educational Researcher*, 17/2, 5-12.
- da Silva, M. (2005). Constructing the Teaching Process from Inside Out: How Pre- service Teachers Make Sense of their Perceptions of the Teaching of the Four Skills. *TESL-EJ*, 9/2. Tillgänglig <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume9/ej34/ej34a10/> 8.11.2010.
- Donato, R. (2000). Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. I Lantolf, J. P. (red.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press. 27-50.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Elsinen, R. (2000). "Kielitaito – väylä Suomen ulkopuoliseen maailmaan." *Yliopisto-opiskelijoiden vieraiden kielten oppimiseen liittyviä käsityksiä kielikeskusopettajan tulkitsemana*. Dissertation. Joensuu, Joensuu universitet, Pedagogiska fakultet
- Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*. 34/10, 906-911.

- Flavell, J. (1981). Monitoring social cognitive enterprises: something else that may develop in the area of social cognition. I Flavell J.H. & Ross, L. (red.) *Social cognitive development: Frontiers and possible futures*. Cambridge: Cambridge University Press, 272-287.
- Flavell, J. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. I Weinert, F. E. & Kluwe, R. H. (red.) *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. 21-29.
- Flores, B. B. (2001). Bilingual education teachers' beliefs and their relation to self-reported practices. *Bilingual Research Journal*, 25/3, 251-275.
- Freeman, D. (1993). Renaming experience/ reconstructing practice: Developing new understandings of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 9/5-6, 485-497.
- Gardner, R. C. (1979). Social Psychological Aspects of Second Language Acquisition. I Giles, H. & St. Clair, R. N. (red.) *Language and Social Psychology*. Oxford: Basil Blackwell. 193- 220.
- Gatbondon, E. (1999). Investigating Experienced ESL Teachers' Pedagogical Knowledge. *Modern Language Journal*, 83/1, 35-50
- Golombek, P. R. (1998). A Study of Language Teachers' Personal Practical Knowledge. *TESOL Quarterly* 32/3, 447-464.
- Green-Vänttinen, M., Korkman, C. & Lehti-Eklund, H. (2010). *Svenska i finska gymnasier*. Helsingfors: Nordica.
- Hokkanen, P. (1996). *What do unsuccessful learners of English know and believe about second language learning: a case study*. Opublicerad pro gradu- avhandling. Institutionen för engelska språket, Jyväskylä, Jyväskylä universitet.
- Holec, H. (1987). The Learner as Manager: Managing Learning or Managing to Learn? I Wenden, A. & Rubin, J. (red.) *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 145-157.
- Horwitz, E. K. (1985). Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. *Foreign Language Annals*, 18/4, 333-340.
- Horwitz, E. K. (1987). Surveying Student Beliefs About Language Learning. I Wenden, A. & Rubin, J. (red.) *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 119-129.

- Horwitz, E. K. (1988). The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *The Modern Language Journal*, 72/3, 283-294.
- Huovinen, H & Rusanen, M. (1996). "...muuten on pihalla kuin lumiukko..."  
*Ammattikorkeakouluopiskelijoiden käsityksiä kielitaidosta ja kansainvälisyydestä*. Oulu: Oulu universitet, Institutionen för engelska.
- Johnson, K. E. (1994). The emerging beliefs and instructional practices of preservice English as a second language teachers. *Teaching and Teacher Education*, 10/4, 439-452.
- Kagan, D.M. (1992). Implications of Research on Teacher Belief. *Educational Psychologist*, 27/1, 65-90.
- Kalaja, P. & Barcelos, A.M.F. (u.u.) *Learner Beliefs about Language Learning*. University of Jyväskylä, Finland and Federal University of Viçosa, Brazil.
- Kalaja, P., Alanen, R., Palviainen, Å. & Dufva, H. (2011a). From Milk Cartons to English Roommates: Context and Agency in L2 Learning Beyond the Classroom. I Benson, P. & Reinders, H. (red.) *Beyond the Language Classroom*. Palgrave Macmillan. 47-58.
- Kalaja, P., Alanen, R., Palviainen, Å. & Dufva, H. (2011b) Experiences of learning English and Swedish: out-of-school contexts compared with school contexts.
- Kalaja, P., Alanen, R., Dufva, H. & Palviainen, Å. (2011) Englannin ja ruotsin kielen oppijat toimijoina koulussa ja koulun ulkopuolella. *AFinLa: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia*, 2011/3, 62-74.
- Kalaja, P., Dufva, H., & Alanen, R. (2011). Noviiisista ekspertiksi/From novice to expert. [Online].Tillgänglig  
[https://www.jyu.fi/hum/laitokset/kiellet/oppiaineet\\_ks/englanti/research/projects/noveks](https://www.jyu.fi/hum/laitokset/kiellet/oppiaineet_ks/englanti/research/projects/noveks)  
13.9.2011.
- Kantelinen, R. (1995). *Ruotsin kielen opiskelumotivaatio ammatillisessa koulutuksessa*.  
Dissertation. Joensuu, Joensuu universitet, Pedagogiska fakultet.
- Lantolf, J. P. (2000) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, J. P. & Pavlenko, A. (2001). (S)econg (L)anguage (A)ctivity theory: understanding second language learners as people. I Breen, M. (red.) *Learner contributions to language learning: New directions in research*. Harlow, UK: Longman. 141-158.

- Lantolf J. P. & Thorne, S. L. (2006) *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Leppänen, S., Nikula, T. & Kääntä, L. (red.) (2008). *Kolmas kotimainen: lähikuvia englannin käytöstä Suomessa*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Luukka, M-R., Pöyhönen, S., Huhta, A., Taalas, P., Tarnanen, M. & Keränen, A. (2008). *Maailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteet koulussa ja vapaa- ajalla*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Mantle-Bromley, C. (1995). Positive attitudes and realistic beliefs: Links to proficiency. *The Modern Language Journal*, 79/3, 372-386.
- Meijer, P. C., Verloop, N. & Beijaard, D. (1999). Exploring language teachers' practical knowledge about teaching reading comprehension. *Teaching and Teacher Education*, 15/1, 59-84.
- Miller, L. & Ginsberg, R. B. (1995). Folklinguistic theories of language learning. I Freed, B. F. (red.) *Second language acquisition in a study abroad context*. Amsterdam: John Benjamins. 293-315.
- Mitchell, R. & Myles, F. (2004). *Second Language Learning Theories*. London: Arnold.
- Oksanen, J. (2005). *Students' beliefs about themselves as users of Finnish, Swedish and English. Analysis of metaphorical constructions*. Opublicerad pro gradu- avhandling. Institutionen för språk, Engelska språket, Jyväskylä, Jyväskylä universitet.
- Opetushallitus. (2004). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Tillgänglig [http://www02.oph.fi/ops/perusopetus/pops\\_web.pdf](http://www02.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf) 4.6.2012.
- Pajares, F. M. (1992). Teachers' beliefs and Educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62/3, 307-332.
- Palviainen, Å. (2011). Fräsande huvuden och passionerade eldar: Självporträtt gjorda av svenskstuderenter. I Niemi S. & Söderholm, P. (red.) *Svenskan i Finland 12: 15 och 16 oktober vid Joensuu universitet*. Joensuu: Östra Finlands universitet, 205-214.
- Palviainen, Å. (2012). Lärande som diskursnexus: Finska studenters uppfattningar om skoltid, fritid och universitetsstudier som lärokontexter för svenska. *Nordisk tidskrift for andrespråksforskning*, 7/1.

- Rantala, M. (2002). *Beliefs about learning English as a foreign language: comparisons of two groups of Finnish university students*. Opublicerad pro gradu- avhandling. Institutionen för språk, engelska språket, Jyväskylä, Jyväskylä universitet.
- Richards, J. C. (1996). Teachers' Maxims in Language Teaching. *TESOL Quarterly*, 30/2, 281-296.
- Richards, J. C., Tung, P. & Ng, P. (1992). The Culture of the English Language Teacher: A Hong Kong Example. *RELC Journal*, 23/1, 81-102.
- Riley, P. (1997). The guru and the conjurer: aspects of counselling for self-access. I Benson, P. & Voller, P. (red.) *Autonomy and independence in language learning*. Harlow, UK: Longman, 114-131.
- Rust, F. O. (1994). The First Year of Teaching: It's not what they expected. *Teaching and Teacher Education*, 10/2, 205-217.
- Sorvari, L. (1995). *Children's views of foreign languages*. Opublicerad pro gradu- avhandling. Institutionen för engelska språket, Jyväskylä, Jyväskylä universitet.
- Svensk ordbok*. (2009). Första upplagan. Svenska Akademien: Stockholm.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- van Lier, L. (2000). From input to affordance: Social- interactive learning from an ecological perspective. I Lantolf, J. P. (red.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press. 245-259.
- Verloop, N., Van Driel, J. & Meijer, P. (2001). Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International Journal of Educational Research*, 35/5, 441-461.
- Väisänen, S. (1997). *Beliefs about language learning: a case study of six adult students of English and their two teachers*. Opublicerad pro gradu- avhandling. Institutionen för engelska språket, Jyväskylä, Jyväskylä universitet.
- Warford, M. K. & Reeves, J. (2003). Falling into it: novice TESOL teacher thinking. *Teachers and Teaching*, 9/1, 47-66.
- Wenden, A.L. (1986a). What do second-language learners know about their language learning? A second look at retrospective accounts. *Applied Linguistics*, 7/2, 186-205.
- Wenden, A.L. (1986b). Helping language learners think about learning. *ELT Journal*, 40/1, 3-12.

- Wenden, A.L. (1987). How to Be a Successful Language Learner: Insights and Prescriptions from L2 Learners. I Wenden, A & Rubin, J. (red.) *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall International, 103-117.
- Wenden, A. (1991). *Learner strategies for Learner Autonomy: Planning and implementing learner training for language learners*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice- Hall.
- Wenden, A.L. (1998). Metacognitive knowledge and Language Learning. *Applied Linguistics*. 19/4, 515-537.
- Wenden, A. L. (1999). An Introduction to Metacognitive knowledge and Beliefs in Language learning: Beyond the Basics. *System*, 27/4, 435-441.
- Wenden, A. L. (2001). Metacognitive knowledge in SLA: the neglected variable. I Breen, M. (red.) *Learner contributions to language learning: New directions in research*. Harlow, UK: Longman. 44-64.
- Yang, N. D. (1999). The relationship between EFL learners' beliefs and learning strategy use. *System*, 27/4, 515-536.