

**”OLI KERRANKIN HAUSKAA MUTTA
OPPI SAMALLA”**

Stationsundervisning på gymnasienivå

Sanna Salomäki

Magisteravhandling i svenska

Jyväskylä universitet

Institutionen för språk

Hösten 2015

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

| | |
|---|--------------------------------|
| Tiedekunta – Humanistinen tiedekunta | Laitos – Kielten laitos |
| Tekijä – Sanna Salomäki | |
| Työn nimi – ”Oli kerrankin hauskaa mutta oppi samalla” : Stationsundervisning på gymnasienivå. | |
| Oppiaine – Ruotsin kieli | Työn laji – Maisterintutkielma |
| Aika – Syksy 2015 | Sivumäärä – 92 + 4 liitettä |
| <p>Tiivistelmä</p> <p>Tämän maisterintutkielman tarkoituksena oli kartoittaa kahden ruotsinopettajan ja heidän ruotsin ryhmiensä suhtautumista laatimaani yhteistoiminnalliseen oppimateriaaliin ja työpistetyöskentelyyn opetusmenetelmänä. Oppimateriaali koostui seitsemästä työpistetehtävästä, joita käytettiin kahden lukiolaisryhmän 45 minuutin ruotsin oppitunnilla. Yhteistoiminnallisen oppitunnin jälkeen selvitettiin kyselylomakkeella, miten opiskelijaryhmät suhtautuvat materiaaliin sekä haastateltiin heidän opettajiaan. Samalla kartoitettiin myös, miten opiskelijat ja opettajat yleensä ottaen suhtautuvat yhteistoiminnallisiin työtapoihin, joista esimerkkinä käytettiin työpistetyöskentelyä.</p> <p>Tutkimusmateriaali koostui laatimastani yhteistoiminnallisesta oppimateriaalista, kahden opettajan haastattelusta sekä kahden lukiolaisryhmän kyselylomakkeista. Kahdessa ruotsin ryhmässä oli lukiolaisia yhteensä 37. Lomake koostui neljästä osasta: perustiedoista, tehtäväkohtaisesta arvioinnista, tunnin ilmapiirin arvioinnista ja työpisteiden toimivuuden yleisestä arvioinnista.</p> <p>Työpistetyöskentelyyn ohjanneeseen oppimateriaaliin suhtauduttiin pääasiassa positiivisesti. Opiskelijoiden mielestä menetelmä oli kiinnostava ja voisi jatkossa tuoda silloin tällöin käytettynä vaihtelua ruotsin tunteihin. Myös opettajat suhtautuivat materiaalin myönteisesti ja olivat sitä mieltä, että opiskelijat oppivat tärkeitä taitoja tunnin aikana, kuten ruotsin sanastoa ja yhdessä työskentelemisen taitoja.</p> | |
| Asiasanat – samarbetsinlärning, stationsundervisning, gymnasieundervisning | |
| Säilytyspaikka – Kielten laitos, Jyväskylän yliopisto | |
| Muita tietoja | |

INNEHÅLL

| | | |
|---|--|----|
| 1 | INLEDNING | 8 |
| 2 | SAMARBETSINLÄRNING | 11 |
| | 2.1 Att beskriva begreppet samarbetsinläring | 11 |
| | 2.2 Samarbetsinläring i praktiken | 16 |
| | 2.3 Positiva och negativa drag i samarbetsinläring | 19 |
| | 2.4 Stationsundervisning | 22 |
| | 2.5 Kagans modell av samarbetsinläring | 23 |
| | 2.5 Tidigare studier | 26 |
| 3 | ORDINLÄRNING..... | 28 |
| | 3.1 Att lära sig ord | 28 |
| | 3.2 Att repetera ord | 32 |
| 4 | MATERIAL OCH METOD | 35 |
| | 4.1 Syfte | 35 |
| | 4.2 Datainsamling | 35 |
| | 4.3 Intervention..... | 36 |
| | 4.4 Lärares evaluering | 40 |
| | 4.5 Elevers evaluering | 41 |
| | 4.6 Analysmetod | 42 |
| 5 | ALLMÄNNA UPPFATTNINGAR OM STATIONSUNDERVISNING SOM UNDERVISNINGSMETOD | 44 |
| | 5.1. Stationsundervisning betraktad ur gymnasisters synvinkel på allmän nivå ... | 44 |
| | 5.1.1. Beskrivna tankar om stationsundervisning på svensklektioner | 45 |
| | 5.1.2 Idéer om en inläringseffektiv station | 47 |
| | 5.1.3 Diskussion om gymnasisternas uppfattningar om stationsundervisning på allmän nivå | 49 |
| | 5.2 Stationsundervisning betraktad ur svensklärares synvinkel på allmän nivå.... | 53 |
| | 5.2.1 Svensklärares erfarenheter och nutida användning av stationsundervisning | 54 |

| | |
|---|----|
| 5.2.2 Stationsundervisning som undervisningsmetod på gymnasienivå | 58 |
| 6 UPPFATTNINGAR OM ÖVNINGSPAKET | 63 |
| 6.1 Station 1 – Klassificera ord | 63 |
| 6.2 Station 2 - Ordkedja..... | 65 |
| 6.3 Station 3 - Översättning | 66 |
| 6.4 Station 4 - Fyll i –övning utan tips | 68 |
| 6.5 Station 5 - Bildkort | 70 |
| 6.6 Station 6 - Temadiskussion..... | 71 |
| 6.7 Station 7 Åsiktsskala | 72 |
| 6.8 Lärares uppfattningar om övningspaketet | 74 |
| 6.9 Diskussion om övningspaketet | 78 |
| 7 AVSLUTANDE DISKUSSION..... | 83 |
| 7.1 Diskussion om resultaten..... | 83 |
| 7.1.1 Uppfattningar om samarbetsinlärning | 83 |
| 7.1.2 Uppfattningar om de använda stationerna | 84 |
| 7.2 Kritisk diskussion om studien..... | 86 |
| 7.3 Förslag till vidare forskning | 87 |
| LITTERATUR..... | 88 |
| | |
| BILAGOR | |
| Bilaga 1 Tillstånd för studien (Grupp B) | |
| Bilaga 2 Enkät | |
| Bilaga 3 Intervjufrågor | |
| Bilaga 4 Stationsövningar | |

1 INLEDNING

Som blivande lärare är jag intresserad av varierande språkundervisningsmetoder. En typ av undervisningsmetod, samarbetsinläring, blev jag intresserad av under min lärarpraktik under läsåret 2012-2013. Røj-Lindberg (2001:4) påpekar att samarbetsinläring inte endast är ett sätt att lära sig. Den är en metod som får elever att arbeta tillsammans för att nå ett gemensamt mål. Jämte samarbetsinläring nämns i denna studie även begreppet kooperativ inläring vars betydelse är densamma. Samarbetsinläring är en viktig del av en metod som jag särskilt är intresserad av: stationsundervisning. I stationsundervisning cirkulerar eleverna i klassen och gör olika övningar i grupp i stationer (Lavonen 2002: 237).

Under min lärarpraktik undervisade jag svenska genom att använda stationsundervisning och märkte att den inspirerade många elever, även sådana som inte var särskilt motiverade att lära sig svenska. Emellertid lade jag märke till att stationsundervisning väcker olika tankar – såväl hos lärare som hos elever. En stor fråga var till exempel om metoden var till nytta eller endast nöje, eller både och. Svensklärare, som jag jobbade med under lärarpraktiken, ansåg att metoden var inspirerande och fick eleverna att arbeta tillsammans. Flera elevgrupper, som deltog i min stationsundervisningslektion, fyllde i ett kort formulär som kartlade elevernas åsikter om metoden. En stor del av eleverna ansåg att lektionen var varierande men inte särskilt lärorik. Metoden var dock bra omväxling jämförd med svensklektioner som de haft tidigare. Allt som allt stred elevernas svar mot återkoppling som lärarna hade gett. Därför ville jag kartlägga elevers och lärares uppfattningar lite djupare och skapade ett materialpaket för svenskundervisning.

Denna studie handlar om stationsundervisning under svensklektioner på gymnasienivå. Jag valde gymnasienivån därför att samarbetande metoder enligt mina erfarenheter väcker varierande tankar särskilt hos gymnasister. En orsak till detta är antagligen att gymnasister är vana vid att göra traditionella övningar i läroböcker som har en stark bindning till övningarna i studentexamen (se Green-Vänttinen 2010: 28). Exempel på övningar i studentexamen är fyll i-övningar samt text- och hörförståelseövningar. Jag

själv antar att stationsundervisning är ett idealt sätt att undervisa svenska för olika ådersgrupper, även för gymnasister.

En central roll i denna studie har övningspaketet som jag skapade och testade i praktiken. Såväl två gymnasistgrupper (grupp A och grupp B) som deras lärare fick möjlighet att kommentera paketet. Övningarna i paketet baserar sig på vokabulär i lärobokserien Galleri (Blom et al. 2006, 2008) som används i detta gymnasium. Meningen var att repetera ord som gymnasisterna hade behandlat under tidigare lektioner. Jag valde temat vokabulär därför att gymnasisterna skulle ha ett ordprov och de behövde möjligheten att repetera vokabulär på något sätt. Dessutom anser jag att den samarbetsinlärande teorin som jag utnyttjade var lämpligare för att behandla vokabulär än till exempel grammatik. På svensklektionerna använde jag metoden stationsundervisning därför att metoden är relativt otypiskt i gymnasieundervisning (Sahlberg 2002: 266). Saloviita (2006: 180) konstaterar att när man börjar använda ett samarbetsinlärande arbetsätt i gymnasiet, ska lärare tillämpa enkla modeller. Därför valde jag Kagans strukturer som är ett bra alternativ att börja med samarbetsinläring (Kagan & Kagan 24: 2002).

Det finns mycket forskning om samarbetsinläring (se t.ex. Slavin et al. 1988 och Sharan 1990) men inte särskilt mycket om samarbetsinläring i språkundervisning. Även stationsundervisning är ett relativt sällsynt begrepp inom pedagogik, framför allt i gymnasieundervisning. Därför anser jag att mitt ämne är viktigt och värt att undersökas. I avhandlingen ska jag betrakta stationsundervisning som samarbetsinlärande metod ur lärares och elevers synvinkel vilket ger en relativt omfattande bild av denna metod. Syftet med föreliggande studie är att kartlägga hurdana uppfattningar två svensklärare samt två gymnasistgrupper har om stationsundervisning och övningspaketet som jag planerade.

Sammanfattningsvis lyder mina forskningsfrågor som följande:

- Hur upplevde de två deltagande gymnasistgrupperna och deras lärare det samarbetsinlärande övningspaketet?
- Hurdana erfarenheter och uppfattningar har svensklärarna generellt av stationsundervisning på svensklektioner?

- Hur förhåller gymnasisterna sig till stationsundervisning som samarbetsinlärande metod?

Materialet samlades i ett gymnasium i Mellersta Finland under våren 2013. Jag intervjuade två svensklärare. Därutöver undervisade jag deras gymnasiegrupper, en grupp per lärare, genom att använda stationsundervisning som undervisningsmetod. Den ena kursen var kurs 2 och den andra kursen kurs 5. Båda lektionerna var 90 minuter långa och antalet gymnasister var 15 i grupp A och 22 i grupp B, sammanlagt 37. Cirka hälften av lektionerna utnyttjades för stationsundervisning och den följande hälften användes för att fylla i enkäten som kartlade elevernas uppfattningar om lektionen, paketet och metoden. Lektionerna med stationsundervisning var ungefär 45 minuter långa. När gymnasisterna hade gjort övningarna, fyllde de i en enkät. Enkäten innehöll både frågor med Likert-skala och öppna frågor. I enkäten tog jag reda på hurdan åter-koppling gymnasisterna ger om lektionen och hurdana åsikter de har om stationsundervisning i svensklektion.

Jag inleder med att presentera den teoretiska bakgrunden för min studie i kapitel 2 och 3. Därefter redogör jag för material och metod i kapitel 4. Kapitel 5 och 6 omfattar analys med egna kommentarer. Det sista kapitlet, kapitel 7, presenterar avslutande diskussion.

2 SAMARBETSINLÄRNING

I detta kapitel presenteras begreppet *samarbetsinläring*. Med *samarbetsinläring* förekommer i denna studie även begreppet *kooperativ inläring* vars betydelse är densamma. Därefter förklaras hur *samarbetsinläring* kan utnyttjas i praktiken. Efter den praktiska synvinkeln presenteras positiva samt negativa drag i *samarbetsinläring* samt Kagans modell av *samarbetsinläring* som har utnyttjats för att skapa ett samarbetande övningspaket. Till sist presenteras några finländska studier som koncentrerar sig på funktionell synvinkel i undervisning och *samarbetsinlärande* metoder på gymnasienivå. Jag ville koncentrera mig på finländska studier därför att informanterna är finska gymnasister och deras lärare.

Övningspaketet innebär övningar med *stationsundervisning* som även presenteras som begrepp i detta kapitel. Därför att *stationsundervisning* är bara en element inom *samarbetsinläring*, har begreppet *samarbetsinläring* i detta kapitel en dominerande roll. I denna studie används begrepp *samarbetsinläring* som överbegrepp för *stationsundervisning*. Det är inte lätt att hålla isär begreppen, för *stationsundervisning* i sig är en samarbetande metod.

2.1 Att beskriva begreppet *samarbetsinläring*

Samarbetsinläring, då även kallad *social inläring*, utvecklades under 1960-talet. Den spreds till Finland relativt långsamt, först under 1990-talet (Saloviita 2007: 22-23). I *samarbetsinläring* lär gruppmedlemmar av varandra genom att tala och arbeta tillsammans (Røj-Lindberg 2001: 4). Enligt Schmuck (1988: 6) betyder *kooperativ inläring* strukturerade strategier som kan användas i varierande skolämnen och nivåer. De heterogena grupperna består av fyra till sex elever med olika kön och med olik kunskapsnivå. Røj-Lindberg (2001:4) betonar att i *samarbetsinlärande undervisning* gäller det om en *inlärningsfilosofi* som fokuserar på interaktion. Sahlberg & Leppilampi (1997: 38) tillägger att elever även behöver en olik inställning till andra människor i klassen och till egen omgivning. Man ska förändra sina attityder, värden och ideal.

Att arbeta individuellt i klassrummet att elever studerar ensam och de jämförs med andra elever. I ett sådant här klassrummet finns det en individuellt individcentrerad och tävlande struktur (Kagan et al. 1988: 278). Att arbeta tillsammans är inte det enda sättet att lära sig, utan det är viktigt att eleverna ibland har möjligheten att tävla mot varandra och arbeta helt ensamma (Sahlberg & Leppilampi 1997: 61). Sahlberg & Leppilampi (1997: 67) konstaterar dock vidare att i dagens värld behöver man allt mer kunskaper att arbeta med andra människor. Saloviita (2007: 29) påpekar på samma sätt att det med samarbetsinlärning är förnuftigt att använda också individuell inlärning. Temat ska vara bekant för eleverna på något sätt. Om frågan är om ett nytt tema är det bra att läraren presenterar ämnet först eller eleverna kan själva ta reda på vad ämnet betyder. Läraren kan också be om att eleverna arbetar tillsammans i smågrupp och utnyttjar kamratstöd. Framgången i gruppen jämförs med framgången i andra grupp. I ett sådant här klassrummet av den här typen finns det en struktur av kooperativ inlärning. Om eleverna tävlar i klassrummet betyder framgången att höra till en toppgrupp eller att ha namn i en lista av bästa elever. Om elever tävlar kooperativt är det värdefullt att en elev hjälper en annan gruppmedlem att lära sig (Kagan et al. 1988: 278). Schmuck (1988:5) delar samma åsikt och lyfter fram att elever kämpar självständigt mot varandra, inte tillsammans, för bra betyg, vad gäller individuell inlärning. Elever arbetar ofta i projektgrupper men den är bara en liten del av hela studietiden.

I Johnson & Johnson (1975: 26-27) betonas betydelsen av interpersonella processer för inlärning. Sådana processer är interaktion med andra elever, effektiv kommunikation, pålitlighet, att acceptera och stöda andra, att utnyttja personliga resurser, att dela och hjälpa, emotionell hängivenhet, att försöka tillsammans, att dela arbetet, att ta risker och att inte jämföra sig med varandra. I en tävlande metod finns det bara lite interaktion, ingen kommunikation, andra elevers resurser utnyttjas inte och en elev jämför sig med de andra eleverna. I en individuell inlärning finns det ingen interaktion i någon del av arbetet. Även Jolliffe (2007: 3-4) betonar vikten av interpersonella färdigheter men konstaterar att smågruppkunskaper behövs vid sidan av interpersonella färdigheter. Färdigheterna består av två element: den första elementen är akademiska färdigheter (t.ex. att följa instruktioner, att stanna i uppgiften, att planera och betrakta avancering i projektet, använda tiden förnuftigt, att skapa och utarbeta idéer) och den andra elementen, med

andra ord interpersonella färdigheter (t. ex. att lyssna på andra medlemmar, att uppnå enighet, att lösa konflikter, att uppskatta de andra).

Samarbetsinläring som undervisningsmetod består av fem element: positivt beroende, individuell ansvar, processande i gruppen, smågrupp- och interpersonell kunskaper och av interaktion ansikte mot ansikte (Jolliffe 2007: 39-43). I Saloviita (2006: 16) betonas förändring i lärarens roll, i elevens roll, i arbetsuppgifternas genomförande, i organiseringen av klassrummet samt i kommunikationen.

Lärare ska försäkra positivt beroende i grupper då gruppmedlemmar är beroende av varandra. Medlemmarna känner att de behöver varandra, de lyckas eller misslyckas tillsammans och de kan inte göra uppgiften till slut om de inte arbetar tillsammans. Om det finns en person i gruppen som inte vill arbeta kan inte gruppen genomföra uppgiften. Ett medel att skapa beroende av alla gruppmedlemmar är att alla medlemmar får en del av hela uppgiften eller medlemmarna i gruppen får vissa roller som de ska använda i arbetet (Jolliffe 2007: 39-43). Kumpulainen (2009: 50) understryker att en av de viktigaste missionerna som läraren har är att bygga interaktion som utvecklar elevernas ansvar och initiativrikedom. Enligt Jolliffe (2007: 39-43) betyder individuellt ansvar i gruppen att varje gruppmedlem ska ha ansvar för sin insats i arbete – annars är gruppens framgång i fara. Därför ska var och en känna undervisningsmaterialet noggrant. Läraren ska också understryka betydelsen av individuell inläring så att gruppmedlemmar kan stöda och hjälpa varandra. Johnson och Johnson (82: 1975) konstaterar likaså att varje medlem är den viktigaste resursen för gruppen. Läraren är inte den viktigaste hjälpen utan eleverna hjälper varandra. Betydelsen av interaktion ansikte mot ansikte betonas i Jolliffe (2007: 39-43). I klassrummet ska skapas fysisk närhet.

Efter att ha samarbetat ska gruppen analysera hur gruppmedlemmarna kunde arbeta i gruppen och hur använde kunskaper som övningen krävde. På det viset får gruppen en bild av vilka som är dess starka och svaga sidor och om det finns kvalitet i arbetet. Läraren kan även ge återkoppling till gruppen om det är möjligt. Interpersonella kunskaper å sin sida betyder att elever inte har några färdiga modeller över hur de ska arbeta i gruppen. Därför ska läraren handleda om ändamålsenlig kommunikation, att vara ledare i

gruppen, känsla av förtroende, att fatta beslut i gruppen och att lösa konflikter. Då har gruppen möjlighet att arbeta effektivt (Jolliffe 2007: 39-43).

Lärare ska acceptera sin nya roll i samarbetsinläring: han ska vara redo att lämna sitt dominerande roll framför klassen och börja arbeta som handledare för eleverna som arbetar i gruppen (Røj-Lindberg 2001: 7). Enligt Kalaja och Dufva (2005: 62) är lärarens roll i skolan viktig. Under de senaste åren har man pratat om lärarcentrad undervisning och av självstyrande inläring: att elever växer till att sätta sig mål och att hittar lämpliga metoder att förverkliga dessa mål. Fast synvinkeln riktas mot eleven betyder det inte att eleven själv borde kunna utveckla sina språkkunskaper.

Lärarcentrad undervisning definieras i Saloviita (2007: 141) som undervisning då interaktion förverkligas genom lärare. Elever i klassen är de som lyssnar på lärare: de ska oftast lyssna på saker som är antingen för lätta eller för svåra. Metoden orsakar problem därför att lärare har då bara lite tid att använda per elev. Saloviita konstaterar vidare att metoden inte fungerar i en heterogen klass. När elever är tvungna att vara passiva förekommer det ofta situationer som stör undervisningen. Om lärare börjar använda samarbetsinläring som undervisningsmetod betonar Røj-Lindberg (2001: 8) att eleverna måste vara medvetna om varför undervisning förändras. Detta är viktigt särskilt när det är fråga om äldre elever som är vana vid de traditionella övningarna. Traditionellt har eleverna alltid haft passiv roll jämfört med lärare. I ett samarbetande klassrum ska eleverna lära sig att vara aktiva och vara mer ansvariga om sin inläring.

Enligt Jolliffe (2007: 4) har såväl elever som lärare en läggning för att arbeta ensamma. Elever vill inte gärna hjälpa varandra och lärare utnyttjar inte stöd från sina kolleger utan försöker klara sig på egen hand. Kooperativ inläring i klassrummet kräver att läraren själv kan göra saker kooperativt. När skolan är kooperativ, finns det elever och lärare som arbetar för att nå delade mål. För att kooperativ inläring i klassrum ska lyckas är det bra om det även finns i lärarrummet. Läraren ska skapa en atmosfär för kooperativ inläring (Jolliffe 2007: 5). Røj-Lindberg (2001: 8) betonar att övningen ska genomföras så att eleverna inte kan göra övningen utan varandras hjälp. Lärare ska även ta hänsyn till möblering i klassen. Elevers bord är i allmänhet placerade lite ifrån varandra

vilket gör samarbetande övningar svårare. I ett samarbetande klassrum ska bord och stolar sättas så att ögonkontakt och muntlig kontakt är möjliga.

Som konstaterats ovan är en människa inte kooperativ till sin natur och om man sätter personer i en grupp betyder det inte att de arbetar automatiskt kooperativt (Jolliffe 2007: 4, 17). Grupparbete i sig själv är inget nytt eller magiskt. Under lågstadiet sitter elever ofta i smågrupper av fyra till sex personer men trots detta är interaktion mellan eleverna begränsad. Tanken bakom detta kan vara att elever tävlar mot varandra och tycker att andra kopierar dem. I kooperativ inläring behövs ett delat mål. Det är ett gradvist projekt att skapa atmosfär av kooperativ inläring. Sahlberg & Leppilampi (1997: 74) betonar att människor har sociala kunskaper i olika grader. Medlemmarna i gruppen ska känna varandra för att de kan lita på varandra. Detta orsakar social verksamhet. Gruppen ska öva kunskaper som gäller att kommunicera men även att fatta beslut, att lita på medlemmar, att leda gruppen och att lösa problem. I Røj-Lindberg (2001: 6) betonas att ett allmänt fenomen är att i traditionellt grupparbete inte görs samarbete.

Grupparbete är inte ett arbetssätt som tillämpas ofta (Saloviita 2007: 24). En orsak till detta kan vara att grupparbete kan misslyckas om det är planerat fel. Många lärare har erfarenheter av misslyckade grupparbeten. Jolliffe (2007: 8) betonar därför att man ska skapa ett tydligt program som presenterar kunskaper som är nödvändiga. Programmet ska vara utvärderad liksom andra delar i läroplanen. Kooperativ inläring kan också vara problematisk. Det kräver att elever talar, diskuterar och är i interaktion vilket kan orsaka osäkerhet hos läraren. Det kan leda till en känsla hos läraren att denne inte kan kontrollera situationen och en svårighet i att utvärdera elever när de arbetar i grupper, inte ensam. En grundläggande orsak kan alltså vara att lärarens roll förändras radikalt: Läraren ska underlätta inläring, organisera, observera, stöda och intervensera när det behövs. Läraren har då inte rollen som person som förmedlar information och ställer frågor.

Lärare, särskilt i lågstadiet, har stora möjligheter att bestämma hur han undervisar. Ju äldre elever, desto viktigare är det att poängtera vikten av att veta och att klara av prov. Många lärare i det andra stadiet, i gymnasiet eller i yrkeskolan, anser att de inte har tid att pröva nya undervisningsmetoder eftersom kursers innehåll är fulla av andra aktivite-

ter. Studentskrivningar är särskilt en sak som påverkar hur lärare väljer sina metoder. Lärare vill undervisa kursens innehåll så samvetsgrant och effektivt som möjligt och de ofta anser att samarbetsinläring inte kan hjälpa att nå detta mål. Därför har metoden ingen betydande roll i skolor i andra stadiet (Sahlberg 2005: 266).

Green-Vänttinen et al. (2010: 59) lyfter fram att gymnasister har intresse för mera varierande och inspirerande material. Därtill anser gymnasisterna att till exempel lekar och musik är ett idealt sätt att lära sig svenska. Saloviita (2007: 165) konstaterar att samarbetsinlärande metoder är fungerande i alla årsgrupper och skolämnena. Resultaten som fås med samarbetsinläring varierar enligt metoder, men i sin helhet är de till och med effektivare än de traditionella metoderna i klassen. Saloviita (2007: 180) lyfter fram att gymnasister kan i början motsätta sig samarbetsinläring eftersom de är vana vid andra slags arbete. Högpresterande elever tycker att svaga elever blir en börda för dem tills de märker att det är till nytta att arbeta med olika elever. Elever med låg status kan vara rädd för att de inte blir accepterade i gruppen. Först är det viktigt att öva enkel grupparbete så att gymnasister blir vana vid att bilda i grupper och arbeta tillsammans. Begåvade elever kan vara lärare i sin grupp. Så där lär de sig saken djupare. Begåvade elever blir mer uppskattade när andra elever kan utnyttja dem och ser dem inte som ”plugghästar”. (Saloviita 2007: 182).

2.2 Samarbetsinläring i praktiken

I Jolliffe (2007: 43) lyftes fram formell samarbetsinläring som en form av undervisning som kan användas från en lektion till några veckor. För att fungera effektivt behövs aktiviteter med hjälp av bilda grupp och att skapa kohesion i gruppen. Även specialiserade kunskaper som behövs i grupparbete är viktiga. Läraren ska stöda arbete och värdera inläring. En annan typ av samarbetsinläring är informell kooperativ inläring som kan används några minuter eller till och med hela lektionen. Denna typ av uppgift är ofta en situation, t.ex. en diskussion som görs parvis. I klassrummet används kooperativa basisgrupper som används ofta en längre tidsperiod, liksom en semester. Gruppmedlemmarna ska dock delta i arbetet tillsammans så att alla gör något. Ett sätt är att eleverna får ansvaret att se till att alla deltar i arbetet. Detta kan förverkligas t.ex. med hjälp av roll som ordförande. Det är förnuftigt att rollen som ordförande cirkulerar i

gruppen så att det inte skapas skadande maktrelationer mellan elever (Kumpulainen 2009: 55).

När läraren bestämmer sig för att börja med samarbetsinläring är det viktigt att ta hänsyn till platser där eleverna sitter. Eleverna kan sitta parvis eller två par kan arbeta tillsammans. Sedan ska läraren dela elever till heterogena par eller grupper med fyra personer. I början är det viktigaste att lära sig rutiner och regler som hör till samarbete. Därför är det förnuftigt att välja enkla gruppuppgifter som utvecklar elevers sociala färdigheter och samarbetskunskaper (Saloviita 2007: 172). Røj-Lindberg (2001:4) konstaterar å sin sida att när storleken i gruppen är större finns det också mer social komplexitet i arbetet. Arbete som görs parvis kan vara en introduction till mer komplexa samarbetsinlärande metoder. Saloviita (2007: 173) noterar vidare att i samarbetsinläring är det bra att börja med pararbete. När lärare och elever har mer kunskaper är det dags att pröva mer avancerade uppgifter. Det är förnuftigt att en samma grupp gör samarbetsinlärande uppgifter under fem eller sex veckor för att gruppmedlemmarna lär sig att arbeta tillsammans effektivt. Därefter är det dags att bilda nya grupper. Läraren ska börja med samarbetsinläring steg för steg. Läraren kan nå bra inlärningsresultat även om samarbetsinläring bara har utnyttjats exempelvis en gång i veckan. Samarbetsinläring kan vara en två minuters pardiskussion eller en forskningsprojekt som kan ta till och med tre eller fyra lektioner. Med Kagans metoder är det lätt att börja med samarbetsinläring (Saloviita 2007: 174).

I Johnson & Johnson (1988: 120-121) är samarbetsinläring ett bra val i olika typer av uppgifter. Ju mera begreppslig inläring krävs desto sannolikare är effektiviteten i samarbetsinläring. När läraren bildar grupper är det förnuftigt att möjliggöra samtal och diskussion mellan elever. Eleven ska uppmuntras att stöda andra gruppmedlemmar, att ge återkoppling och att garantera att alla elever i grupper deltar i projektet. Eleverna ska uppmuntras även till positiva relationer och till en känsla av accepterande atmosfär. I Saloviita (2006: 35-37) rekommenderas att eleverna inte själv bildar grupper. Då blir medvetenhet av klickarna starkare och några elever kan bli diskriminerade. Det är bra att ha så heterogena grupper som möjligt så att elever blir vana vid att arbeta med olika elever. Därtill får svaga elever stöd från de starka. Saloviita (2007: 40) konstaterar vidare att läraren med fördel ibland kan bilda grupper som består av slumpmässiga med-

lemmar. Det är ett bra sätt att repetera ett tema när inläringen annars har skett i en och samma statiska grupp. Smågrupparbete i klassrummet går ofta dock inte helt som planerat. Det är möjligt att eleverna inte talar om det riktiga ämnet eller så blir diskussionen inte produktiv. Därför bör läraren undervisa hur elever kan diskutera och hurdana regler i som finns i en diskussion. Problem i interaktion kan vara också maktrelationer mellan eleverna som skadar vissa elevers inläring eller deltagande i undervisningen. Det är möjligt att en del av eleverna bara tittar utan att göra något konkret (Kumpulainen 2009: 55).

Konkreta typer av grupparbeten presenteras i Saloviita (2007: 32). Han konstaterar att det i olika konstellationer finns ett visst antal möjliga interaktionsgångar. I en grupp med endast två personer finns det således två möjliga interaktioner: elev A talar till elev B och vice versa. I en grupp med fyra personer blir det tydligt mera möjliga interaktioner. I större grupper finns det ännu mera möjliga interaktioner vilket kan skada gruppen eftersom den kan bli så att gruppmedlemmarna inte har samma möjligheter att diskutera med varandra. Det är rekommendabelt att läraren börjar med den minsta gruppstorleken om läraren inte har mycket erfarenhet av grupparbete. Då är interaktionen i gruppen så enkel som möjligt. Eleverna får även en möjlighet att öva upp de kunskaper som grupparbete kräver för att senare arbeta i större grupper. Ju mindre gruppen är desto mer aktiva elever i gruppen. Saloviita ger en fingervisning att om gruppstorleken är två personer, är andelen aktiva medlemmar 50 %. Om storleken är fyra, är andelen 25 %. Därför är det rekommenderat att gruppstorleken är högst fyra personer (Saloviita 2007: 33). I Saloviita (2007: 35) understryks att grupper av tre personer svåra därför att det är möjligt att gruppen består av ett par och en utomstående person. I gruppen av fyra personer är det möjligt att två par arbetar tillsammans inom gruppen. I större grupper finns det mer synvinklar och resurser än i en mindre grupp. Även Sahlberg & Leppilampi (1997: 72-73) tar hänsyn till interaktionen i gruppen. Mellan gruppmedlemmar ska finnas öppen interaktion utan hämskor. Elever ska sitta nära varandra så att de kan se alla andra elever i gruppen. Lärare ska ta hänsyn även till gruppstorleken för ju större grupp desto svårare är det att bilda interaktion i gruppen.

2.3 Positiva och negativa drag i samarbetsinläring

Samarbetsinläring har positiva inverkan på elevernas arbete i varje åldersklass och skolämne. Därtill kan samarbetsinläring bjuda på olika typer av övningar, såsom sådana som förstärker memoreringsfärdigheter eller problemlösningskunskaper (Röj-Lindberg 2001: 9). I Johnson & Johnson (1975: 28) och i Kujansivu (2002: 199) betonas att samarbetsinläring utvecklar positiv atmosfär i klassrummet. Lektioner kan bli roliga, interaktiva sessioner. I traditionell undervisning är duktiga elever ofta tyckta som plugghästar (Jolliffe 2007: 44, Hughes & Moate 2007). Schmuck (1988: 11) delar samma åsikt och betonar jämställdheten i gruppen. Eftersom alla medlemmar i gruppen är lika värdefulla kan gruppen nå resultat. Detta skapar positivt beroende i gruppen. När gruppen har gemensamt mål eleverna lär sig att respektera varandra.

I samarbetsinläring ökar kreativiteten hos lärare och elever (Johnson & Johnson 1975: 28). Jolliffe (2007: 6) betonar utveckling i inläring: produktiviteten ökar, eleverna skapar nya idéer och har tankar på högre nivå, har bättre transfer av inläring från en situation till en annan, har mer tid för en uppgift och kunskaper att lösa problem är bättre. Elever ägnar sig åt inläring. De är motiverade att lära sig och arbeta hårt för att stöda gruppen. En annan orsak är kognitiv: för elever ska stöda sig kognitivt så att inläringen sker (Jolliffe 2007: 4-6).

Eleverna får i samarbetsinläring verbala kunskaper och färdigheter att lösa problem (Johnson & Johnson 1975: 31, Kujansivu 2002: 205). I Jolliffe (2007: 6) läggs fram att samarbetsinläring utvecklar interpersonella kunskaper, inläring och psykisk hälsa samt sociala kunskaper. Jolliffe (2007: 14-15) konstaterar vidare att även starka elever kan dra nytta av inläring fast allmän uppfattning är att de föredrar individuellt arbete. Samarbetsinläring gör deras självkänsla starkare och akademiska kunskaper mer flytande.

I samarbetsinläring får elever kunskaper att samarbeta och förmåga att ta hänsyn till olika synvinklar (Johnson och Johnson 1975: 31). I Johnson och Johnson (1975: 37) konstateras vidare att eleverna får möjligheten att hjälpa andra elever. Kumpulainen (2007: 55) lyfter fram att samarbetsinläring utvecklar elever att vara ansvariga och

initiativrika. Mellan elever finns social samhörighetskänsla och de accepterar elever som är annorlunda än man själv. Man kan även hindra mobbning och utveckla vänliga relationer mellan elever (Saloviita 2007: 154). I Jolliffe (2007: 6) lyftes fram att det finns utveckling i interpersonella relationer: utveckling av intresse av andra, eleverna skapar vänskap mellan gruppmedlemmar, samhörighetskänsla, ömsesidigt stöd samt bättre moral. Jolliffe konstaterar vidare att det finns utveckling i psykisk hälsa och sociala kunskaper samt bättre självkänsla och självförtroende, ökad självständighet, problem blir delade med andra och elever kan kontrollera och arbeta trots stress och motgångar. Schmuck (1988: 12-13) delar åsikten och betonar att elevernas självkänsla blir bättre. I samarbetande grupper känner eleverna sig omtyckta och anser att de har mer framgång akademiskt. Samarbetsinläring skapar ett sinne att elever vill inte endast egen framgång utan också att de andra har framgång.

I samarbetsinläring får elever mångsidiga erfarenheter om hur interaktion kan förverkligas därför att de är ansvariga för att handleda ansvar i gruppen (Kumpulainen 2009: 55, Hughes & Moate 2007). I Jolliffe (2007: 44-46) betonas att samarbetsinläring utvecklar motivation och kognition. Det enda sättet att göra arbetet är att hela gruppen deltar i projektet. Därför ska varje gruppmedlem knoga maximalt. Samarbetsinläring utvecklar även sociala relationer och stöder prosocial utveckling (Schmuck 1988: 12).

Det finns även vissa svagheter eller utmaningar med samarbetsinläring som metod. Även om samarbetsinläring är en praktisk metod i klassrummet betyder det inte att individuell och tävlande arbete borde ignoreras. I vissa situationer är tävlande arbete bättre eftersom eleven får möjligheten att jämföra sina kunskaper med andras kunskaper. När individuella uppgifter görs är det möjligt att ha känslor av att vara nöjd med personlig framgång. Därför borde alla typer av arbete göras (Johnson & Johnson 1975: 25). Saloviita (2007: 157) understryker att samarbetsinläring är en viktig metod i undervisningen men en utmaning för lärarutbildning för lärarstuderande har inga erfarenheter om samarbetsinläring. Schmuck (1988: 6) å sin sida betonar att svaga elever inte har möjligheter att ha framgång. Därför orkar de inte ens försöka medan de högpresterande eleverna inte behöver försöka intensivt eftersom mindre räcker. Då blir studerande inte effektiv.

Saloviita (2006: 176) påpekar att det finns problem med samarbetsinläring som kan relateras till om en lärare inte behärskar metoden. Metoden ska användas flera gånger så att lärare lär sig förstå hur metoden kan tillämpas. Det är vidare möjligt att lärare använder metoden fel: möjligen använder han för krävande uppgiftstyper, för stora grupper eller använder samarbetsinläring fast den inte vore den bästa metoden att undervisa svenska. Saloviita (2006: 176) konstaterar vidare att problem möjligen finns i grupparbete, inte i samarbetsinläring. I traditionellt grupparbete är problemet ofta att alla gruppmedlemmar inte arbetar för att uppnå målet (Muijs & Reynolds 2011).

I Sahlberg & Leppilampi (1997: 108) betonas att det är svårt att förändra en individs sätt att arbeta då hen är van vid en viss rytm i livet och ovillig att förändra den. Kulturen i skolan kan både hindra och gynna förändringar till nya metoder. Om man inte är van vid att arbeta och att fatta beslut tillsammans i skolan kan det vara svårt att behärska samarbetande metoder. Det är möjligt att människa gör fel därför att han lutar för mycket på sina egna kunskaper att tillämpa nya saker. Instruktioner kan vara oklara och uppgifter för krävande och omfattande. Möjligen finns det problem med tiden som kan vara för knapp för att uppgiften kan göras utan problem. Att prova en ny metod orsakar tryck och kan göra undervisningen stel. Då finns det ingen möjlighet att lära sig interaktion och sociala kunskaper. När lärare prövar en ny metod utan att be om hjälp av sin kollega är det sannolikt att han vill fortsätta med tidigare metoder som inte har något att göra med samarbetsinläring. När lärare har stöd från kollegor är det lättare att börja med en ny metod. Då finns det en högre tröskel att ge upp. Lärare ska även acceptera själv nya principer och följa dem. Han kan inte endast befalla elever att arbeta samarbetsinlärande utan öka samarbetsinläring i sin egen verksamhet. I Saloviita (2006: 163) konstateras dessutom att samarbetsinläring orsakar mycket oväsen i klassen när alla elever talar samtidigt och rör sig i klassen. Då ska lärare utveckla sätt att minimera oväsen i klassrummet.

Samarbetsinläring är allmänt kritiserad om hur den kan användas med så kallade traditionella metoder (jfr Kujansivu 2002: 199). Saloviita (2006: 179) betonar att lärare ska fundera på hurdan relation det finns mellan nya och gamla undervisningsmetoder. Att lärare använder samarbetsinläring i sin undervisning betyder inte att han ska lämna

traditionella metoder därför att de har sina fördelar. Samarbetsinläring kompletterar traditionell undervisning och gör undervisning mångsidigare.

2.4 Stationsundervisning

Stationsundervisning är en undertyp av samarbetsinläring och kan definieras som metod där elever cirkulerar i klassen i en viss ordning från station till station eller väljer nästa station själv när uppgiften i dåtida station är färdig (Saloviita 2013: 117). I Saloviita (2013: 118) konstateras vidare att stationsundervisning ofta har använts vid t.ex. idrottslektioner. Stationsundervisning är ett bra sätt att undervisa varierande saker för elever och den kan användas i flera läroämne. Dessutom behövs det inte många lärare trots att det finns många grupper att kontrollera.

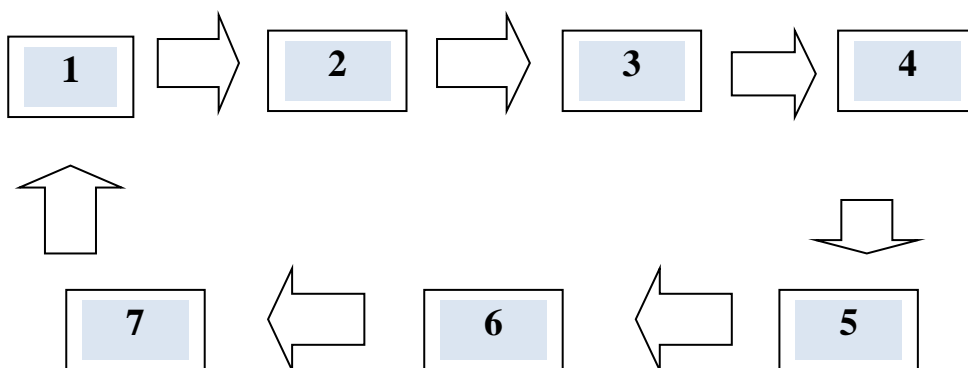
Kaskela-Nortamo (1995, refererad i Saari (2006)) understryker att när eleverna vet att de har en viss tid per station ökas ansvarigheten av eleverna för att arbeta effektivt. Lärarens roll är att observera och kontrollera klassen medan eleverna har den aktiva rollen. Lärare hjälper dem som ber om hjälp. Eleverna har skriftliga instruktioner så de vet vad de ska göra. De snabbaste eleverna i gruppen kan hjälpa andra. I slutet av lektionen har alla grupper möjlighet att presentera produktionen för andra grupper.

Typiskt för stationsundervisning är att eleverna studerar olika teman och cirkulerar enligt en viss ordning. När de är färdiga med en övning är det dags att byta stationen (Stuller 1975). Fördelen i stationsundervisning är att utrustning inte behövs så mycket därför att flera elever kan använda till exempel samma apparat samtidigt i en station. Det kan vara svårt att planera övningar med samma svårighetsgrad. Det är även möjligt att det tar mer tid att göra en övning än en annan. När det finns mera stationer än grupper kan snabba grupper göra en övning i en extra station om de är färdiga med deras egen övning är färdig (Lavonen och Meisalo 2006).

I Saari (2006) hänvisas till Met (1998) som lyfter fram att eleverna har en aktiv roll i stationsundervisning och de kan planera stationer själv. Met betonar att lärare ska beskriva miljön där eleverna arbetar: vilken plats är den där eleverna exempelvis ska rita tillsammans och vilken är den där eleverna till exempel ska skriva. Lärare ska se till att

eleverna förstår vad de ska göra i stationer, m.a.o. instruktionerna ska vara tydliga (Stuller 1975).

Figur 1 Modell över hur elever cirkulerar i klassrummet (enligt Lavonen 2002: 237)



2.5 Kagans modell av samarbetsinlärning

Kagan presenterar en modell av samarbetsinlärning som innehåller ett antal strukturer som befrämjar språkinlärning i grupp så att det finns interaktion mellan gruppmedlemmar. Han presenterar tre situationer i klassen: traditionell undervisning, traditionellt grupparbete och strukturer. I ett traditionell undervisning ställer läraren en fråga och eleverna räcker upp handen turvis. I traditionellt grupparbete arbetar elever i små grupper. I båda situationerna finns det möjlighet att alla elever inte deltar i undervisningen. Det finns till exempel elever som inte räcker upp handen under lektionen därför att han tänker att det finns flera elever som har bättre kunskaper än honom. I Kagans strukturer har däremot alla elever plikt att samarbeta i gruppen (Kagan 2002: 10). Strukturerna bygger på en princip som kan beskrivas med fyra bokstäver – PIES:

- P (Positive Interdependence)
- I (Individual Accountability)

- E (Equal Participation) och
- S (Simultaneous Interaction)

P betyder positivt ömsesidigt beroende: för att nå målet i arbetet behöver elever varandras hjälp. I står för gruppmedlemmars ansvar, med andra ord har alla ansvar för att målet nås. E betyder likvärdigt deltagande, alltså att målet inte kan nås om alla gruppmedlemmar inte deltar i arbetet. S betyder synkronisk interaktion alltså alla elever ska ha aktiv interaktion i gruppen (Kagan 2002: 10-11).

I Kagan och Kagan (2005: 24) betonas att det finns en stark relation mellan vad elever gör och vad de lär sig i klassrummet. Det betyder att interaktion i klassen påverkar elevernas sociala, kognitiva och akademiska utveckling. Därför är tanken bakom strukturerna att öka interaktionen i klassrummet. Det är även viktigt att analysera hur interaktionen påverkar eleverna. På det viset kan lärarna planera effektiv undervisning. Traditionella lektioner blir mer kooperativa när läraren utnyttjar enkla strategier såsom strukturer. Dessa strukturer har inget specificerat innehåll och de kan utnyttjas varierande i olika situationer (Jolliffe 2007: 48). I Saloviita (2007: 80) belyses Kagans strukturer i praktiken: Var och en lektion består av en eller flera aktiviteter. Aktiviteten kan vara till exempel att läraren förhör en hemläxa. Aktiviteten består av två saker; en struktur (förhör) och av innehållet (läxa). Förhöret består av tre element; läraren frågar, eleven svarar, läraren uppskattar.

Det finns olika typer av strukturer i Kagans modell. Läraren ska välja en struktur som bäst kan utnyttjas i en viss lektion. Valet av struktur är beroende av lektionens mål. När läraren prövar olika strukturer lägger han märke till att vilka strukturer som fungerar bra i undervisningen. Läraren ska fundera på hurdan kognitiv och social utveckling upparbetar (Kagan & Kagan 2005: 28).

Kagan (refererad i Saloviita 2007: 80-81) fastställer strukturer i olika grupper på basis av det uppställda målet. Kagan (1992) rekommenderar att läraren använder en struktur på en gång så att strukturen blir tillräckligt bekant för eleverna och de lär sig att använda strukturen. När en struktur är bekant är det dags att presentera en ny struktur. Om det finns olika slags elever i klassen, är gruppövningar nyttiga därför att de skapar

samhörighetskänsla. Även elever som blir ofta lämnade utanför gruppen har en lättare möjlighet att delta i arbete.

I Kagan (2002: 12) betonas att det är fråga om strukturer, inte om lektioner. Detta betyder att lärare inte behöver planera en hel samarbetande lektion utan strukturer som kan vara en liten del av lektionen. En struktur kan användas när som helst, som introduktion för lektionen eller i en övning i mitten eller i slutet av lektionen.

Det finns många fördelar i strukturer när man betraktar dem i språkundervisning. I och med att eleverna arbetar tillsammans kan de skapa interaktion till andra gruppmedlemmar utan något hinder. I gruppen är kommunikationen autentisk och kommunikationen funktionell: Eleverna har möjligheten att försäkra att de har förstått varandra. För vissa elever är det pinsamt att tala framför klassen och inom ramen för gruppen kan han vara mer avkopplad för publiken som lyssnar på honom är mindre. Eleverna kan även stöda varandra och uppmuntra alla medlemmar att delta i arbetet. Därför att eleverna ska förstå varandra för att göra övningen och övningarna kräver interaktion har de större motivation att göra övningen. Eleverna använder även språk mer när de tillämpar någon struktur i lektionen. Det finns mer tid per elev när de arbetar i en liten grupp och därför har alla möjlighet att tala mera (Kagan 2002: 12).

Saloviita (2007: 80-97) nämner olika mål som strukturer i Kagans modell har:

- Att bilda en grupp
- Att utveckla tänkande
- Att dela information att utveckla interaktionskunskaper
- Att utveckla interaktion

Medlemmarna i klassen blir bekanta med hjälp av olika slags uppgifter. Vissa strukturer passar bäst till enkla uppgifter medan andra passar till mer komplicerade och kognitivt grävande uppgifter. Med hjälp av dem är det möjligt att utveckla interaktionskunskaper och kunskaper att tänka.

Jag skapade ett undervisningsmaterial som baserade sig på Kagans teori om samarbetsinläring. Jag skapade materialet med att ta hänsyn till olika strukturer i Kagans modell. Kagans strukturer var lämpliga för denna studie därför att de är planerade för lärare som inte är erfarna med samarbetsinläring. Det är även lätt att modifiera Kagans strukturer så att de är lämpliga för ett visst ämne, i detta fall för svenskundervisning.

2.5 Tidigare studier

I Green-Vänttinen et al. (2010) undersöktes svenskundervisning på gymnasienivå med synvinkel på hurdana drag gör undervisningen god. Undersökningen hörde till projektet Svenska i toppen som koncentrerade sig på lärares, gymnasisters respektive rektorers uppfattningar om och erfarenhet av svenskundervisning. Materialet bestod av intervjuer med 16 svensklärare, sju rektorer och gruppintervjuer med 84 gymnasister. Studien visade att gymnasister vill öva muntliga kunskaper parvis och mer lektioner med fri diskussion. Därtill ansågs samarbete med andra gymnasister nyttigt och lärorikt.

Keränen (2013) studerade grupparbete på gymnasienivå. Syftet med studien var att kartlägga hur gymnasister förhåller sig till grupparbete som metod i svenskkurser. Därtill studerades hurdana drag som gör grupparbete lyckat respektive mindre lyckat. Cirka ett hundra gymnasister fyllde i en elektronisk enkät. Enligt studieresultaten förhöll sig informanterna till grupparbete huvudsakligen positivt. Trots detta ansåg de inte att grupparbete var det nyttigaste sättet att lära sig svenska: Knappt 40 procent av informanterna ansåg att metoden inte är nödvändig. Enligt informanterna var det viktigt att alla deltar i arbetet, arbetar omsorgsfullt och att stämningen i gruppen är bra. En till exempel dåligt planerad övning kan för sin del påverka grupparbete negativt. Enligt studien är det viktigt för eleverna att bekanta sig med principer i grupparbete tillsammans med deras lärare.

Samarbetsinläring var vidare i fokus i Erkamas (2013) avhandling där syftet var att undersöka hur musik och samarbetsinläring kan användas i språkundervisning. Meningen var att skapa ett undervisningsmaterial som kan användas i svenskundervisning på lågstadiet. Enligt studien fanns det ett stort behov för ett samarbetsinlärande läro-

material på lågstadienivå därför att antalet läromaterial för svenskundervisning är litet. I studien påpekas att såväl samarbetsinlärning som musik kan användas som grund för läromaterial i svenska. Därtill ska lärare vara modig med att skapa nytt material för elever.

Ovanstående studier är relevanta för min avhandling då de reflekterar synvinklar som även tas upp i min studie. I Erkama (2013) lyftes fram att samarbetsinlärning är en viktig metod på lågstadiet som ett sätt att göra undervisningen mångsidigare. Även denna studie är ett sätt att påverka innehållet i svenskundervisningen och därtill presentera samarbetsinlärning som metod i gymnasieundervisning. Eftersom i denna studie koncentreras på gymnasienivå är det viktigt att ta hänsyn till gymnasisternas uppfattningar som kartlades i Keränen (2013) och Green-Vänttinen (2010). Dessa studier skapar en helhetsbild av att finska gymnasister är villiga att pröva olika undervisningsmetoder även om de väcker starka känslor bland några gymnasister.

3 ORDINLÄRNING

Ordinlärning är en del av den teoretiska referensramen i denna studie för övningspaketet som jag skapade behandlar ordinlärning. Genom att göra övningar hade suderandena möjlighet både att lära sig nya ord och repetera begrepp som redan var bekanta. I detta kapitel presenteras metoder för att lära sig ord. I kapitlet beskrivs även ord som är lätta respektive svåra att lära sig. Till sist förklaras hur ord kan repeteras.

3.1 Att lära sig ord

Det är väsentligt att ha ett stort ordförråd med variation för att kunna förstå det som sägs och skrivs i olika sammanhang. Ordförråd har en avgörande roll även om att kunna ord bara är en del av språkkunskaper (Enström 2009: 171). Trots detta konstaterar Thornbury (2007: 14) att kurserna i språkundervisning ofta koncentrerar sig på grammatik. Elever, som lär sig vokabulär, kan sitta i samma klassrum, använda samma material och göra samma övningar och trots detta kan det finnas verkligen olika resultat i inlärning. Några elever avancerar betydligt medan andra elever inte lyckas att utnyttja undervisningen. Det är möjligt att eleverna till exempel inte är lika motiverade att lära sig ord. Det finns ingen metod som skulle ta hänsyn till varierande metoder att lära sig ord (Milton 2009: 243). Thornbury (2007: 22) lyfter fram att det viktigaste är att läraren uppmuntrar elever att öva vokabulär och undervisar olika strategier som riktar till självstyrande inlärning.

Att känna igen ord betyder att man känner igen medlemmar i ordfamiljer och när man har mera kunskaper kan man begripa vilka medlemmar det finns i ordfamiljer. Det är möjligt att till exempel begripa att verb kan ha substantiverade form (Nation 2009: 47). Enström (2009: 176) lyfter fram lexikalisk kompetens som innehåller två typer av kunskaper: *den receptiva* respektive *den produktiva* kunskapen. Med framgångsrika gissningsstrategier kan man känna igen ordet utan att särskilt veta något om ordets betydelse. Nation (2009: 24-26) påpekar att man uppfattar ordets form när man hör, läser eller erinrar sig ordets betydelse. I receptiv vokabulär känner man igen ordets affix, förstår ordets betydelse i kontexten, kan nämna ordets synonym och om ordet har

använts rätt i satsen. Att känna till ordet betyder att man vet om vilka delar ordet består av. Därför ska ordet ses i olika kontexter. Framför allt ska ordet kännas mångsidigt: såväl syntagmatiskt, semantiskt som paradigmiskt (Carter 2012: 184-185).

Situationer som kräver produktiva kunskaper är däremot mer krävande eftersom människa måste då kunna ordets stavning, uttal, former, syntaktisk konstruktion och kombinationsmöjligheter. De betydelse- och stilmässiga aspekterna i orden varierar enligt situationer. (Enström 2009: 176). Nation (2009: 28) delar samma uppfattning och lyfter fram att man i produktiv vokabulär ska kunna uttala ordet korrekt, skriva korrekt, förstå ordets synonym och motsatser, använda ordet i en rätt kontext, producera ord som hör intimt ihop med ordet och kan använda ordet korrekt i en sats. Produktiva ord kan eleven både känna igen och använda (Milton 2009: 148). Milton (2009: 117-118) konstaterar vidare att elevens receptiva vokabulär är olik jämfört med elevens produktiva vokabulär. Antal ord som eleven kan känna igen i tal eller i skrift är sannolikt större jämfört med vokabulär som eleven aktivt kan producera.

Gissningar hör till ordinlärning. I allmänhet ger morfologisk och grammatisk struktur i ordet tips om den rätta formen. Nackdelen i den är en tröghet. I början av språkstudier är det svårt att gissa ordets betydelse. Eleven behöver stor ordförråd för att känna igen orden i en text. Gissningar kan göra det lättare att lära sig nya ord (Enström 2009: 179-180). Nation (2009: 23-24) betonar att inlärningsbördan beskriver antalet mödan som behövs när man lär sig ord. Lärarna kan försöka att minska andelen mödan genom att ta hänsyn till andra språkets systematiska modeller och analogier och genom att presentera samband mellan första och andra språk.

I Milton (2009: 249-250) betonas att elever lär sig de flesta av frekventa ord samt betydligt mer sällsynt vokabulär i textboken. Elever använder informella vägar för att lära sig vokabulär: att lyssna på musik, att läsa serier, att titta på filmer på främmande språk. Dessa typer av aktiviteter kombinerat med goda praktiker i klassrummet förklarar hur eleverna kan nå en stor vokabulär. Aktiviteter bör planeras så att det är lättare att lägga märke till ord: i texten måste orden förekomma på viktiga ställen som är lätta att märka. Läraren kan öka möjligheten att för att centrala ord läggs märke till genom att understryka, kursivera och använda fetstil. För att söka ordet i minne lyssnar elever på

samma skriftlig historia två eller tre gånger per vecka och läser den flera gånger. Efter att ha lyssnat på texten ska väsentlig vokabulär lyftas fram från texten så att det blir lättare för elever att erinra sig ord (Nation 2009: 72).

Enligt Thornbury (2007: 15) betyder att behärska ett ord att eleven känner till ordets form och betydelse. Eleven känner inte endast till betydelsen som ordboken ger utan eleven kan dessutom nämna ord som kan associeras med ordet samt ordets register. Läraren bör hjälpa elever att förstå ord t.ex. genom att skapa enkla, korta förklaringar särskilt när orden ses den första gången. Inga komplicerade förklaringar. Läraren presenterar orden olika betydelser och hur de fungerar i olika kontexter. Eleverna måste komma i kontakt med ord repeterade gånger. Kunskapen av orden blir starkare. Läraren hjälper elever att känna igen definitioner. Hur bra kan de tolka och känna igen definitioner till exempel i en skriven text. Läraren ska prioritera ord: vilka som ord som ska förklaras; vilka ord av speciella ord är viktiga; vilka är bekanta genom transfer. Läraren ska hjälpa elever att komma ihåg ord. Att uppmuntra att agera utan hjälpmedel så som t.ex ordbok. Läraren ska undvika ta fram släktingarsord som kan orsaka andra språks interferens. Om orden har samma form eller betydelse är det lättare lära sig dem isär än samtidigt (Nation 2009: 90-92).

I Kristiansen (1999: 64) påpekas att om man vill behärska ett språk väl är det viktigt att ha ett stort ordförråd och förmågan att avleda nya ord. I Finland har man lite lektioner i språk och ofta finns det två lektioner efter varandra i samma skolämne (2 x 45 minuter). En elev kan inte lära sig i två raka lektioner dubbelt antal av ord vid sidan av andra övningar. Hobbyer och krav som informationssamhälle ställer tar även en del av elevens fritid, påpekar Kristiansen (1999:64). Därför är det enligt henne viktigt att vokabulär övas med alla möjliga metoder. Kristiansen menar även att det inte är nödvändigt att behandla ord som inte är så centrala i samband med mer väsentliga för att underlätta inläringen. Nation (2009: 93-94) konstaterar vidare att läraren kan presentera ordets betydelse direkt i samband med behandling av ord: läraren kan ge första språkets översättning, en synonym eller en kort definition, teckna en bild eller gestikulera. Det är inte nödvändigt att behandla ord som inte är viktiga, till exempel ord som ses bara sällan. Läraren ska hjälpa elever att använda ordbok eller dela ordet i små delar.

Thornbury (2007: 25) lyfter fram hur eleven agerar kognitivt med ordet påverkar hur eleven kan komma ihåg ordet. Ju mer komplicerade processer desto bättre. Han konstaterar vidare att eleven kan till exempel hitta ett ord som är nära ett nytt ord och inläringen blir lättare, till exempel *mango* och *tango*. Ett sätt är även att placera ett nytt ord i en sats eller att skapa en mental bild av ordet som beskriver det nya ordet. Orden kan inte minnas så väl om de inte skapar en bild i minnet. Därtill behöver eleven även en stark känsla att lära sig och vara motiverad. Det får eleven att öva ord flitigt. (Thornbury 2007: 25). Kristiansen (1999: 49) lägger fram att ordinläring är mer effektiv när man lär sig en text som en kommunikativ helhet snarare än att lära sig sporadiska ord. I Green-Vänttinen et al. (2010: 34) noteras vidare att lärarna satsar på att öva frekventa ord och ordförrådet görs tilltalande och intressant genom texter och uppgifter som är aktuella och anknyter till elevernas liv. I samma studie framkommer att eleverna studerar ordförrådet i hörförståelse, lärobokens texter och muntliga och skriftliga övningar. Elevernas skriftliga och muntliga produktion uppmuntras med att utnyttja lockande teman. Några skolor har även gett eleverna möjligheter att ta kontakt med svenskspråkiga elever i vänskolor eller andra slag av kontakter med svensk kultur.

För en människa som lär sig svenska kan inläringen vara svårt på grund av formella likheter mellan ord. Ljudlighet kan vara ansträngande också på högre kunskapsnivå. Därför ska man vara medveten om att ord har likheter med varandra, t.ex. *förstå* och *förestå* samt *rassla* och *prassla* (Enström 2009: 187). Carter (2012: 184-185) betonar att konkreta ord är betydligt lättare att begripa och hålla i minnet än abstrakta ord. Carter (2012: 184-185) lägger fram betydelsen av ordets kontext och konstaterar att det är inte enkelt att konstatera om man utnyttjar kontexten när man bekänner ord eller är det möjligt att bekänna ord som individuella

Ordinläring påverkas av längden, komplexiteten och mångsidigheten av meningar (Kristiansen 1999: 53). I Enström (2009: 189) betonas att ju innehållsrikare ett ord är och ju fler betydelsekomponenter det har, desto svårare är det sannolikt att lära sig. För att kunna ett ord fullständigt ska man känna ordets betydelsekomponenter. Därför är det svårt att lära sig synonymer eller ord med närliggande betydelser. Enligt Enström (2009: 191) är det väsentligt att lära sig vilka ord som brukar kombineras med varandra. Man ska till exempel kunna kombinera verb med den rätta partikeln.

Carter (2012: 194-195) lyfter fram stark implicit ordinlärning. Då lär man sig ord närmast omedvetet. Man behöver omväxlande metakognitiva kunskaper för att lära sig ord. Ju intensivare processering är desto sannolikt är det att ord kan hållas länge i minnet. Milton (2009: 34) å sin sida lägger fram att om ordet innehåller ovanliga kombinationer av bokstäver eller ljud eller ordet är svårt att uttala är det svårt att komma ihåg. Om ordet har samma drag som översättning i första språket, det är relativt kort, det är konkret och det låter och se ut olik jämfört med de andra nya orden. Thornbury (2007: 27) påpekar om ordet har många olika betydelser är det lättare att begripa, t.ex. engelskans verb *put*. Men även då två ord kan betyda samma sak är det svårare, till exempel engelskans *do* och *make*.

Enligt Thornbury (2007: 30) behöver elever strategier för att bilda nätverk och associationer och för att organisera vokabulär i minnet. Eleven ska inte lära sig att översätta ord direkt från modersmål, utan ord ska presenteras i deras typiska kontext för att elever ska få information om ords betydelse, register och syntaktisk omgivning. I undervisningen borde man koncentrera på hurdana orden låter. Eleverna ska lära sig vokabulär aktivt, söka ord från minnet snabbt, uttrycka personellt relevanta saker med ord. Eleverna ska även handledas till självstyrande inlärning. Man lär sig enskilda ord som ordpar eller med hjälp av associationer. Ofta använder man listor som innehåller ord och dess översättning till målspråket Carter (2012: 186).

3.2 Att repetera ord

Milton (2009: 242) lyfter fram att det finns en paradox i repetition av vokabulär. Repetition som aktivitet uppskattas i ordinlärning eftersom det är omöjligt att repetera och återvända varje enhet i vokabulär systematiskt. Milton (2009: 242) konstaterar vidare att det finns för lite tid för detta i språkundervisningen. Ändå lär människor sig stora mängder av vokabulär och försöker använda även relativt ovanliga ord systematiskt. Därtill använder flytande elever olika strategier och skapar tillfälle för inlärning och repetition även om det var bara att läsa ordlistor. Enligt Kristiansen (1999: 48) är vokabulär i finska olik jämfört med de andra språken som ofta har germanskt ursprung och detta används ofta som ett argument till att använda ordrepetition som

metod. Trots detta är det ofta vokabulär som ofta övas med läroboken som separata element och de blir behandlade endast ytligt. I Carter (2012: 187) konstateras att ju mer man analyserar ord använder associationer desto mer sannolikt är det att ordet kan hållas i minnet. Då finns det en länk mellan ordets form, struktur och betydelse. Denna länk är viktig särskilt i början av inlärningsprocessen. Carter (2012: 188-189) tillägger att orden kan hållas minnet lättare när det finns fonetiska och semantiska länkar mellan språket som studeras och målspråket. Som länkar menar Carter likheter mellan språk.

När eleven repeterar vokabulär och återvänder den kan eleven komma ihåg orden bättre. I början av inlärningsprocessen går det snabbt att glömma ord men med tiden fastnar ord lättare i minnet. Detta gäller såväl för en kort stund som från en lektion till en annan och under en längre period (t.ex. efter en kurs) (Thornbury 2007: 26). Nation (2009: 77) påpekar att ju äldre en sak är som man lär sig desto långsammare glömmen man den. När eleven ser ordet för tredje gången är det ännu långsammare att glömma ordet. När eleven hittar ordet i minnet får eleven en känsla av att ordets form och betydelse inte helt har glömts bort och eleven vill repetera. Enligt Kristiansen (1999: 49) förutsätter att hålla ord i minnet att ord behandlas mångsidigt i elevens egen kommunikation. I praktiken betyder det att eleven ska skapa många varierande satser som beskriver elevens egna tankar.

Nation (2009: 66-67) formulerar flera steg i processen att komma ihåg ett ord: För det första att *lägga märke till ordet*, till exempel att se ordet i ordboken. Läraren förklarar sedan ordets betydelse genom att ge en definition av ordet, ordets synonym eller en översättning från första språket. När eleven har lagt märke till ordet och förstått ordets betydelse till exempel med hjälp av lärarens förklaring kan eleven söka ordet i minnet. Eleven kan söka ordet från minnet receptivt och produktivt. Receptivt sökande betyder att eleven uppfattar ordets betydelse och söker dess betydelse. När eleven söker ordet produktivt betyder det att eleven vill hitta ordets skriftligt eller talat form. Att repetera ord effektivt endast när eleven anser processen repetition. Det betyder att eleven ska ha minne om att ha sett ordet tidigare. Ett minne av ord kan leva flera veckor. Eleven kan använda ord kreativt. Det är viktigt när man lär sig första eller andra språk. Eleven ser ett ord en annan gång och ser att ordet inte används på samma sätt som tidigare. Eleven

måste bilda en ny uppfattning om ordet. Ordet kan ha till exempel helt annan betydelse i kontexten (Nation 2009: 67-68).

I Nation (2009: 74) liksom i Thornbury (2007: 24-25) betonas att repetition av ordet är väsentligt i ordinlärning. Eleven ska veta om varje ord så mycket att det inte är tillräckligt att se ett ord bara en gång. Repetition ökar styrkan och kvaliteten i kunskaper. När en elev söker ordet i sitt minne blir det sannolikare att en elev kan hitta ordet i sitt minne lättare än första gången.

Milton (2009: 81) lyfter fram att det inte räcker att komma i kontakt med ett ord en gång för att lära sig det grundligt. En elev ska veta olika saker om ordet (dess talat och skriftligt form samt affix), dess betydelse (t.ex. associationer) och hur en elev kan använda ordet. Det finns flera faktorer med vilka en elev ska skapa en uppfattning om ordet: man kan lära sig och studera ord samt göra aktiviteter som utvecklar vokabulär. För att repetition lyckas ska lärare ta hänsyn till elevens gränser i ordinlärning då eleven lär sig ord kumulativt. Thornbury (2007: 25) konstaterar att det är bättre att först presentera ett till tre ord per en lektion, vilka lärare sedan kan återkomma till och testa.

4 MATERIAL OCH METOD

I detta kapitel presenteras syftet för undersökningen och forskningsfrågorna (4.1). Därefter beskrivs datainsamling i avsnitt 4.2. Det skapade läromaterialet presenteras i 4.3 i form av tabell. I avsnitten 4.4. och 4.5 beskrivs informanterna. Till sist fokuseras på de använda analysmetoderna.

4.1 Syfte

Mitt syfte med denna interventionsstudie är att få information om elevers och svensklärares uppfattningar om stationsundervisning som metod i samarbetsinläring. Mitt material består av ett samarbetsinlärande materialpaket och elevers (n=37) samt lärares (n=2) evaluering av materialpaketet. Evalueringarna genomfördes i form av enkäter (eleverna) och temaintervjuer (lärarna). Min hypotes är att gymnasister förhåller sig något negativt till metoden därför att gymnasisterna typiskt är vana vid att göra övningar som finns i läroboken (jfr Keränen 2013, Saloviita 2006: 180). Eftersom interventionen görs i en övningsskola är det sannolikt att svensklärare har ett intresse för olika undervisningsmetoder (se Pollari & Vatanen 2000). Baserande på Saloviita (2006: 180) tror jag att stationsundervisning bra kan tillämpas i gymnasieundervisning.

4.2 Datainsamling

Materialet samlades in i ett finskt gymnasium vid en övningsskola under mars och april 2013. Jag genomförde två svensklektioner utifrån ett övningspaket jag utarbetat som utgick från samarbetsinläring. Lärarna var med i interventionen och observerade lektionen. Övningar i stationerna baserade sig på Kagans modell av samarbetsinläring och jag planerade sammanlagt sju olika övningar per lektion (se vidare nedan samt bilaga 4). Övningarna genomfördes av elever i två olika svenskkurser: i den andra och den femte kursen. Då elevgrupperna inte läste i samma årskurs, var innehållet i stationerna sinsemellan olika. De två elevgrupperna fyllde i en enkät efter lektionen (för detaljer, se bilaga 2).

Grupp A hade först sin lektion och grupp B hade sin lektion ungefär en vecka senare. Jag intervjuade de två ansvariga svensklärarna efter respektive lektion. Den kvinnliga läraren var med i grupp As lektion och den manliga läraren deltog i grupp Bs lektion. Idén var att svensklärarna skulle intervjuas efter en kort tid efter lektionerna så att lärarna hade sina upplevelser i färskt minne när deras uppfattningar kartlades. Den ena intervjun tog ungefär 30 minuter och den andra cirka 60 minuter. Det var viktigt att informanten inte hade bråttom i intervjusituationen. Då finns det risken att alla viktiga teman inte kan behandlas med informanten. Informanterna gav mig lov att banda in intervjuerna och jag transkriberade intervjuerna.

4.3 Intervention

Jag planerade två materialpaket som baserade sig på Kagans samarbetsinlärande strukturer (se avsnitt 2.5). Jag använde inga färdiga övningar utan bearbetade dem så att de kan användas i stationsundervisningslektion där gymnasister ska lära sig svenska ord. Vokabulären som lektionerna behandlade hämtades från gymnasisternas lärobok *Galleri*. *Galleri* är Otavas läroboksserie i B-svenskan för gymnasienivå. Serien har sju böcker och en separat grammatikbok. Galleri-böcker som användes i dessa kurser var *Galleri 2* och *5*. I böckerna finns det stycken med vissa teman. Det finns en ordlista för varje stycke samt mellan dessa texter finns temaordlistor.

I *Galleri 2* och *5* valde svensklärarna ut ett visst kapitel som de önskade skulle behandlas i stationsundervisningen. Deras val påverkade kursens tidtabell. I grupp A var temat studier och arbete, som behandlas i *Galleri 2* under rubriken *Jobb så in Norden!* (Blom et al. 2006: 113). I grupp B behandlades temat media. Kapitlet hade rubriken *Verkligheten bakom kulisserna* i *Galleri 5* (Blom et al. 2008: 43). Instruktionerna som gavs i anslutning till stationerna var på finska för att säkerställa att informanterna genast skulle förstå hur börja med övningen.

Här nedan presenteras Kagans ursprungliga strukturer samt de övningar som bearbetats utifrån dessa (refererad i Saloviita 2006: 78-79). I samband med kategorier presenteras olika exempel på övningar som kan användas i lektioner. Jag nämner dessa exempel

därför att de har varit utgångspunkter till övningar som slutligen utarbetades för övningspaketet.

De fem strukturerna är:

- Gruppstruktur
- Tillägningsstruktur
- Reflektionsstruktur
- Informationsstruktur
- Interaktionsstruktur

I följande tabell presenteras alla sju stationerna och struktur som de hör till. Därtill presenteras Kagans ursprungliga övningar samt de anpassade övningarna som tillämpades i gymnasisternas övningspaket.

Tabell 1 Övningarna och deras beskrivningar

| Station | Struktur | Ursprunglig övning (enligt Kagan) | Anpassad övning |
|---------|---------------------|---|--|
| 1 | Reflektionsstruktur | <p>Klassificera ord:</p> <p>-elever arbetar i grupp och skriver olika slags ord på papper.</p> <p>-orden delas in i två kategorier baserade på någon regel.</p> <p>-eleverna skriver resultatet på svarta tavlan. Därefter uppmanar läraren eleverna att hitta på ett nytt sätt dela in orden.</p> | <p>Klassificera ord:</p> <p>-gruppen får små pappersbitar med svenska ord.</p> <p>-gruppen ska klassificera ord i olika klasser.</p> <p>-gruppen börjar övningen med att tillsammans översätta alla ord på bordet.</p> <p>-gruppen ska själv hitta på en regel enligt vilken de klassificerar orden.</p> |
| 2 | Gruppstruktur | <p>Att lära sig namn:</p> <p>-alla gruppmedlemmar sitter i ring. En gruppmedlem presenterar sig: Hej, mitt namn är A.</p> <p>-följande person presenterar sig genom att säga: Hej, mitt namn är B. Du heter A och jag heter B.</p> <p>- den tredje personen presenterar sig samt A och B. Kedjan av namn fortsätter så länge som namnen koms ihåg.</p> | <p>Ordkedja:</p> <p>-består av svenska ord och deras finska översättningar. Den första eleven säger till exempel <i>hund, koirra</i>, den andra <i>hund, koirra, katt, kissa</i> och så vidare.</p> <p>-gymnasisterna har ordlistor med finska ord framför sig. Eleverna väljer orden från listorna och ska veta ordens översättningar.</p> |
| 3 | Grupp- | Numrerade huvuden: | Översättning: |

| | | | |
|---|----------------------|---|--|
| | struktur | <p>-gruppen har ett gemensamt problem</p> <p>-innan gruppen börjar bearbeta svaret ska varje gruppmedlem fundera på den ställda frågan på egen hand och vid behov skriva svaret på papper.</p> | <p>-på bordet finns en lista över olika satser som är formade av vokabulär som behandlas i stationerna.</p> <p>-eleverna ska samarbetande välja en sats på pappret och översätta den.</p> <p>-översättning görs individuellt men gruppmedlemmars förslag jämförs tillsammans.</p> <p>-på basis av gruppmedlemmars förslag gör gruppen en översättning som är så korrekt som möjligt.</p> |
| 4 | Tilläggsstruktur | <p>Parkontroll:</p> <p>-med strukturen kan försäkras att alla deltar i arbetet.</p> <p>-i pararbete gör elever övningar så att den ena svarar och den andra kontrollerar.</p> | <p>Fyll i övning utan tips:</p> <p>-grupp av fyra personer ska delas i två par. paret arbetar med en fyll i övning vars ledtrådar är förtäckta.</p> <p>-den ena beskriver vad ordet är som ska fyllas i texten. Den andra försöker gissa vilket ord det är fråga om.</p> <p>-när alla luckor har fyllts i är det dags att byta roller.</p> |
| 5 | Tilläggsstruktur | <p>Frågekort:</p> <p>-på ena sidan av kortet står en fråga och på andra sidan står svaret på frågan. Ett exempel är att öva ord så att den första bokstaven är på ena sidan och bild på den andra.</p> <p>-övningen kan göras parvis så att den ena utdelar kort och den andra spelar. Vid behov får deltagarna ledtrådar.</p> | <p>Bildkort:</p> <p>-i stationen har gruppen kort med bilder och tips. Gruppen lyfter kort turvis.</p> <p>-när gruppen lyfter kortet ska de samarbetande gissa vilket ord det är fråga om. Det rätta svaret står på baksidan av kortet.</p> |
| 6 | Informationsstruktur | <p>Tredelad intervju:</p> <p>-strukturen börjar med pararbete: först intervjuar den ena den andra (del 1) och därefter byts rollerna (del 2). Intervjun har en begränsad tid.</p> <p>- I den tredje delen gör två par samarbete och bildar en grupp. Varje gruppmedlem ska berätta för de andra hurdan information han har fått av sitt par genom att intervjua.</p> | <p>Temadiskussion:</p> <p>-eleverna börjar övningen genom att dela in gruppen i två par som skapar intervjufrågor med hjälp av de givna tipsen.</p> <p>-varje gruppmedlem berättar för andra gruppmedlemmar hurdana svar han fått av den som intervjuats.</p> |
| 7 | Interaktionsstruktur | <p>Värderingslinje:</p> <p>-eleverna tar ställning genom att sätta ett märke på linjen som har skalor "Jag håller med" och "Jag har en annan åsikt"</p> <p>-eleverna gör märket samtidigt när deras lärare har gett signalen.</p> <p>-eleverna jämför sina svar och var och en</p> | <p>Åsiktsskala:</p> <p>-gymnasister berättar om sina åsikter.</p> <p>-på linjen finns det skalor "Ja", "Jag vet inte" och "Nej".</p> <p>-varje gruppmedlem placerar spelmarkören enligt sin åsikt på skalan. Gruppmedlemmarna ska motivera sin åsikt.</p> |

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | motiverar sin åsikt till exempel i gruppdiskussion. | |
|--|--|---|--|

Orden som övas i alla de sju anpassade övningar hör till vokabulär i gymnasisternas läroböcker (se avsnitt 4.3). I Station 1 är det fråga om en kognitivt krävande övning som tvingar elever att hitta på nya sätt att dela in ord. I den anpassade övningen finns orden på små pappersbitar så att informanterna inte behöver skriva något utan de kan använda den korta tiden bara för att klassificera ord. Gruppen ska själv hitta på en regel enligt vilken de klassificerar ord. I instruktionerna nämns ett exempel att klassificera ord: yrkesord. Övningen utvecklar kunskaper att dela ord och lär elever att betrakta saker från olika synvinklar. Processen kan göras flera gånger i rad (Saloviita 2006: 95).

I station 2 å sin sida är målet enkelt: eleverna ska bilda en ordkedja som är så lång som möjligt. Kagan har utvecklat en ny version av sin klassiska övning, de numrerade huvudena: man har man så kallad reflektionstid (Kagan & Kagan 2009: 30). Denna struktur anpassades i station 3 där eleverna ska bilda satser samarbetsinlärande. Strukturen kan användas för att lära sig och repetera grundläggande kunskaper (Kagan & Kagan 2009: 27).

Det finns ett starkt motiv till varför station 4 är lämplig undervisning i olika skolämnen: eleverna är sinsemellan olika och har olika kunskapsnivåer. Därför är de inte färdiga med övningarna samtidigt. Några av eleverna är snabbare med individuell övning än de andra. Sådana elever blir möjligen frustrerade om de inte har något förnuftigt att göra. Samtidigt har svagare elever svårigheter att göra övningar (jfr Salovaara & Kaukonen 2011: 112). Parkontroll är en struktur som tvingar elever att arbeta tillsammans så att de samtidigt kan hjälpa varandra. I parkontroll kan de svaga arbeta med de starka (Kagan & Kagan 2009: 30).

I Kagans struktur används frågekort som är en lämplig struktur när saker vill undervisas lekfullt. Samma kort kan visas flera gånger för att spelare måste repetera ord och söka ordet i korttidsminnet (Saloviita 2006: 105). Station 6 å sin sida är nära Kagans struktur eftersom eleverna ska intervjua varandra i den anpassade övningen. I Kagans struktur, som anpassades i station 7, diskuterar elever något tema och eleverna ska ta ställning till

påståenden. I diskussionen läggs märke till att människor kan ha olika åsikter som kan motiveras på ett övertygande sätt. Eleverna får även fördjupa sina åsikter genom att iakttä att olika åsikter kan basera sig på varierande principer.

4.4 Lärares evaluering

Betydelsen i temaintervju är att man gör en halvstrukturerad intervju som fokuserar sig på några centrala teman. De är teman som är samma för alla informanter, men frågorna behövs inte behandlas i samma ordning (Tuomi & Sarajärvi 2011: 75). Temaintervju var ett naturligt val för mig eftersom jag anser att jag får mer ingående kunskap om informanternas åsikter. Jag anser även att flera varierande saker lyfts fram när jag intervjuar lärare. Det är förnuftigt att skriva upp alla möjliga frågor som kan ställas för informanter. Efter detta ska frågorna klassificeras enligt tema. Intervjuare ska sätta en viss ordning för frågor så att det finns logiska steg från en fråga till en annan (Gillham 2005: 19).

I Tuomi & Sarajärvi (2011: 73) betonas att fördelen i intervju är att metoden är flexibel. Som intervjuare har jag möjligheten att få noggrannare svar, diskutera med informanten, och förklara frågan om den inte förstås. Jag behöver inte nödvändigtvis ställa frågor i en viss ordning.

Anonymiteten är inte nödvändig i rapportering av intervjuer om informanterna inte kräver detta. I resultatdelen presenterar jag dock de två svensklärarna med pseudonymer, Pauli och Hanna, eftersom jag föredrar anonymitet då det handlar om svensklärares personliga inlärningsfilosofier (Gillham 2005: 13). Svensklärarna intervjuades separat. I Gillham (2005: 51) konstateras vidare att när man bandar intervjun är det viktigt att rummet är lugnt och det är möjligt att hindra oväsen från bakgrunden. Jag intervjuade lärare i skolans korridor på eftermiddagen då det fanns en lugn atmosfär i skolan och inga störande faktorer.

4.5 Elevers evaluering

För att fånga elevernas åsikter om stationsundervisningen och samarbetsinlärning utarbetade jag en enkät (se Trost 2012). Enkäten fylldes i direkt efter svensklektionen med samarbetsinlärande metod. Gymnasisterna fyllde i enkäten anonymt och i resultatdelen har varje informant ett kodnamn. Jag ansåg att gymnasisterna är ärligare i sitt svar när de får svara på enkäten anonymt (jfr Trost 2012). Dessutom fanns det inget behov att identifiera elever. Enkätfrågorna som förekommer i text samt information i figurer och tabeller är mina egna översättningar från finska. Enkäten i sin helhet finns som bilaga (se bilaga 2).

I början av frågeformuläret frågades efter informanternas kön samt senaste vitsord i svenska för att få en kort översikt av deras kunskaper i svenska. Del 2 behandlar övningarna som gymnasisterna gjorde under lektionen. I del 3 finns det frågor som gäller atmosfären i lektionen. I sista delen, i del 4, finns det frågor om själva metoden, stationsundervisning, på en mer allmän nivå. I enkäten kan man se att frågorna har prioriterats så att de mest betydelsefulla frågorna står i början av enkäten då övningspaketet är i fokus i denna studie. Det viktigaste var alltså att få äkta åsikter om materialet som jag skapade. I enkäten fanns flera skalor från 1 till 5. Eftersom förklaringarna till skalorna bara fanns på den första sidan, hade gymnasisterna en separat tabell i pappersform vilket beskrev alla skalor. Då ville jag minimera risker att gymnasisterna av misstag väljer en fel skala.

Enkäten bestod av fyra delar (se bilaga 2):

1. Basinformation

- kön och sista vitsord i svenska

2. Informantens uppfattning om stationerna 1-7

- Vitsord 4-10 samt motivering för vitsordet
- En stark sida med stationen
- En svag sida med stationen
- Adjektiv: lätt, lärorik och inspirerande, skala 1-5

3. Frågor om lektionen, skala 1-5
4. Öppna frågor om stationsundervisning som undervisningsmetod

Gymnasisterna beskrev starka och svaga sidor av stationer på varierande sätt och på grund av gymnasisternas öppna svar bildade jag olika svarkategorier för att skapa en helhetsbild av uppfattningar om övningspaketet. När jag beskriver gymnasisternas uppfattningar om övningarna använder jag följande kategorier:

- *Jag lärde mig något (/inget) i stationen*
- *Svårighetsgraden var (inte) lämplig*
- *Det var (inte) trevligt att göra övningen*
- *Stationen var (inte) väl planerad*

En elev kan representera bara en kategori.

4.6 Analyismetod

Den använda undersökningsmetoden är kvalitativ. Som forskare vill jag främst beskriva en viss undervisningsmetod (stationsundervisning) och uppfattningarna kring den snarare än att presentera kvantitativa data om ett relativt litet undersökningsmaterial. Jag vill få en allmän bild av stationsundervisning och dess möjligheter i gymnasiet genom gymnasisternas och deras lärares svar. Frågeformulärets frågor och intervjufrågor analyserar jag kvalitativt och innehållsligt. I innehållsanalys är målet att få en helhetsbild av det studerade fenomenet, stationsundervisning (se Newby 2014, Tuomi och Sarajärvi 2011). Med metoden kartläggs svar på mina forskningsfrågor som omfattar uppfattningar om samarbetsinläring och det nya övningspaketet som användes på två svensk- lektioner.

På grund av antalet informanter kan resultaten inte generaliseras att gälla i alla finska gymnasier. Jag betraktar gymnasisterna som enhetlig grupp fast gymnasister hör till

olika årskurser –till den första och den andra. Orsaken till detta är att ge en klar helhetsbild av gymnasisternas svar och inte att jämföra svar mellan två åldersklasser.

Som forskare bestämde jag mig för att inte presentera allt data som gymnasisternas enkät gav. På sida tre (se bilaga 2) fick eleverna använda Likert-skala och berätta om vad de ansåg om den samarbetande lektionen. Efteråt konstaterade jag att det fanns för inexakta frågor och oväsentliga frågor på sidan. Dessa analyseras därför inte utan fokus är på data från sidorna 1-2 och 4. Elevernas svar från grupperna A och B presenteras separat.

I kapitel 5 presenteras allmänna uppfattningar som gäller stationsundervisning. Allmänna uppfattningar efterfrågades såväl av gymnasisterna som av deras svensklärare. Med 'allmänna uppfattningar' hänvisas både till uppfattningar som informanterna hade baserade på tidigare erfarenheter och till deras åsikter om stationsundervisning som specifik metod i svenskundervisning.

På basis av svaren på de öppna svaren skapade jag olika kategorier för att beskriva gymnasisternas tankar om stationsundervisning. Kategorierna baserar sig på faktorer som informanterna nämnde i deras svar, till exempel "Det var trevligt att göra övningen" vilken innehåller kommentarer liksom "Den var en ganska kul station". Jag skapade sammanlagt fyra kategorier med positiva och fyra kategorier med negativa kommentarer. Så där kunde jag presentera både starka och svaga sidor i svensklektionerna.

5 ALLMÄNNA UPPFATTNINGAR OM STATIONSUNDERVISNING SOM UNDERVISNINGSMETOD

I detta kapitel granskas hurdana uppfattningar gymnasisterna hade om stationsundervisning jämfört med sina tidigare erfarenheter och även speglade sina tankar om lektionen som de just haft. Gymnasisternas allmänna uppfattningar kartlades i enkäten i frågeserie 4 "Öppna frågor" (se bilaga 2). Dessutom presenteras vilka tema de två svensklärarna lyfte fram i temaintervjuer gällande stationsundervisning. Först beskrivs gymnasisternas uppfattningar i avsnitt 5.1 vilket presenterar deras tidigare erfarenheter, positiva och negativa drag som de såg i stationsundervisning samt uppfattningar om en lärorik station. Därefter beskrivs svensklärarnas tankar i avsnitt 5.2. I avsnitt 5.2.1 koncentreras på hur bekant metod stationsundervisning är för lärarna och på vilket mån de använder denna metod i sin undervisning. Dessutom lyftes fram kommentarer gällande hur stationsundervisning kan tillämpas i undervisning och vad metoden kräver av läraren. I avsnitt 5.2.2 å sin sida koncentreras på stationsundervisning som metod i gymnasieundervisning. Centrala frågor var i vilken mån svensklärarna hade använt stationsundervisning på gymnasiet och vad de ansåg om hur denna metod kan användas på gymnasiet.

5.1. Stationsundervisning betraktad ur gymnasisters synvinkel på allmän nivå

I avsnitt 5.1.1 redogörs för hur studenterna uppfattade sina tankar om stationsundervisning på allmän nivå medan avsnitt 5.1.2 fokuserar på hur studenterna upplevde negativa och positiva sidor i stationsundervisning och hur de beskriver hurdan en ideal station skulle vara (avsnitt 5.1.3). I slutet av frågeserien hade informanterna möjligheten att kommentera fritt t.ex. metoden eller svensklektionen som de hade bakom sig. Detta redogörs för i avsnitt 5.1.4.

5.1.1. Beskrivna tankar om stationsundervisning på svensklektioner

I detta avsnitt beskriver jag elevernas svar till enkätfråga a) som löd ”Beskriv dina tankar om stationsundervisning på svensklektioner.” Meningen med denna fråga var att eleverna beskriver sina tankar och erfarenheter som de möjligen fått tidigare när stationsundervisning som metod har använts, men flertalet skrev också om hur de upplevt den nyss genomförda lektionen.

Majoriteten av informanterna ansåg att lektionen skapade variation till en vanlig svensklektion:

(1) Annorlunda arbete jämfört med vanlig svensklektion, trevlig omväxling. (Metoden är) lärorik på ett annorlunda sätt, när samma ord återkommer i alla stationer och orden blir kvar i minnet. 5A

Några informanter ansåg att de hade för lite tid att arbeta i några stationer. Ett par informanter i samma grupp konstaterade att alla övningar i lektionen inte var tillräckligt effektiva:

(2) Ganska kul omväxling men några stationer var inte så effektiva, då de inte hjälpte inläringen. 1A

En informant påpekade att det var särskilt nyttigt att inte arbeta ensam, utan som en del av gruppen:

(3) --- till skillnad från att göra övningar ensam, fick man stöd av andra gruppmedlemmar. 8A

Några informanter som ansåg att metoden var trevlig men inte särskilt effektiv:

(4) I grupparbete börjar man lätt koncentrera sig på oväsentliga saker och därför är metoden inte effektiv. 12B

En informant var positivt överraskad av några övningar för i allmänhet har han inte varit nöjd med stationsundervisning:

(5) Tråkigt och onödigt. Man lär sig sällan något. Ett par stationer överraskade mig positivt den här gången. 1B

En minoritet i grupp A ansåg att den största fördelen var möjligheten att lära sig med hjälp av denna metod. En informant betonade att man mer aktivt försöker uppnå målet när stationsundervisning används. Ett par informanter betonade den sociala aspekten som ingår i metoden:

(6) + man lär sig arbeta i gruppen, +man lär sig svenska, -mindre sociala människor i gruppen lär sig inte så mycket (särskilt med främmande människor)10A

(7) (Metoden) hjälper en att bekanta sig med andra människor och ger interaktionskunskaper när man samtidigt lär sig även svenska 11A

Några informanter ansåg att svårighetsgraden ibland kan vara fel eller att övningar kan vara tråkiga. Dessutom var stationsundervisning inte alltid en effektiv metod enligt ett par informanter (se t.ex. citaten (2), (4) och (5)). En informant konstaterade att det är möjligt att man har för lite tid att göra övningar i stationen vilket inte passar för studentens personliga sätt att göra övningar i sin egen takt:

(8) Det är tröttsamt att självständigt göra övningar i snabb takt och jag orkar inte följa med. 8A

En informant betonade ändå att det är möjligt att eleven inte arbetar så effektivt som möjligt:

(9): Man kan lära sig relativt mycket genom mindre pluggande om man koncentrerar sig på och deltar i (arbetet). Det är ändå jättelockande att arbeta mindre effektivt. 16B

Negativa drag i metoden var att medlemmarna i gruppen inte nödvändigtvis arbetar tillsammans utan det finns medlemmar som arbetar mera än andra. Några gymnasister å sin sida ansåg att metoden inte är nyttig:

(10) Kanske lite frustrerande. Jag kommer att tänka på lågstadiet. 7B

(11) De (stationerna) är tråkiga, praktikanter tänker alltid att eleverna tycker om stationer, jag vet inte varför. En fördel är omväxling i arbetssätt. 1B

5.1.2 Idéer om en inlärningseffektiv station

I enkäten fick eleverna möjligheten att fundera på hurdan en lärorik station är. Enkätfråga c) löd ”Beskriv en station där du själv tror att du lär dig svenska effektivt.”

Eftersom frågan var helt öppen, nämnde gymnasisterna varierande uppgiftstyper: såväl konkreta övningar (t.ex. minnespel) som drag som övning kan ha (t.ex. interaktion i gruppen). Jag klassificerade alla svar och bildade en tabell som baserar sig på gymnasiesternas svar. Det är möjligt att ett svar representerar mer än en kategori, t. ex.

(12) Den omfattar åtminstone skriftliga övningar och lite interaktion med de andra. 1A

Därför är antalet svar större än antalet informanter i grupper. Detta avsnitt representerar den kvantitativa delen av studien. Enligt min mening är det tydligaste att beskriva andelen olika alternativ kvantitativt så att läsaren kan identifiera olika slags övningstyper och hur många gånger övningstypen har nämnts. Jag försökte bilda olika kategorier som omfattade övningar som hade något särdrag.

Här presenteras tabell 2 som presenterar svar i grupp A och i grupp B.

Tabell 2 Förslag på inlärningseffektiva stationstyper (Grupp A och grupp B)

| Station | Antal svar |
|---|------------|
| Ordkedja, ord repeteras (jfr station 2) | 9 |
| Skriftliga övningar | 5 |
| Spel (Alias, minnespel) | 4 |
| Bildkort (jfr station 5) | 4 |
| Talövningar: diskussion | 4 |

| | |
|--|---|
| Översättning | 3 |
| Parövningar | 2 |
| Översättning (jfr station 3) | 2 |
| Interaktion i gruppen | 2 |
| Övningar som koncentrerar sig på ordförråd | 2 |
| Att lära sig fraser | 1 |
| Utmaningar | 1 |
| Lugn och trevlig miljö | 1 |
| Interaktion i gruppen | 1 |
| Att klassificera ord (jfr station 1) | 1 |
| Att diskutera i grupp och uttrycka åsikter (jfr station 7) | 1 |
| Tydligt mål | 1 |
| Möjligheten att se lösningar på övningen | 1 |

Gymnasisterna hade varierande idéer om en ideal station (jfr Salovaara & Honkonen 26: 2011). Här följer några kommentarer som nämndes i grupperna:

(13) --själv lär jag mig bäst genom att skriva. Jag tycker att man inte behöver leka under lektioner på gymnasiet... 12B

(14) Någon rolig och motiverande (station) som utmanar men inte för mycket. 15B

Enligt tabell 2 kan man konstatera, att Ordkedja (station 2), dvs. en uppgift där orden repeterades (se avsnitt 6.2), anses vara ett effektivt sätt att lära sig vokabulär. Dessutom var Bildkort (station 5, se avsnitt 6.5) en stationstyp som nämndes flera gånger. I sina svar jämförde gymnasisterna sina uppfattningar ofta med stationer som användes i övningspaketet som jag planerade. Möjligen hade gymnasisterna inte så många egenartade tankar om olika stationer och därför hänvisade de till stationsövningar som de gjort i den nyss genomförda lektionen.

5.1.3 Diskussion om gymnasisternas uppfattningar om stationsundervisning på allmän nivå

Bland informanterna fanns det några som kritiserade metoden (se även avsnitt 5.1.1 ovan). En av dessa informanter ansåg att övningarna var för lätta medan en informant konstaterade att stationsundervisning som metod är onödig. Ett par gymnasister var inte nöjda med grupparbetet. En av dem påpekade att risken i grupparbete är att gruppmedlemmar koncentrerar sig på saker som inte är väsentliga när man tar hänsyn till uppgiftens mål. Den andra informanten å sin sida tog hänsyn till svensklektionen som han just hade haft. Han konstaterade att gruppen har en stor roll i stationsundervisning. Om en elev råkar vara i en grupp som inte gärna arbetar under lektionen är det möjligt att eleven inte gör övningar så effektivt som möjligt. (jfr. Saloviita 178:2006)

(10) Det beror på gruppen om man gör övningar eller inte. Med min grupp hann vi inte göra hemskt mycket. Ett par av de första stationsövningarna (hann vi göra) men annars inte...7B

På basis av detta kan konstateras att majoriteten av informanterna i båda klasserna hade positiv inställning till lektionen. De flesta av dem ansåg att lektionen skapade variation jämfört med en typisk svensklektion. Enligt min åsikt var det positivt att gymnasisterna ansåg lektionen vara annorlunda än normalt eftersom det var ett av de centrala målen bakom försöket. Meningen var att gymnasisterna får göra övningar som de inte är vana vid att göra. Typiskt gör gymnasisterna övningar som finns i läroboken utan att arbeta interaktivt med någon annan person (Green-Vänttinen et al. 28: 2010). Idén i paketet var därför att erbjuda olika slags övningar och enligt gymnasisternas svar fick de också göra något otypiskt. Övningarna i paketet fick gymnasisterna att arbeta i smågrupp, att röra sig från en station till annan och att göra övningar från början till slutet enligt samarbetsinlärande principer (se t.ex. Røj-Lindberg 2001: 4; Jolliffe 2007: 39).

Några informanter ansåg att de hade för lite tid att arbeta i några stationer. Det är alltid svårt för läraren att uppskatta hur lång tid borde användas per station. Fast läraren anser att elever har tillräckligt med tid att göra övningen, är det möjligt, att det tar tid att börja med övningen eller gruppen inte annars arbetar effektivt (Sahlberg & Leppilampi

1997:108). Några gymnasister konstaterade även att alla övningar i den samarbetsinlärande lektionen inte var tillräckligt effektiva. Vad gäller de här kommentarerna, skulle det vara intressant att få information om hurdan en effektiv station är enligt gymnasterna och vad begrepp ”effektiv inläring” överhuvudtaget betyder för dem. En effektiv station kan till exempel tolkas vara en station som uppmuntrar elever att göra övningar genom att kommunicera med varandra (Jolliffe 2007:39).

Jag var överraskad över att de flesta gymnasister inte nämnde den sociala aspekten som ett centralt drag i lektionen eftersom Johnson & Johnson (1975:37) betonar den sociala synpunkten i stationsundervisning: elever får möjligheten att hjälpa och stöda varandra i stationen och Sahlberg & Leppilampi (1997:74) påpekar att gruppen ska öva sociala kunskaper tillsammans: t.ex. att leda gruppen och att lösa problem. Endast en deltagare lyfte fram den sociala aspekten i metoden. Jolliffe (2007:17) menar att en människa inte är kooperativ till sin natur och inte automatiskt vill samarbeta med andra gruppmedlemmar.

Saloviita (2007:24) konstaterar att grupparbete kan misslyckas om det inte är omsorgsfullt genomfört. Ett par informanter konstaterade att social interaktion inte fungerade ordentligt i gruppen för de konstaterade att gruppen tog hänsyn till andra saker än att göra övningen. Enligt Saloviita (2007:182) är det viktigt att gymnasister är vana vid att arbeta i grupp. Jolliffe (2007:8) lägger till att kooperativ inläring kan vara problematisk eftersom metoden kräver att elever talar och gör övningar interaktivt. Jag tror att några informanter inte var vana vid att ha en central roll i gruppen och därför hade svårigheter att delta aktivt i arbetet. Kumpulainen (2009:55) påpekar att det möjligen gäller om maktrelationer mellan elever som stör inläring.

En informant påpekade att det beror på gruppen, hur grupparbete fungerar i praktiken. Grupperna som arbetade i lektionen bildade jag själv utan att använda någon princip i för indelningen och deras förkunskaper i svensk var inte bekanta för mig. I allmänhet har läraren möjligheten att klassificera elever på grund av hurdana uppfattningar han har av dem, till exempel vem som är starka eller svagare elever. Enligt Saloviita (2006:36) är det bra att bilda så heterogena grupper som möjligt. Då blir elever vana vid att arbeta med olika elever. Saloviita (2007:40) rekommenderar slumpmässiga grupper när inlä-

ningen redan har skett i en statisk samma grupp. En nackdel var att jag inte kände eleverna på förhand för att klassificera dem enligt sina personliga egenskaper.

I grupp A nämndes många negativa drag som gäller stationsundervisning. Ungefär hälften av gymnasisterna i grupp A utgick från den nyss genomförda lektionen när de besvarade frågan. Liksom i grupp B ansåg några informanter i grupp A att svårighetsgraden ibland kan vara fel eller övningar kan vara tråkiga. Jag är av den åsikten att lärare ska ta hänsyn till hurdana personliga intressen eleverna har och hurdana övningstyper intresserar dem. Met (2005) (refererad i Saari (2006)) poängterar att elever kan även själv planera stationer. Jag tror att detta skulle öka intresset att göra olika övningar. Naturligtvis är det svårt att skapa övningar som skulle inspirera alla elever för de har intresse för olika aktiviteter och temaområden. Jag anser att det viktigaste är att läraren lägger märke till att övningarna är aktuella och står i samband med temat som undervisas.

Därtill är stationsundervisning inte alltid en effektiv metod enligt ett par informanter. Effektivitet var ett drag som nämndes relativt ofta även i avsnitt 5.1.1. En informant konstaterade dessutom att det är möjligt att man har för lite tid att göra övningar i stationen vilket inte passar för studentens personliga sätt att göra övningar i sin egen takt. Jag lade märke till denna enstaka kommentar eftersom jag var ganska överraskad över att det inte fanns flera sådana svar i enkäten. Tempot i stationerna var högt eftersom jag anser att eleverna då får mer energi att arbeta i stationerna. Jag anser vidare att det är mest nyttigt att skapa stationer som har ett liknande tema. Då kräver det möjligen inte så mycket av elever som har en långsam takt i inlärningsprocessen. Delvis är jag av den åsikten att snabb takt i lektionen är en del av variation i lektionen som flera elever nämnde i enkäten. Det är möjligt att gymnasister hade tidigare erfarenheter av stationsundervisning som omfattar mindre stationer med övningar som kräver mer tid. Då får man möjligen ingen känsla av bråttom i stationsundervisning.

Jag använde sju stationer i båda lektionerna. Antalet stationer var relativt stort och orsaken till detta var att jag ville pröva olika slags av samarbetande övningar i lektionen och få återkoppling av dessa övningar. Därför hade gymnasisterna ungefär fem minuter tid för att göra en övning. Jag har en uppfattning att elever inte orkar arbeta effektivt om

övningen tar för mycket tid (jfr Sahlberg & Leppilampi 1997: 108). Då är det svårt för dem att koncentrera sig i innehållet i övningen. Sådana drag finns sannolikt i lektionen som tar 45 minuter. Därför måste gymnasisterna inte i detta försök arbeta hela 90 minuters lektion utan hälften av lektionen.

Fördelen i metoden var enligt några gymnasister att metoden gör lektionen varierande och elever får arbeta i grupp vilket har olika fördelar: gruppmedlemmar kan stöda varandra och stationsundervisning ökar gruppandan enligt en informant. Detta bekräftar även Kumpulainen (2007: 55) som lägger till att samarbetsinläring ökar samhörighetskänslor mellan gruppmedlemmar. En informant i grupp B betonade ändå att det är möjligt att eleven inte arbetar så effektivt som möjligt: (9): *Man kan lära sig relativt mycket genom mindre pluggande om man koncentrerar sig på och deltar i (arbetet). Det är ändå jättelockande att arbeta mindre effektivt.* Denna kommentar lyfter fram att eleverna inte har arbetat jämlikt i gruppen. Det vill säga idén om samarbetsinläring som betonar färdigheten att stöda varandra har inte förverkligats (jfr Sahlberg & Leppilampi 1997: 96).

Gymnasisterna fick även uppskatta hurdan en station är när det gäller att garantera effektiv inläring. I omtyckta stationer var skriftliga övningar, bilder och repetition av ord centrala drag. Idén bakom station 2 (Ordkedja) var inte lika enkel som i station 5 (Bildkort): i station 2 skulle gymnasisterna välja ord som ska översättas turvis så att alla föregående ord även skulle översättas. I station 5 ser gymnasisterna en bild eller ett tips och gissa vilket ord det är fråga om. Därför kunde jag inte anta att station 2 är så populärt alternativ. Å andra sidan tror jag att bildkort var mindre omtyckt alternativ därför att denna övning inte krävde så mycket repetition. I station 2 måste man repetera samma ord flera gånger. Därför fick elever upplevelser av att minnas, lära sig och att repetera olika ord. Om man inte lär sig ord som repeteras kan övningen inte göras framgångsrikt. Å andra sidan krävde station 2 möjligen för mycket energi enligt några elever. Jag tror att kort som övningsmaterial inspirerade några elever. Kort är material som användas sannolikt något mindre i högre skolstadier (jfr Green-Vänttinen 2010: 28, 58). Därför representerade kort varierande material för elever. Om bilder i korten är tydliga och lätt att tydas får gymnasisterna möjligen mer positiva upplevelser av att använda kort (jfr Green-Vänttinen 2010: 58). Intresse för skriftliga övningar är typiskt för gymnasister (jfr Keränen 2013, Palviainen 2012).

I tabell 2 kan man se övningstyper som inte är typiska i studentskrivningar. Jag var överraskad över att särskilt spel var så omtyckta. Jag har en uppfattning om att spel används mer i lägre stadier och gymnasisterna inte bryr sig om spel som inlärningsmaterial eftersom de hellre gör skriftliga övningar för sig själv (jfr Keränen 2013: 119). Detta fick mig att tänka på att informanterna verkligen vill lära sig språk i autentisk situation och interaktivt med andra människor (jfr Green-Vänttinen et al. 2010: 61). De tar hänsyn till framtiden som kräver sociala kunskaper och viljan att göra samarbete med människor (jfr Saloviita 2006: 20). Språkkunskaper behövs alltså också efter studentskrivningar. Denna tanke bekräftar även att talövningar nämndes flera gånger som inte hör till studentskrivningar. Övningstyper som liknar övningar i studentskrivningar var skriftliga övningar och översättning. Ändå var de mest nämnda övningstyper övningar som inte ingår i studentskrivningar (jfr Palviainen 2012).

Jag är av den åsikten att det är positivt för läraren som planerar lektioner. Lärare kan kartlägga hurdana stationstyper är omtyckta. Eftersom det finns olika åsikter är det omöjligt att besvara alla krav som ställs av eleverna. Spel, liksom alias och minnesspel, samt skriftliga övningar och talövningar var också övningstyper som nämndes flera gånger (jfr Green-Vänttinen et al. 2010: 59).

5.2 Stationsundervisning betraktad ur svensklärares synvinkel på allmän nivå

I detta kapitel presenteras de två svensklärarnas, Hannas och Paulis, uppfattningar om stationsundervisning som metod på allmän nivå. I avsnitt 5.2.1 beskrivs hur bekant metod stationsundervisning är för dem och hur ofta de använder stationsundervisning i svenskundervisning. Hanna och Pauli funderade också på fördelar och nackdelar med metoden. Därtill lyftes fram hur metoden kan utnyttjas i undervisning och vilka drag metoden kräver av lärare. I avsnitt 5.2.2 koncentreras på teman stationsundervisning på gymnasienivå ur lärares synvinkel. Svensklärarna beskrev deras erfarenheter av stationsundervisning i gymnasiet och hur gymnasister kan uppmuntras för att delta i en stationsundervisningsektion. Därtill diskuterade lärarna hurdan inställning gymnasister har

till stationsundervisning. I detta avsnitt fokuseras på Hannas synvinklar därför att hon hade mera erfarenheter av stationsundervisning i gymnasiet än Pauli.

5.2.1 Svensklärares erfarenheter och nutida användning av stationsundervisning

Stationsundervisning var en bekant metod för Hanna (läraren för grupp A). Hon konstaterade att hon använder stationsundervisning ganska regelbundet. Pauli (läraren för grupp B) å sin sida ansåg att han inte har ett så stort intresse för att använda stationsundervisning på sina svensklektioner. Han ansåg ändå att det är intressant att se andra lärare och lärarpraktikanter använda stationsundervisning. Då får han nya synvinklar, tankar och erfarenheter som får honom att fundera på varför han inte själv använder denna metod. Pauli konstaterade att stationsundervisning inte var en obekant metod för honom och även om han inte själv nyttjade den så ofta hade han en positiv inställning till denna metod.

Hanna lyfte fram att en stor fördel i stationsundervisning är att metoden aktiverar elever (jfr Met 2005, refererad i Saari 2006). Dessutom kan läraren utnyttja och blanda olika undervisningsmetoder i stationer. Social synpunkt är även viktig enligt Hanna (jfr Jolliffe 2007:17; Sahlberg & Leppilampi (1997:74). I stationsundervisning har läraren möjlighet att blanda gruppen så att elever bekantar sig med varandra. Även Røj-Lindberg (2001:4) bekräftar att stationsundervisning bjuder elever på möjligheter att lära känna varandra. Hanna visste att det tar mycket tid att utarbeta materialet. Därför hoppades hon att materialet kunde utnyttjas mer än en gång så att till exempel en annan svensklärare kan använda samma övningar med sin svenskgrupp. Hanna påpekade samtidigt att användning av stationsundervisning är så nyttigt att det inte är någon skada att det tar mycket tid att förbereda stationer. Enligt Hanna var det framför allt bra att elever är aktiva och det inte är lärare som står i centrum. Grupperna dominerar inläringen och arbetar mer autonomiserat än under typiska lektioner (jfr Røj-Lindberg 2001:7):

(15)--- Framför allt är det bästa att eleverna själva är aktiva och fokus är i grupperna i stället för lärare

Även för Pauli var kunskaper att arbeta i grupp viktiga. Enligt honom borde svensklärare använda arbetsmetoder som uppmuntrar elever att arbeta i grupp i högre grad än vad som görs. Som exempel nämner han stationsundervisning som metod som tvingar elever att arbeta tillsammans på olika vis (jfr Sahlberg & Leppilampi 1997: 96). Enligt Pauli kritiseras grupparbete av att alla gruppmedlemmar inte arbetar lika effektivt: han påpekade att ofta finns det fyra personer i en grupp och det är en medlem som arbetar medan andra bara pratar med varandra (jfr Saloviita 2007:40). I station bör en övning användas som inte kan göras utan att alla gruppmedlemmar deltar i arbete:

(16) Ett bra arbetssätt därför att den som normalt vill vara passiv i gruppen aktivt måste delta i arbetet.

Hanna föreslog att läraren, om denne anser att det är för krävande att utveckla olika stationsövningar, kan utnyttja lärobokens uppgifter. Hanna betonade vidare att läraren ska vara på något sätt kreativ för att planera sin svenskundervisning, var undervisningsmetod som helst. Hon konstaterade också att läraren inte behöver vara särskilt kreativ för att använda stationer i svenskundervisning och metoden inte kräver speciella kunskaper av lärare (jfr Saloviita 2006: 174):

(17) Mellan stationsundervisning och så kallad vanlig undervisning finns ingen stor skillnad, lärare ska bara "koppla ihop bitar" på ett lite annorlunda sätt.

Hanna lyfte fram att man ska ta hänsyn till särskilt hur uppgifterna utnyttjas. Som exempel nämnde hon en uppgift i läroboken som utnyttjas på ett annat sätt som samma uppgift i station. Hanna förstod inte varför några lärare anser att stationsundervisning kräver speciella kunskaper. Jag tror att detta möjligen har något att göra med lärares läggning för att arbeta ensamma (Jolliffe 2007: 5). Saloviita (2006: 24) konstaterar vidare att många lärare inte har egna positiva erfarenheter av samarbetsinlärande metoder vilken kan skapa en tröskel att senare börja använda metoden.

Pauli konstaterade att metoden skulle vara idealisk när eleverna ska repetera ord och strukturer inför prov eller när det finns ett nytt tema som ska presenteras. Pauli påpekade att stationsundervisning säkert är en lärorik undervisningsmetod liksom även

Saloviita (2013: 117) konstaterar. Pauli betonade att det inte är enkelt att vara medveten om sin egen inläring och han anser att stationsundervisning är ett sätt att betrakta språkinläring. Enligt Hanna var en stor fördel i stationsundervisning att den är en kinestetisk metod (jfr Saloviita 2013: 117); i denna stationsundervisningslektion måste gymnasterna lämna sin egen plats, röra sig i klassrummet och gå från en station till annan. Metoden aktiverar sinnen när det finns en social del och en kinestetisk del i metoden. Jag anser att stationsundervisning gör det lättare att skapa övningar på grund av olika material därför att material inte behöver produceras så mycket. Om övning används i en station, måste materialet produceras bara ett exemplar som hela gruppen kan använda. Där Detta sparar lärares tid och han kan skapa flera stationer för lektionen (Meisalo & Lavonen 2006).

Enligt Pauli aktiverar metoden sinne när det finns en social del och en kinestetisk del i metoden (jfr Jolliffe 6:2007):

(18) Metoden aktiverar sinne när det finns en social och en kinestetisk sida i metoden. --Varje elev har möjligheten att studera på sättet som är lämpligast för honom.

Läraren ska lägga ner möda för att använda stationsundervisning, både före och under lektionen, konstaterade Pauli. Han betonade att det inte räcker att läraren planerar sin undervisning inne i huvudet utan han ska förbereda lektionen mer mångsidigt: han ska utveckla uppgifter, skriva instruktioner och dessutom behöver stationer även utrustning, liksom pennor och papper (jfr Røj-Lindberg 2001:8). I början kräver det tid att utveckla material men när lärare har flera lektioner med stationsundervisning bakom sig kan han använda sitt färdiga material. Då behöver lärare inte fundera på hurdana uppgifter han skulle använda (jfr Jolliffe 2007:8). Pauli ansåg att det är nyttigt att utveckla material i elektronisk form: då är det lätt att uppdatera material med endast lite möda, till exempel instruktioner eller ord. Det är bara innehållet som förändras men formen är densamma. Som exempel nämnde Pauli minnespel i elektronisk form som bara ska printas ut och klippas till. Första gångerna tar rikligt med tid men tredje gången kräver förberedelsen mindre tid. I denna lektion var tidsanvändning bra enligt Pauli. Han lyfte fram att det

motiverar lärare att se eleven bli inspirerad av stationsundervisning (jfr Green-Vänttinen et al. 2010: 23):

(19) När lärare ser att elever är ivriga och tycker om att göra något är det givande. --Därför kan man se att det är fruktbart att använda stationsundervisning som undervisningsmetod.

I Saloviita (2007: 22) konstateras att samarbetsinlärning är en relativt ny metod i Finland. Stationsundervisning hörde inte till de första samarbetande metoderna. Innan jag intervjuade Hanna, den yngre svenskläraren, antog jag att Hanna på grund av sin ålder var mer intresserad av att använda stationsundervisning i sina lektioner än Pauli. Jag antog att lärarna som är mer erfarna hellre använder traditionella övningar som baserar sig på skriftlig kommunikation och lärarcentrad undervisning. I detta fall antog jag rätt: Hanna var mer intresserad av stationsundervisning än Pauli.

Även om man använder stationsundervisning som undervisningsmetod är denna lektion på något sätt annorlunda men i alla fall finns det ingen radikal skillnad gentemot traditionell undervisning, ansåg de båda svensklärarna. Detta är en uppmuntrande tanke för en person som är i början av sin lärarkarriär. Man kan börja med små steg och småningom utveckla materialet när man har mer erfarenheter om stationsundervisning. Däremot påpekar Røj-Lindberg (2001: 4) att lärare ska ta hänsyn till sin undervisningsfilosofi samt eventuellt acceptera en ny roll (Røj-Lindberg 2001: 7).

Enligt Hanna dominerade grupperna inlärningen och arbetade mer självständigt i stationsundervisningslektion än under typiska lektioner (jfr Jolliffe 2007: 6). Detta fick mig att fundera på hur lärare kan ta hand om att alla elever lär sig saker i olika stationer. Alla övningarna ska även gås genom på något sätt för att kontrollera om eleverna har svarat rätt. I detta försök hade gymnasisterna rätta svar i alla stationer så att de kunde direkt kolla rätta svar och göra korrigeringar om det behövdes. Det är möjligt att gruppen låtsas vara effektiv så att alla gruppmedlemmar inte arbetar jämställt eller gruppen gör övningen för snabbt utan att koncentrera sig på alla delar i övningen.

Såväl Hanna som Pauli var generellt mer positivt inställda till övningspaketet jämfört med eleverna själva (jfr enkätsvaren). Jag tror att det delvis berodde på att lärarna inte själva gjorde övningarna för att noggrant se om det finns några brister på genomförande. I detta försök var även antalet lärarna liten. Däremot fanns det cirka 40 gymnasister som uppskattade övningarna. Därför är det naturligt att det finns mer variation i gymnasiisternas svar jämfört med lärarnas kommentarer.

5.2.2 Stationsundervisning som undervisningsmetod på gymnasienivå

Hanna konstaterade att hon hade använt stationsundervisning även i gymnasiet. Pauli hade använt stationsundervisning mer sällan på gymnasienivå. Han ansåg att det finns gymnasister som tycker om nya uppgifter och gymnasister som är mer intresserade av traditionella uppgifter. Enligt Pauli ansåg några gymnasister att endast övningar i studentskrivningar är viktiga, liksom läsförståelseövningar och att skriva uppsatser (jfr Røj-Lindberg 2001: 8). Hanna var inne på samma sak men trodde ändå att gymnasiisterna hade förstått vad som är nyttigt med stationsundervisningen.

Hanna lyfte fram att hon utnyttjar stationsundervisning oftare på gymnasiet än på lågstadiet eftersom hon ansåg att stationsundervisning då är effektivare. Hon beskrev att hennes stationer hade varit ganska krävande på gymnasiet eftersom meningen hade varit att gymnasiisterna utan tvekan lär sig svenska. Tyngdpunkten i Hannas lektioner hade varit på svåra stationer men bland dessa hade hon använt även lättare stationer. Hon ansåg att det är omöjligt på lågstadiet att kräva samma nivå som på gymnasiet. Om Hanna vill att något görs effektivt på lågstadiet använder hon inte stationsundervisning som undervisningsmetod. Røj-Lindberg (2001: 9) betonar att metoden kan används i alla skolnivåer och i alla åldrar. Pauli å sin sida hade använt traditionellt grupparbete som undervisningsmetod såsom brädspel som spelas i smågrupper (se Røj-Lindberg 2001: 6). Hanna ansåg att det kräver mycket tid och energi när eleverna cirkulerar från en station till annan. På lågstadiet är meningen i stationsundervisning snarare att elever har möjligheten att arbeta tillsammans och att bekanta sig med varandra (jfr Saloviita 2007: 54). Då arbetar eleverna inte med samma personer.

Det fanns enligt Pauli en del gymnasister som tycker om omväxling och olika metoder, till exempel stationsundervisning. Ändå finns det en del som gärna gör uppgifter som är lika som uppgifter i studentskrivningar (jfr Saloviita 2007: 266). Fast eleverna har personliga preferenser, vilket kan skapa utmaningar för lärare, påpekade Pauli att man ska ta hänsyn till innehållet i övningarna, inte till metoden:

(20) Då kan elev se nyttan i övningen, till exempel genom att träffa på samma ord flera gånger vilket skapar en inlärningsupplevelse.

Hanna menade att om gymnasister anser att en svensklektion har lekfulla drag betyder det att deras intresse för att göra övningar sänks. Hanna ansåg att gymnasterna då inte förstår hur mycket de kan lära sig. Gymnasister kan därför beskrivas som konservativa. Enligt Hanna har man forskat mycket hur elever begriper sin inläring och påpekar att inläringsteorier är på något sätt gammaldags (jfr Hughes & Moate 2007: 5): det är ofta svårt att förstå att man lär sig även på fritiden. Enligt Hanna var det fråga om gymnasternas attityd (jfr Muijs & Reynolds 2011: 123-124). Om de anser att de kommer att göra något konstigt är inläringen inte effektiv:

(21) Om elev går från en station till annan med negativ inställning är det osannolikt att han lär sig något.

Hanna lyfte fram att några gymnasister brukar vara passiva i någon mån när de cirkulerar från en station till annan som om de inte orkade göra detta. Hon påpekade att gymnasterna försöker att hitta uppgifter som inte belastar dem för mycket. Enligt Hanna var detta en del av gymnasternas inställning till uppgifter: när uppgiftstyper är bekanta behöver de inte anstränga sig så mycket (jfr Muijs & Reynolds 2011: 32). Ändå ansåg Hanna att denna lektion gick bra. Hanna konstaterade att i början av övningen ansåg gymnasterna möjligen att uppgiften är för ansträngande för dem. Trots detta påpekar Hanna att alla nya metoder som aktiverar eleverna är välkomna (jfr Hughes & Moate 2007: 5).

Hanna konstaterade att hon hade hört motstånd mot stationsundervisning bland gymnasieelever. Hon ansåg att kommentarerna inte dock gäller särskilt stationsundervisning

utan svensklektionerna i allmänhet: Hanna hade hört några gymnasister säga att de inte orkar göra någon uppgift alls. Dessa kommentarer är vanliga (jfr Saloviita 2006: 180). Vissa gymnasister är trötta på att göra krävande grammatikövning om de redan har många stationer bakom sig. Då förstår Hanna negativa kommentarer (jfr Saloviita 2006: 31-32). Dessa kommentarer hade hon hört men inget allvarligare. Enligt Hanna är stationsundervisning en metod som gör lektionen mer inspirerande (jfr Salovaara & Honkonen 2011: 114, Hughes & Moate 2007: 5). Hon betonade stationsundervisningens roll särskilt i dubbeltimmar eftersom stationer aktiverar elever så att de orkar arbeta under hela lektionen. Stationer gör lektionen även varierande (jfr Kagan et al. 2014: 8).

Särskilt i gymnasiet är det nyttigt att öva till exempel ordförråd mångsidigt, ansåg Pauli, och enligt honom var detta möjligt till exempel med stationsundervisning (jfr Hughes & Moate 2007, Kagan et al. 2014). Då märker eleven att han kommer ihåg ordet utan hjälpmedel och han förstår att han har sett ordet redan flera gånger. Enligt Pauli är det vanligen bara enstaka elever som säger att stationsundervisning betyder förlorad tid. I denna studie svarade bara ett par elever att de har negativ inställning till stationsundervisning. Pauli tror att majoriteten av eleverna kan begripa fördelarna i stationsundervisning. Det är viktigt att lärare kan motivera varför en viss metod används (jfr Salovaara & Honkonen 2011: 114-115):

(22) --- lärare kan presentera metoden för eleverna på förhand, till exempel genom att säga att enligt forskning behöver man se ett främmande ord flera gånger för att lära sig det.

Hannas erfarenheter av att använda stationsundervisning hellre på högre skolnivåer fick mig att fundera på varför denna metod kan inte användas på samma sätt också i andra skolstadier (jfr Saloviita 2006: 179-180). Jag tror att det möjligen är svårt att använda stationsundervisning till exempel i lågstadiet för elever rör fritt i klassrummet. Eftersom barn är livliga till sin natur blir stationsundervisningslektion möjligen orolig när lärare inte står i centrum av elevernas observation (jfr Muijs & Reynolds 2011: 108). Gymnasisterna är äldre och mognare och är färdiga att ta ansvar för egen inläring. Då behöver lärare inte gå övningarna genom med eleverna och tid kan utnyttjas mer effektivt (jfr Kagan et al. 2014: 9).

Tyngdpunkten i Hannas lektioner har varit på utmanande stationer men bland dessa har hon använt även lättare stationer. Jag tror att om elever är livliga och det är svårt för dem att koncentrera sig på nya teman, är stationsundervisning kanske för aktiverande metod för dem. Pauli å sin sida hade använt andra metoder i dessa skolnivåer, liksom brädspele. Hanna ansåg att det kräver mycket tid och energi när eleverna cirkulerar från en station till annan. På lågstadiet är meningen i stationsundervisning snarare att elever har möjligheten att arbeta tillsammans och att bekanta sig med varandra. Fast eleverna inte nödvändigtvis studerar aktivt i stationerna, anser jag att det finns social värde i metoden (jfr Solomon et al. 1992: 234). Eleverna lär sig arbeta med olika individer och ska lyssna på och lära sig av olika synpunkter. De också lär sig känna människor djupare. Till exempel station 6 var i detta försök en station som uppmuntrar elever att lära känna sig mer personligt. Sociala förhållanden blir starkare och jag anser att eleverna accepterar hellre närvaro av eleverna som anses vara på något sätt undantagliga eller ensamma (jfr Solomon et al. 1992: 235-236).

Enligt Pauli anser några gymnasister att endast övningar i studentskrivningar är viktiga, liksom läsförståelseövningar och att skriva uppsatser. Jag var överraskad över att hur optimistiska uppfattningar svensklärarna hade om gymnasisternas tankar om stationsundervisning. Jag tror att gymnasisterna inte reagerar så starkt när nya undervisningsmetoder används (jfr Keränen 2013: 73). Enligt min mening visar yngre inlärare sina motsatta känslor i högre grad. Å andra sidan tror jag att gymnasister ibland letar efter omväxling till metoder som används i undervisning. Möjligen anser några elever att stationsundervisning erbjuder lugna stunder då man inte behöver anstränga sig så mycket liksom konstateras i Johnson & Johnson (1992: 32).

Pauli påpekade att man ska ta hänsyn till innehållet i övningarna, inte till metoden: det viktigaste är att ett visst tema blir behandlat som hör till innehållet i kursen. Då står metoden i centrum av inlärning. Båda svensklärarna påpekade att eleverna ska se nyttan som finns i metoden. Till exempel i detta försök fick medvetenhet om ett kommande ordprov gymnasisterna sannolikt att arbeta effektivt. Ord repeterades som hade behandlats under tidigare lektioner. Jag tror att gymnasisterna fick upplevelser av nyttan när de mötte samma ord i olika övningar och kände att några ord blev lättare att komma ihåg. I

en stationsundervisningslektion är det inte nödvändigt att använda samma tema i alla stationer utan man kan behandla olika teman i varje station (Saloviita 2013: 118). Om eleverna t.ex. ska repetera olika teman inför kursprovet är det nyttigare att välja ett visst tema för en station. En station kan till exempel behandla ordförråd och en annan station kan koncentrera sig på grammatik (Saloviita 2006: 74). Om samma tema inte behandlats i flera stationer, anser jag att eleverna inte nödvändigtvis fick erfarenheter av att repetera ord därför att de inte behöver leta efter samma ord från minne upprepade gånger (jfr Viberg 2009: 197).

När lärare beskriver för en elev vilken mening en viss undervisningsmetod har, tror jag att en elev har en bättre attityd för metoden även om den skulle vara helt ny. I detta försök motiverades användning av metoden med kommande ordprov: eleverna för en möjlighet att öva ord genom olika övningar. Hanna påpekade att om en elev rör sig i klassen med attityden att metoden är på något sätt onödig är inläringen sannolikt inte så effektiv. Nya övningstyper kräver energi liksom Pauli konstaterade. Då är det viktigt att uppmuntra elever att göra övningar. Jag tror att grupparbete är då effektivare (jfr Salovaara & Honkonen 2011: 114). Enligt Pauli kan lärare presentera en metod för eleverna till exempel genom att hänvisa till någon undersökning som stöder användning av denna metod och jag anser att det är ett bra sätt när vissa metoder används.

6 UPPFATTNINGAR OM ÖVNINGSPAKET

I detta kapitel beskriver jag uppfattningar som specifikt gäller det samarbetsinlärande materialet realiserat genom 7 stationsövningar som jag planerade för de två lektionerna i svenska. Först fokuseras på elevernas utvärderingar av stationerna (avsnitt 6.1-6.7) som sedan kompletteras i någon mån med lärarnas uppfattningar (avsnitt 6.8). Gymnasisterna fick uppskatta hurdana starka och svaga sidor det finns i respektive station samt hur lätt, lärorik och inspirerande stationen var. Först presenteras beskrivning om hur olika svarkategorier representerades i svaren. Därefter demonstreras tabell 3 med adjektiv lätt, lärorik och inspirerande och tolkningar av tabellen.

6.1 Station 1 – Klassificera ord

Station 1, Klassificera ord, var den första station som både gymnasistgrupperna samt deras lärare fick uppskatta. I station 1 skulle gymnasisterna sätta olika ord i små papperbitar enligt varierande klassificeringar (se bilaga 4).

Ungefär hälften av informanternas svar (15/37) motsvarade *Jag lärde mig något i stationen*. De flesta av dem svarade att de lärde sig ord i stationen. En informant ansåg att uppgiften fick honom att tänka på ord och en informant tyckte att han repeterade ord i stationen. En informant tillade att det var bra att uppgiften tvang honom att tänka på ord och att lära sig på så sätt. En informant konstaterade vidare att genom att lära sig att känna igen kontexten är det lättare att lära sig nya ord medan en informant konstaterade att stationen fick honom att begripa hurdana olika ordklasser är. Dessutom påpekade en informant att en stark sida i situationen var att han måste tänka på ordets representation

Ungefär fjärdedel av informanterna klassificerades i kategorin *Stationen var väl planerad*: gymnasisterna nämnde olika starka sidor i stationen: det fanns gott om ord i uppgiften, idén var bra, att göra uppgiften tog inte mycket tid. En stark sida som även nämndes var att man måste känna igen alla ord för att göra uppgiften. En informant uppskattade att det fanns gott om ord, och en annan menade att det fanns obekanta ord.

Som stark sida ansåg en informant möjligheten att kolla ord. En gymnasist var nöjd med att man måste tänka på ord i stationen. I stationen var det även möjligt att repetera ord vilket var viktigt enligt en informant. En minoritet av informanternas svar återfanns i andra kategorier: ett par informantsvar kategoriserades till klassen *Det var trevligt att göra övningen* medan ett par andra kommenterade svårighetsnivån och ansåg att den var lagom.

Ungefär femtedel av informanterna klassificerades i kategorin *Stationen var inte väl planerad* vad gällde svaga sidor i stationen: Majoriteten av dessa informanter ansåg att ord i uppgiften var för olika sinsemellan för att informanterna skulle ha kunnat klassificera dem. Två informanter i samma kategori ansåg att det tog för mycket tid att göra uppgiften. En av dessa informanter föreslog att det skulle ha varit lättare att göra uppgiften om informanterna hade haft färdiga kategorier enligt vilka man skulle klassificera orden.

En tredjedel av alla informanter klassificerades å sin sida enligt kategorin *Det var inte trevligt att göra övningen*: majoriteten av dessa informanter sade att uppgiften var tråkig och uppgiftstypen inte var lämplig. Ett par informanter informanter ansåg att det var för jobbigt att klassificera ord. Några informanter klassificerades i kategorin *Jag lärde mig inget* därför att en informant sade att det inte var nyttigt för honom att klassificera ord och några ansåg att han glömde de behandlade orden snabbt. De ansåg att en person gjorde uppgiften medan de andra gruppmedlemmarna bara tittade på. Ett par informanter klassificerades i kategorin *Svårighetsnivå var inte lämplig* därför att de ansåg att vokabulär var delvis för svår eller övningstypen motvarande var för lätt.

Gymnasistgrupperna fick även uppskatta hur lätt, lärorik och inspirerande stationen var (se tabell 3).

Tabell 3 Beskrivande adjektiv i station 1. Skala från 1 till 5: 1: *Jag är helt av samma åsikt*, 2: *Jag är delvis av samma åsikt*, 3: *Jag vet inte*, 4: *Jag är delvis av annan åsikt*, 5: *Jag är helt av annan åsikt*. Informanter från grupperna A (Kurs 1) och B (Kurs 5).

| Adjektiv | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | n |
|--------------|---|----|---|----|---|----|
| Lätt | 8 | 14 | 8 | 6 | 1 | 37 |
| Lärorik | 2 | 14 | 8 | 9 | 3 | 36 |
| Inspirerande | 5 | 6 | 5 | 15 | 6 | 37 |

På basis av elevernas svar kan konstateras att de flesta höll med om (helt eller delvis) att uppgiften i station 1 var lätt och lärorik. Däremot ansåg relativt många elever att den inte var så inspirerande.

6.2 Station 2 - Ordkedja

I station 2, Ordkedja, var idén att informanterna får en lista av ord som är skrivna på finska. En av gruppmedlemmarna börjar med övningen genom att säga ett ord både på finska och direkt på svenska. Den följande informanten ska säga både det tidigare och det följande ordparet. Idén med övningen är att bilda så lång ordkedja som möjligt (se bilaga 4).

Majoriteten av gymnasisterna (25/37) kategoriserades i klassen *Jag lärde mig något*: De flesta informanterna svarade att de lärde sig ord i stationen. Några av informanterna tillade att inlärningen var effektiv på grund av repetering av ord. En informant i denna kategori nämnde att en stark sida i stationen var att uppgiften har en positiv inverkan på minnet.

Ett par informanter stod i kategorin *Stationen var väl planerad* för de flesta av dem ansåg att man måste vara noga i stationen för att komma ihåg alla ord i kedjan. En informant konstaterade att det fanns tillräckligt med tid för att göra uppgiften. Ett par informantsvar hamnade i kategorin *Det var trevligt att göra övningen* och konstaterade att uppgiften var rolig. En informant preciserade att orsaken till detta var grupparbete.

Ungefär en tredjedel av informantsvaren kategoriserades i klassen *Stationen var inte väl planerad*. Majoriteten av dem ansåg att de hade för lite tid för att göra uppgiften. Ett par informanter ansåg att uppgiften var för krävande om man med tanke på minneskapacitet. En informant ansåg att instruktionerna var för oklara. En informant i denna kategori ansåg att uppgiften var ensidig och en annan att idén bakom uppgiften inte var för-

nuftig. Ett par informanter gav svar som kan räknas till typen *Det var inte trevligt att göra övningen* därför att repetition var tråkigt på grund av att samma ord repeterades en lång tid. Ett par informanter för sin del stod i kategorin *Svårighetsgraden var inte lämplig* för de ansåg att några ord i stationen var för svåra.

Gymnasisterna värderade station 2 enligt en skala utifrån tre adjektiv: lätt, lärorik och inspirerande.

Tabell 4 Beskrivande adjektiv i station 2. Skala från 1 till 5: 1: *Jag är helt av samma åsikt*, 2: *Jag är delvis av samma åsikt*, 3: *Jag vet inte*, 4: *Jag är delvis av annan åsikt*, 5: *Jag är helt av annan åsikt*. Informanter från grupperna A (Kurs 1) och B (Kurs 5).

| Adjektiv | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | n |
|--------------|----|----|----|----|---|----|
| Lätt | 3 | 14 | 10 | 9 | 1 | 37 |
| Lärorik | 16 | 11 | 3 | 5 | 2 | 37 |
| Inspirerande | 7 | 11 | 8 | 10 | 1 | 37 |

Enligt tabellen ansåg en klar majoritet av gymnasisterna att stationen var lärorik. I svaren som gällde svårighetsraden och inspirerande drag finns mer variation. Trots detta ansåg de flesta av informanterna att station 2 var lätt och inspirerande.

6.3 Station 3 - Översättning

I station 3 skulle gymnasisterna välja en fras för att översätta den från finska till svenska. Var och en skrev först sitt förslag på ett separat papper och därefter berättade gymnasisterna hurdan idé de hade om frasen. Meningen är att först arbeta samarbetande med att välja frasen och därefter individuellt. Slutligen skulle eleverna åter arbeta tillsammans för de ska jämföra sina förslag och välja det bästa. Därefter väljer eleverna nästa fras och så vidare (se bilaga 4).

Ungefär en tredjedel av informanterna kategoriserades i klassen *Jag lärde mig något*: de svarade att de lärde sig nya ord och en av dessa informanter preciserade att de kunde

använda ordförråd som han hade lärt sig i tidigare stationer. Ett par av dessa informanter ansåg att han lär sig ord i praktiken, en nämnde att uppgiften utvecklar vokabulär snabbt och en konstaterade att han lärde sig kompletta satser.

En annan tredjedel av informanterna kategoriserades i klassen *Stationen var väl planerad*. Majoriteten av dessa informanter svarade att det var idealt att ha bland stationerna en övning där arbetas med satser och att de måste tänka på själv. Några av informanterna ansåg möjligheten att bilda fraser positivt. En av gymnasisterna uppskattade möjligheten att skapa texter medan en annan satte pris på möjligheten att kolla om ens svar är rätt eller fel. En informant ansåg det viktigt att man kunde bilda satser själv. En gymnast stod i klassen *Svårighetsgraden var lämplig* därför att han konstaterade att stationen var tillräckligt svår och han måste anstränga sig i övningen.

Cirka en tredjedel av svaren motsvarade *Stationen var inte väl planerad*. De flesta av eleverna ansåg att det fanns för lite tid att göra uppgiften och en informant ansåg att instruktionerna inte var klara. Ett informantsvar i *Jag lärde mig inte* motiverades med att gruppen gick genom svaren för snabbt och han inte hann begripa vilka svar var de rätta. En informant för sin del ansåg som nackdel att alla gruppmedlemmar hade för likadana satser.

Ungefär tredjedel av informantsvaren motsvarades av *Svårighetsgraden var inte lämplig*. Majoriteten av dem gick ut på att det bara slumpmässigt fanns krävande delar i uppgiften. En av dessa informanter tillade att han lärde sig ord begränsat och en annan informant tillade att det är svårt att skriva satser om man inte kan orden. Ett par informantsvar klassificerades som *Det var inte trevligt att göra övningen*; en informant konstaterade att stationen inte var angenäm och en tyckte att uppgiften var konstig.

Gymnasisterna beskrev med tre adjektiv hur de uppfattade station 3:

Tabell 5 Beskrivande adjektiv i station 3. Skala från 1 till 5: 1: *Jag är helt av samma åsikt*, 2: *Jag är delvis av samma åsikt*, 3: *Jag vet inte*, 4: *Jag är delvis av annan åsikt*, 5: *Jag är helt av annan åsikt*. Informanter från grupperna A (Kurs 1) och B (Kurs 5).

| Adjektiv | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | n |
|--------------|---|----|----|----|---|----|
| Lätt | 0 | 10 | 12 | 12 | 1 | 35 |
| Lärorik | 6 | 16 | 9 | 3 | 1 | 35 |
| Inspirerande | 0 | 13 | 15 | 6 | 1 | 35 |

Enligt tabellen hamnar nästan alla svar i kategorierna 2, 3, 4. Med andra ord förhåller gymnasisterna sig ganska neutralt till denna station.

6.4 Station 4 - Fyll i –övning utan tips

Vad gäller station 4, finns det två par i gruppen som ska arbeta tillsammans. Båda paren tar en fyll i –övning som finns på bordet. Övningen görs parvis och den ena elev försöker fylla i luckor som finns i texten med hjälp av den andra eleven som ger tips baserade på de rätta svaren som han har framför sig. Därefter bytas fyll i -övningen med det andra paret (se bilaga 4).

En fjärdedel av gymnasistsvaren kategoriserades enligt klassen *Jag lärde mig något* för de konstaterade stationen vara lärorik. En av dessa informanter påpekade att han lärde sig att foga ord med satser medan en annan tillade att han lärde sig att använda ord i satser. Ungefär en tredjedel av informanterna svarade enligt *Stationen var väl planerad*; en stark sida som nämndes var möjligheten att bilda satser själv. En informant lyfte fram att man lär sig med kompis. En informant å sin sida ansåg att det fanns gott valda ord i uppgiften. En gymnasist i samma klass ansåg att uppgiften är bra om det fungerar ordentligt. Några informanter ansåg att iden bakom uppgiften var enkel och fin. En informant tyckte att det var trevligt att göra uppgiften därför att informanterna hade möjlighet att gissa ord om de inte visste ordets betydelse. Två informanter ansåg att det uttryckligen var trevligt att arbeta parvis. En informant å sin sida sattes i kategorin *Svårighetsgraden var lämplig* därför att han konstaterade att uppgiften inte var för svår.

Ungefär tredjedel av gymnasisterna stod i kategorin *Stationen var inte väl planerad*: Ett par informanter ansåg att de hade för lite tid att göra uppgiften, medan några ansåg att instruktioner var oklara och en informant ansåg att det skulle ha varit bättre att göra uppgiften ensam. En informant svarade att han hörde svar från bredvid när han själv gjorde uppgiften vilket var frustrerande. En gymnasist påpekade att uppgiften var ett

slöseri med tid medan en ansåg att idén bakom övningen var svår och man måste ge finskspråkiga tips eftersom man inte visste andra alternativ. Ungefär en tredjedel av gymnastisvaren motsvarade *Svårighetsgraden var inte lämplig*, för de ansåg att övningen var för krävande. En av dessa informanter tillade att det kan bero på paret om övningen görs framgångsrikt eller inte.

Ett par informanter stod i kategorin *Jag lärde mig inte*. Informanterna konstaterade att de inte lärde sig något och en informant tillade att han måste berätta alla svar direkt för sitt par eftersom annars fanns det svårigheter med uppgiften. Några gymnastiser stod i kategorin *Stationen var inte trevlig*, för två av dessa informanter lyfte fram att uppgiften var tråkig och en ansåg att uppgiften var sedvanlig.

Grupp A och B uppskattade även hur lätt, lärorik och inspirerande stationen var.

Tabell 6 Beskrivande adjektiv i station 4. Skala från 1 till 5: 1: *Jag är helt av samma åsikt*, 2: *Jag är delvis av samma åsikt*, 3: *Jag vet inte*, 4: *Jag är delvis av annan åsikt*, 5: *Jag är helt av annan åsikt*. Informanter från grupperna A (Kurs 1) och B (Kurs 5).

| Adjektiv | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | n |
|--------------|---|----|----|----|---|----|
| Lätt | 2 | 10 | 10 | 12 | 3 | 37 |
| Lärorik | 4 | 9 | 14 | 6 | 4 | 37 |
| Inspirerande | 0 | 10 | 16 | 8 | 3 | 37 |

Enligt tabellen hade gymnastiser varierande åsikter om stationens svårighetsnivå. Det var svårt också att uppskatta om stationen var lärorik eller inspirerande.

6.5 Station 5 - Bildkort

I station 5 hade gymnasisterna olika bildkort framför sig. Gruppen ska samarbetande gissa vilket ord det är fråga om (se bilaga 4).

Cirka en tredjedel stod i klassen *Stationen var väl planerad* eftersom de var nöjda med bilden som användes. Ett par informanter kategoriserades i klassen *Jag lärde mig något* eftersom de lyfte fram att de lärde sig ord i stationen. En av dessa informanter tillade att stationen var uppiggande och några konstaterade att bilder är viktiga för minnets skull. En informant i klassen ansåg att orden hade valts bra och en informant ansåg att tipsen var tydliga. Några informanter stod i klassen *Det var trevligt att göra övningen*. Ett par informanter stod i klassen *Svårighetsgraden var lämplig* därför att de ansåg att stationen var lämpligt krävande och övningarna i korten inte var för enkla.

En tredjedel konstaterade att *Stationen inte var väl planerad*: Majoriteten av dessa informanter påpekade att korten inte var så klara och en informant tillade att man ska använda kort med konkreta ord. En av dessa informanter preciserade att stationen var optimal bara för visuella inlärare. En informant i denna grupp föreslog att man skulle ha kunnat ge poäng för rätt gissat bild. En informant å sin sida gillade inte svartvita kort. En gymnasist svarade att i hans grupp en medlem gick alla kort genom då alla medlemmar inte kunde ta del i övningen. En informant för sin del stod i klassen *Jag lärde mig inte*. Kategorin *Det var inte trevligt att göra övningen* representerade en informant som konstaterade att efter många kort och lång tid blir uppgiften tråkig. Några informanter stod i klassen *Svårighetsgraden var inte lämplig*. Ett par informanter i denna grupp lyfte fram att orden var för lätta efter att ha övat samma ord i fyra stationer. Delvis var det ändå svårt att begripa ord.

Eleverna beskrev med adjektiv lätt, lärorik och inspirerande hurdan station 5 var.

Tabell 7 Beskrivande adjektiv i station 5. Skala från 1 till 5: 1: *Jag är helt av samma åsikt*, 2: *Jag är delvis av samma åsikt*, 3: *Jag vet inte*, 4: *Jag är delvis av annan åsikt*, 5: *Jag är helt av annan åsikt*. Informanter från grupperna A (Kurs 1) och B (Kurs 5).

| Adjektiv | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | n |
|--------------|---|----|---|---|---|----|
| Lätt | 8 | 17 | 5 | 5 | 1 | 36 |
| Lärorik | 9 | 14 | 5 | 6 | 2 | 36 |
| Inspirerande | 9 | 16 | 1 | 6 | 3 | 35 |

Enligt tabellen kan konstateras att stationen var lätt, lärorik och inspirerande. En minoritet representerade den andra änden.

6.6 Station 6 - Temadiskussion

I station 6, Temadiskussion, skulle gruppmedlemmar arbeta först parvis. Intervjuare intervjuar sitt par och därefter bytas rollerna. När alla har haft roll som intervjuare är det dags att presentera paret för andra gruppmedlemmar. I stationen finns det ett visst tema som gruppen ska utnyttja i intervjuerna (se bilaga 4).

Majoriteten av informanterna representerade gruppen *Stationen var väl planerad*: flera av dem konstaterade att det var fint att de fick möjligheten att diskutera och ett par informanter ansåg att teman hade valts bra. Majoriteten av dessa informanter ansåg det viktigt att det fanns en diskussionsuppgift bland alla stationer. En informant lyfte fram att han kunde utnyttja sin kreativitet medan ett par andra informanter ansåg att det var fint att kunna känna sina klasskompisar bättre. En informant ansåg att tema var bra medan en tyckte om att frågor och svar var hela satser. Ett par informanter stod i kategorin *Jag lärde mig något* för de sade att han lärde sig kunskaper som behövs för att kunna diskutera på svenska. En informant ansåg att *Det var trevligt att göra övningen* eftersom det var trevligt att få höra något om andra gymnasisters drömyrke. En gymnasist representerade *Det var trevligt att göra övningen*; han tyckte att stationen fungerade bra.

En tredjedel av gymnasistsvaren kategoriserades till klassen *Stationen var inte väl planerad*. Ett par informanter ansåg att temat var för svårt, medan en informant konstaterade att den ena hade lättare roll som intervjuare medan enligt en informant var instruktionerna oklara. En informant i denna grupp sade att paret inte nödvändigtvis kan tala svenska ordentligt då det är svårt att göra uppgiften. Ett par informanter ansåg att de hade för lite tid att göra övningen. Några påpekade att det inte fanns några färdiga frå-

gor, vilket var en svag sida i uppgiften. En informant ansåg att svagheten var att han måste tänka vad han säger medan en informant lyfte fram att instruktionerna var för svåra. En informant ansåg att temat var dåligt. En gymnasist lyfte fram att uppgiften var för kortfattad medan enligt en informant var uppgiften frustrerande.

Ungefär en tredjedel representerade klassen *Svårighetsgraden var inte lämplig* för de ansåg att uppgiften var för svår. En informant tillade att det är svårt att berätta saker på svenska eftersom det är svårt till och med på ens modersmål, på finska, medan en annan påpekade att station 6 var hans första station vilket sannolikt ökade svårigheterna. Ett par informanter representerade klassen *Det var inte trevligt att göra övningen* bl.a. på grund av att temat inte upplevdes intressant.

På basis av tre olika adjektiv uppskattade gymnasisterna hurdan station 6 var.

Tabell 8 Beskrivande adjektiv i station 6. Skala från 1 till 5: 1: *Jag är helt av samma åsikt*, 2: *Jag är delvis av samma åsikt*, 3: *Jag vet inte*, 4: *Jag är delvis av annan åsikt*, 5: *Jag är helt av annan åsikt*. Informanter från grupperna A (Kurs 1) och B (Kurs 5).

| Adjektiv | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | n |
|--------------|---|---|----|----|---|----|
| Lätt | 0 | 8 | 13 | 11 | 1 | 33 |
| Lärorik | 2 | 7 | 11 | 12 | 1 | 33 |
| Inspirerande | 1 | 9 | 12 | 10 | 1 | 33 |

Tabellen visar att en stor del av gymnasisterna inte helt höll med om station 6 var lätt, lärorik och inspirerande.

6.7 Station 7 Åsiktsskala

I station 7, som var Åsiktsskala, skulle gruppmedlemmar ta turvis kort. I varje kort står ett påstående. Gruppmedlemmar ska sätta sin spelbricka i skalan enligt sin åsikt om påståenden. I skalan finns det svaralternativen ”Ja”, ”Jag vet inte” och ”Nej” (se bilaga 4).

Ungefär en femtedel av svaren representerade klassen *Jag lärde mig något*. En informant preciserade att uppgiften fick honom att koncentrera sig på satserna och att lära sig dessa satser medan en annan preciserade att han lärde sig att förstå satshelheter. Cirka en tredjedel av informanterna stod i klassen *Stationen var väl planerad*. I denna klass fanns det varierande motiveringar: möjligheten att berätta åsikter var viktig, satserna i uppgiften var lyckad formade och det var trevligt att få kommunicera med andra. Några av gymnasisterna ansåg att det var bra att det fanns uppgift som krävde kunskaper att förstå satser. Enligt en informant i denna klass var det positivt att stationen förutsatte grupparbete. Dessutom hade en informant en positiv inställning till leksaker som användes som brickor i stationen. Dessutom konstaterade en informant i denna grupp att det var intressant att väga sina åsikter.

Några informanter stod i klassen *Svårighetsgraden var lämplig*: ett par av dessa informanter ansåg att det fanns lämpligt utmaning medan några informanter påpekade att uppgiften inte var för krävande. I klassen *Det var trevligt att göra övningen* återfanns några informantsvar som gick ut på att det var trevligt att arbeta när hela gruppen deltar i arbetet och att denna station var annorlunda på ett positivt sätt.

En fjärdedel av svaren motsvarade *Jag lärde mig inget*. Några informanter representerade klassen *Stationen var inte väl planerad*: tiden, spelbrickor och oklara satser var orsaker som nämndes. En informant preciserade att det inte fanns något bra med uppgiften men att det var nyttigt att översätta satser på finska. Ungefär en femtedel motsvarade *Svårighetsgraden var inte lämplig*: några informanter konstaterade att uppgiften var för lätt och några att den var för svår. Klassen *Det var inte trevligt att göra övningen* representerades av en informant som konstaterade att övningen var tråkig.

Därtill bedömde gymnasisterna i grupp A och B hur lätt, lärorik och inspirerande station 7 var.

Tabell 9 Beskrivande adjektiv i station 7. Skala från 1 till 5: 1: *Jag är helt av samma åsikt*, 2: *Jag är delvis av samma åsikt*, 3: *Jag vet inte*, 4: *Jag är delvis av annan åsikt*, 5: *Jag är helt av annan åsikt*. Informanter från grupperna A (Kurs 1) och B (Kurs 5).

| Adjektiv | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | n |
|--------------|----|----|----|----|---|----|
| Lätt | 12 | 11 | 6 | 2 | 5 | 36 |
| Lärorik | 1 | 12 | 12 | 10 | 1 | 36 |
| Inspirerande | 8 | 12 | 7 | 6 | 2 | 35 |

De flesta av informanterna ansåg att station 7 var inspirerande och lätt. Lärorikheten var ett drag som väckte varierande åsikter hos gymnasister.

6.8 Lärares uppfattningar om övningspaketet

Vad gäller svensklärarnas uppfattningar, ansåg Hanna att övningen i station 1 var en fin övning. I ordprov hade hon märkt att gymnasisterna har svårigheter att böja substantiv och verb –de blandas ihop. Även adjektiv böjas liksom verb eller substantiv. Detta problem finns särskilt på gymnasienivå (Green-Vänttinen 2010: 34). Hanna märkte att några grupper började klassificera ord så att de skapade olika ordklass. Detta fick Hanna att tänka att stationen är nyttig.

(32) Det räckte inte att enkelt översätta fraser utan eleverna skulle även klassificera ord. Därför skulle de veta vad ordet verkligen betyder.

Enligt Hanna är det överraskande hur gymnasister klassificerar ord fel. Hanna påpekade att en fördel i stationen var att den uppmuntrade gymnasister att vara kreativa. De behöver inte göra klassificeringar som lärare krävde utan de skulle skapa något nytt. Gymnasisterna kunde klassificera ord till exempel till yrkesord. I denna station skulle gymnasisterna först översätta ord och sedan klassificera dem. Några grupper hann inte alls klassificera ord. Enligt Hanna var det inte ett allvarligt problem om gymnasisterna inte gjorde uppgiften noga enligt instruktionerna. Hon betonade att gymnasisterna hade möjligheten att bilda ordnät omkring ett visst tema. Hanna påpekade att detta ökar kunskaper att använda ens sinne mångsidigt (jfr Enström 2009: 193)

Enligt Pauli är det svårt att klassificera ord även i grundskolnivå. Enligt honom är kunskaper att klassificera väsentliga i gymnasiet:

(33) Enligt gymnasiets läroplan är språk kunskaps-, vetenskaps, och kulturämne. Detta betyder att en gymnasist ska uppfatta grammatik, liksom ordklasser och grammatikens termer. I gymnasiet ska man iaktta mera än i grundskola. Därför är denna typ av övning ett bra val.

Enligt Pauli är det inte alls lätt för gymnasister att klassificera ord. Pauli betonade att det var viktigt att gymnasisterna hade möjligheten att kolla ordens betydelse om det fanns något oklart i uppgiften. Pauli påpekade att det är svårt att klassificera ord om de delvis är obekanta. Om gymnasisterna inte hade haft möjligheten att kolla ord, skulle de ha säkert frustrerat (jfr Green-Vänttinen 47: 2010). De skulle ha klassificerat ord enligt enkla regler, liksom hur många bokstäver ordet ha, och regeln skulle inte ha haft något att göra med grammatik eller ordförråd. Pauli märkte att gymnasisterna klassificerade ord även enligt form, till exempel till deponensverb.

Svensklärarna hade positiva uppfattningar om station 2. Hanna hade först aning om att stationen möjligen är för krävande för gruppen.

(23) I början tänkte jag att stationen är för krävande för gymnasisterna och de kan inte komma ihåg många svenska ord med sina översättningar. Trots detta har övningen fungerat bra och gymnasisterna kom ihåg långa ordkedjor.

Hanna märkte att grupperna inte alltid gjorde övningen enligt instruktioner. Några grupper upprepade bara ordens svenska former, inte deras översättningar. Ändå ansåg Hanna att det inte var något problem. Hanna påpekade att det viktigaste är att eleverna agerar aktivt i sin egen roll i gruppen (jfr Kujansivu 2002: 219). Pauli å sin sida ansåg att den största fördelen i övningen var att den var enkel: det var lätt att börja med övningen och att arbeta effektivt.

Enligt Hanna var övningstyp i station 3 mer bekant för gymnasisterna. Hon konstaterade att det är kognitivt mindre belastande för eleven om det finns något bekant i övningen (jfr Kujansivu 2002: 203). Hanna ansåg dock att mångsidigheten var en fördel i övningen och det var fint att det fanns både främmande och bekanta stationer i lektionen. Det skulle ha varit för tungt om alla övningstyper hade varit obekanta. Även om arbetssätt är bekant görs de oftast ensam eller med par. Medlemmarna i gruppen samarbetade när de

valde an sats som de skulle översätta. Hanna lyfte fram att det var bra att eleverna kunde kolla sina översättningar:

(24) --- det var--fint att gamla bekanta övningar hade en ny komponent som gjorde övningen mer kooperativ. På grund av kooperativa egenskaper i övningen fick eleverna jämföra sina svar sinsemellan.

Pauli påpekade att gymnasisterna tillämpade regler i station 3 särskilt mycket. Gymnasister har kunskapen att hitta på nya sätt att göra övningen om de märker att det ursprungliga sättet inte fungerar konstaterade Pauli. Han betonade att det inte är viktigt hur övningen görs. Det viktigaste är att man lär sig något. Till exempel domarens papper är en sak som de inte är tvungna att använda för att alla gruppmedlemmar har möjligheten att delta i övningen. Pauli underströk att man ska börja effektivt med övningen utan att tveka.

Hanna ansåg att övningen station 4 i sig inte verkligen var komplicerad. Trots detta är det så att om övningstypen inte är så typisk är det inte lätt att börja med övningen:

(25) Om elever ser en övning som inte är bekant för dem kräver den första gången att göra övningen något mer energi.

Ändå konstaterade Hanna att gymnasisterna kom igång med övningen fast det är möjligt att de inte hade tid att byta roller därför att det tog tid att bekanta sig med instruktionerna.

Som forskare märkte jag att samarbetsinläringen inte var så stark i station 5. Pauli ansåg att det inte tog lång tid att göra övningen och det gick för snabbt att bli färdig med den. Därför borde övningen förändras på något sätt. En övning *b* i stationen skulle vara en bra lösning i fortsättningen. Pauli påpekade att gymnasisterna borde ha fördjupat sig mera i stationen. Enligt honom hade några gymnasister för lätt inställning till övningen (jfr Kujansivu 2002: 205):

(26) Man bara slår korten i bordet och kollar svaret.

Allt som allt var stationerna enligt Hanna trevliga men station 5 var enligt henne speciellt angenäm. Det var självklart vad gymnasisterna borde göra i stationen och även gymnasisterna själv uppfattade idén i övningen strax. I detta fall sammanfaller elevernas och lärarnas uppfattningar för station 5 var en av de mest omtyckta stationer. Bilderna var piggende fast det inte fanns färggranna bilder i korten (jfr Kujansivu 2002: 206). Övningen var enkel och lätt men det var fint att det inte fanns endast bilder utan även tips på korten så att gymnasisterna måste begrunda mera. Hanna lyfte fram att det alltid är enkelt att utnyttja kort i undervisningen:

(27) Just denna typ av övningar är sådana som lär utan att man är medveten om detta.

Vad gäller station 6 konstaterade båda svensklärarna att det var fint att det fanns en station som koncentrerade sig på diskussion. Enligt Hanna kräver diskussioner på svenska mycket av persons ordförråd (jfr Enström 2009: 177). Övningstypen ökade samarbete i gruppen:

(28) Tiden delas jämligt mellan gruppmedlemmar så att någon inte behöver sitta tyst.

Pauli konstaterade att övningen i stationen var krävande. Det fanns rikligt med nya ord i övningen som gymnasisterna inte hade tillämpat tidigare. Enligt Pauli skulle det ha varit fint om gymnasisterna hade haft modell med färdiga fraser. Då skulle gymnasisterna ha kunnat gissa betydelser enligt kontexten.

I sista station, station 7, borde instruktionerna ha betonat diskussion eller motivering av åsikter, konstaterade Pauli. Vad gäller station 7 betonade Pauli att det fanns säkert skillnader mellan grupper: några vill diskutera mera och andra mindre (jfr Green-Vänttinen 2010: 60). Några grupper glömde att motivera åsikter. Dock ansåg Pauli att dessa grupper har haft nytta av stationen. Gymnasisterna skulle tänka på vad fraserna betyder på finska och därtill hade de möjligheten att fundera på temat med andra gruppmedlemmar. Gymnasisten skulle väga sin egen åsikt och sen bestämma om han törs vara enig med

andra eller inte. Pauli påpekade att lärare ska vara noggrann när denna typ av övning planeras:

(29) Lärare ska fundera på vad det är som räcker. Räcker det om man läser frågan och sätter spelmarken på skalan eller ska man motivera sitt svar på något sätt? En möjlig regel är att om man till exempel inte är enig med andra ska man motivera sitt svar.

Hanna lyfte fram dock att övningen var inspirerande även i denna form. Konceptet i övningen var tydlig. Spelbrickor som användes i övningen var enligt Hanna en sympatisk detalj i stationen som säkert inspirerade gymnasister. Den färgranna stationen såg rolig ut och gymnasisterna säkert väntade ivrigt på att kunna börja med övningen, trodde Hanna. Dessutom var en fördel i stationen att eleverna bekantade sig med varandra när de berättade sina åsikter. Om stationen hade omfattat mer diskussion skulle övningen ha varit för krävande för grupperna. Hanna konstaterade vidare att övningen krävde även aktiv inställning:

(30) Stationen var aktiverande därför att jag märkte eleverna vara på lämpligt sätt vaksamma. Under fem minuters session orkade de lyssna på andra medlemmars åsikter.

6.9 Diskussion om övningspaketet

Jag anser att övningstyp i station 1 var främmande för de flesta informanterna och de inte nödvändigtvis visste strax vad de ska göra i stationen. Övningen bestod av två delar på klarhetens skull så att gymnasisterna vet vilka ord de verkligen ska klassificeras. Först skulle orden översättas och därefter klassificeras enligt någon regel som gymnasisterna själv hittar på. Jag anser att klassificering var svårt för gymnasisterna. Det är sannolikt besvärligt att skapa någon regel därför att det kräver starkt samarbete. I instruktionerna nämndes ett exempel av att klassificera ord: enligt ordklasser. Denna klassificering användes ofta bland gymnasisterna. Jag tror att det skulle ha varit ett naturligt val för gymnasisterna fast informationen inte hade stått i instruktionerna. Då kan man klassificera ord utan att säkert veta ordens betydelse (jfr Enström 2009: 178). Efteråt

funderade jag på om man skulle ha nämnt några andra exempel också i instruktionerna. Vokabulär som fanns i gymnasisternas lärobok (se kapitel 4.3) var inte den mest ideala för denna övning därför att det fanns ord som inte har någon gemensam faktor. Jag anser att det viktigaste var att eleverna bekantar sig tillsammans med orden. Jag tror att många grupper hade bråttom med att bilda grupper i övningen. Trots detta anser jag att det var bra att gymnasisterna hade flera delar i stationen för det fick de säkert att arbeta effektivt. Meningen var att eleverna arbetar tillsammans och därför var antalet orden i stationen relativt stor –då räcker det ord för alla gruppmedlemmar och det finns ingen dominerande gruppmedlemmar som går genom alla ord när andra bara sitter och tittar på (jfr Saloviita 2006: 178).

Station 2 som var Ordkedja var en av de mest omtyckta stationerna. I stationen var det lätt att lägga märke till de inlärdade orden för de blev repeterade flera gånger. Å andra sidan ansåg några gymnasister att repetering är en störande faktor i stationen (toisto kyllästyttää). Jag var nöjd med denna övning därför att den krävde samarbete överraskande mycket (jfr Sahlberg & Leppilampi 1997: 96). Det är inte alls möjligt att göra övningen om alla gruppmedlemmar inte deltar i ordkedjan. Ordkedja är även lätt övning att genomföra eftersom gruppmedlemmar själv bestämmer sig för hur lång tid övningen tar. Station 2 uppskattades huvudsakligen vara lätt, lärorik och inspirerande och därför tror jag att eleverna gärna skulle vilja öva ord med sådan övning även i fortsättningen. Möjligen ville några gymnasister nya element för övningen eftersom samma ord repeterades flera gånger. Efter att ha bildats en ny ordkedja är det möjligt till exempel att skriva satser med ord som ordkedjan omfattar. Så där skulle övningen vara mångsidigare och eleverna skulle kunna utveckla sina skriftliga kunskaper. Gymnasisterna kunde strax ana att de minns vissa ord och jag anser att detta fick dem att konstatera övningen vara lärorik och nyttig. Hanna antog att gymnasisterna inte kan bilda långa ordkedjor men de bildade ordkedjorna var överraskande långa och gymnasisterna hade en stark motivation att tillägga ett nytt ord med i kedjan. Jag tror att många gymnasister klarade av övningen bättre än de trodde på förhand. Jag märkte i lektionerna att gymnasisterna även hjälpte varandra gärna om de inte alltid kunde komma ihåg ord (jfr Sahlberg & Berry 2003: 43). Detta fick de för att de inte behöver börja med en ny ordkedja.

Jag antog att gymnasisterna förhåller sig relativt positivt till station 3 (att översätta fraser) därför att denna typ av övning är ganska bekant för dem (jfr Green-Vänttinen 2010: 27). Det var ändå något olikt att jämföra slutresultat med andra gruppmedlemmar. Många gymnasister ansåg att övningen inte var särskilt lätt och därför tror jag att samarbete var i denna övning till hjälp liksom konstateras även i Johnson och Johnson (1992: 28). Jämfört med station 2 var det inte lika lätt att delta i övningen. Möjligen fanns det gymnasister i grupper som inte så gärna presenterade sitt förslag för andra gruppmedlemmar, till exempel därför att kunskaperna i svenska var svaga. Station 3 var även mer krävande eftersom man måste kunna behandla långa satser, inte enstaka ord (jfr Green-Vänttinen 2010: 34). I station 3 skulle gymnasisterna skriva vilket var ett olikt drag jämfört med andra stationer. Jag anser det positivt att gymnasisterna fick arbeta även skriftligt.

Station 4 omfattade fyll i -övning som gjordes parvis. Övningstypen var annorlunda än en typisk fyll i -övning därför att man kunde inte se några tips och övningen krävde ytterst starkt samarbete. Gymnasisterna var beroende av sitt par och kunde inte fylla i luckor i texten utan paret tips. Stationen fick negativ återkoppling relativt ofta i olika former. Jag var inte särskilt överraskad över detta eftersom jag anser att det var svårt att börja arbeta med den främmande övningstypen. Jag tror att detta påverkade slutresultaten så att övningen inte ansågs vara särskilt lärorik eller inspirerande. Övning i sig var ganska kort och därför antog jag att eleverna har tillräckligt med tid att göra övningen och byta roller. Det tog ändå tid att bekanta sig med övningen. Jag tror att denna övningstyp borde ha övats mera före den samarbetande lektionen. Ett alternativ för att underlätta övningen skulle ha varit att sätta några tips i samband med luckorna. I övningen hade paret som gav tips möjligheten att utnyttja sin kreativitet vilket var ett fint drag i övningen enligt min mening.

Jag var nöjd med station 5 som var en enkel övning med sina bildkort. Det tog tid att planera övningen därför att tips i korten inte skulle vara för lätta så att eleverna arbetar aktivt tills det är dags att byta stationen. Att planera övningen krävde kreativitet. Jag anser att det var tillräckligt krävande att gissa vilka ord det är fråga om i korten. Flera elever ansåg att bilderna i korten inte alltid var så tydliga. Jag håller med gymnasisterna men konstaterar ändå att det var meningen att bilderna inte är för entydiga. Lärare ska

även ta hänsyn till hur korten ser ut: bilderna var svartvita och några gymnasister ansåg det som en nackdel i övningen. Pauli ansåg att det var enkelt för eleverna att gå genom korten och några grupper gjorde övningen för snabbt utan att fundera på olika svarsalternativ. I stationen borde övningen ha varit något mångsidigare: någon typ av del b skulle ha behövts. Efteråt fick jag en idé av att gymnasisterna skulle ha kunnat dela kort för varandra och då fått gissa vilket ord det är fråga om. Jag tror att då skulle övningen ha krävt mer samarbete. I lektionen lade jag märke till att alla elever inte tog del i övningen utan några hade mer dominerande roll i stationen än andra. Detta är mot teorier om samarbetsinlärning, liksom Sahlberg & Leppilampi (1997: 72). Det var inte lätt att uppskatta hur lång tid det behövs för att göra övningen och om antalet korten är lämpligt. Jag anser ändå att det fanns tillräckligt med korten i station 5. Denna station var krävande att planeras också därför att det tar tog att producera kort. Paulis idé om att planera kort i elektriskt form är ett fungerande sätt i praktiken, tror jag (jfr Saloviita 2013: 67). Därtill ska lärare även vara kreativ för att kunna planera olika kort med varierande tips. Jag anser att ordförråd i elevernas läroböcker (se kapitel 4) omfattade ord som inte var så optimala för denna station för flera ord var abstrakta. Som nackdel ser jag i denna station att man inte kunde använda alla sina sinnen. Det var huvudsakligen visuell inlärning som dominerade i stationen (se Kujansivu 2002: 206). I fortsättningen skulle en bra idé vara att använda till exempel tablett apparater med elektriska tips, liksom ett ljud, en sång eller en video på internet. Jag anser även att stationen borde ha krävt mera muntliga kunskaper av eleverna till exempel genom preciserande frågor.

Station 6 var den enda stationen som koncentrerade sig helt på muntliga kunskaper. Det fanns starkt samarbetande drag i övningen därför att gruppmedlemmarna var beroende av varandra: ingen kunde arbeta ensam eller sitta tyst bredvid gruppen (se Sahlberg & Leppilampi 72: 1997). Liksom Hanna, anser även jag att övningen var lite för krävande för eleverna därför att de inte fick några exempel av satser som kan utnyttjas i diskussion. Trots detta tror jag att gymnasisterna kunde bilda kreativa diskussioner för de hade tips som de kunde utnyttja (se bilaga 4). Enligt min mening var teman i diskussioner bra valt för teman hade något att göra med gymnasisters liv: reality television i grupp A och arbetsliv i grupp B. Jag tror att alla gruppmedlemmar hade något att berätta om ämnen. Gymnasisterna fick möjligheten att använda kreativitet i diskussioner för det inte fanns noga kriterier hurdan struktur diskussion skulle ha. I station 6 fanns det två delar: först

ska paret intervjua varandra och därefter presenterar varje par sin make för andra gruppmedlemmar. Många gymnasister ansåg att de hade för lite tid att göra övningen i sin helhet. Det viktigaste var ändå att övningen uppmuntrade gymnasterna att öva ord-förråd muntligt, anser jag.

Gymnasterna fick möjligheten att bekanta sig djupare med varandra i station 7 där de skulle berätta och motivera sin åsikt genom att svara på påståenden i kort. Liksom station 5, anser jag att idén i denna station var enkel och tydlig att det inte tog lång tid för gymnasterna att börja med övningen. Pauli påpekade att instruktionerna borde ha formats om på något sätt för många grupper inte motiverade åsikter som de hade om påståendena. Jag tror att det möjligen fanns påståenden i stationen som man inte skulle ha kunnat motivera ens på finska. Målet var att bilda tydliga påståenden som är relativt lätta att svara på. Både i stationen 6 och 7 fanns det ett visst tema. Även i denna station försökte jag välja ett tema som är bekant för gymnasterna. I denna övning skulle gymnasterna veta noga vad påståenden betyder för att uttrycka sina åsikter. Om gymnasterna inte motiverade sina åsikter behövde de inte använda sina muntliga kunskaper så mycket i stationen. Då skulle de bara läsa påståendena som står i korten. Jag håller med Hanna som ansåg att den sociala aspekten var viktig i denna station. Eleverna fick möjligen veta något nytt av varandra. Därtill tror jag att gymnasterna även kunde repetera ord i stationen. Gymnasterna hade säkert intresse att känna igen ord för annars skulle det ha varit svårt att berätta sin åsikt för gruppen.

7 AVSLUTANDE DISKUSSION

Syftet med föreliggande avhandling var att försöka få fram uppfattningar om stationsundervisning på gymnasienivå. I mitt material granskades två gymnasistgruppers samt deras lärares uppfattningar. Jag kartlade såväl starka sidor som problematiken i denna metod i allmänhet, på svensklektioner som informanterna hade samt övningar som gymnasisterna gjorde. I avsnitt 7.1 diskuteras studieresultat. Kritisk diskussion presenteras i 7.2. Jag sammanfattar avhandlingen med kapitel 7.3 som fokuserar på vidare forskning.

7.1 Diskussion om resultaten

Mina forskningsfrågor var hurdana uppfattningar och erfarenheter två svensklärare har av stationsundervisning samt hur gymnasister förhåller sig i stationsundervisning som samarbetsinlärande metod och hurdana kommentarer gymnasistgrupperna samt deras svensklärare ger av ett samarbetsinlärande övningspaket. I avsnitt 7.1.1 presenterar jag två lärares och deras elevers uppfattningar om samarbetsinläring. I 7.1.2 fokuseras på uppfattningar om det samarbetsinlärande övningspaketet.

7.1.1 Uppfattningar om samarbetsinläring

Resultatet visar att det fanns relativt skilda uppfattningar mellan gymnasister och svensklärare. Svensklärare hade positivare inställning till metoden än gymnasisterna. På förhand skulle jag ha förväntat mig mer motstånd mot samarbetsinläring men det var en minoritet bland gymnasisterna som ansåg att svensklektionen med stationsundervisning som undervisningsmetod var helt onödig och att de inte lärde sig något.

Gymnasisternas kommentar fick mig att tänka på att hur villiga de är att pröva något nytt. Jag tror att gymnasisterna behöver mera erfarenheter av stationsundervisning för att kunna uppskatta vad de kan lära sig (jfr Kujansuu 2002). Enligt min mening har eleverna bra möjligheter att lära sig vokabulär genom att spela spel och diskutera därför att språk används autentiskt (jfr Green-Vänttinen 2010). En stor fördel är att

ver ”tvingas” att delta i arbetet på något sätt. Jag anser att blyga elever kan ha svårigheter att arbeta i grupp och vara en aktiv gruppmedlemm men problemet är möjligen mindre när han kan arbeta med ett par gruppmedlemmar (jfr Lavonen 2002). Stationsundervisning kan även aktivera elever som kan störa undervisning. Ändå anser jag att detta kan hindras med att planera övningar som kräver att eleverna koncentrerar sig på dem. Då är det svårare för elever att avbryta arbetet och störa andra elever.

Under min lärarpraktik märkte jag att stationsundervisning har ett mer positivt mottagande i lågstadiet än på högre stadier. Lärare som jag intervjuade hade även lagt märke till detta (jfr Saari 2006). Jag tror att gymnasister inte är vana vid att arbeta i stationer eftersom jag hävdar att lärare hellre använder bekanta och traditionella metoder. Stationsundervisning är en metod som kräver tid av läraren både före och under lektionen. Jag är av den åsikten att det är en stor orsak att stationsundervisning inte används så ofta. Framgång med denna metod beror på flera saker: materialet ska planeras noggrant och lärare ska veta hur många stationer behövs och hur mycket tid de kräver. Dessutom ska lärare vara noggrann under lektionen och kunna hjälpa grupper om det finns några oklarheter i stationer. När stationer är välplanerade och lärare har förberett sig bra är det lättare att arbeta i lektionen som extra resurs (jfr Lavonen 2002).

Resultaten i denna studie kan jämföras med Keränen (2013); gymnasister förhåller sig huvudsakligen positivt till samarbetsinlärande metoder men det finns även individer som gärna studerar med ”traditionella” metoder (jfr Green-Vänttinen 2010). I denna studie är det ändå viktigt att lägga märke till att det finns vissa övningstyper som gymnasister är intresserade av, till exempel station 5 (se avsnitt 6.6). Jag tror att gymnasterna är toleranta mot olika metoder om de på något sätt påminner övningar som de tidigare gjort (jfr Kujansuu 2002).

7.1.2 Uppfattningar om de använda stationerna

Gymnasterna uppskattade hurdana de använda stationsövningarna var. Några gymnastister ansåg att de inte lärde sig något under lektionen. Det är ändå en viktig fråga hur medvetna elever kan vara om sin inläring. Liksom en svensklärare ansåg i mitt materi-

al är det lätt att ignorera nyttigheten i lektionen om eleven har en stark tanke i huvudet att metoden inte alls kan vara lärorik. När man tar hänsyn till detta är det på något sätt fråga om psykologiska faktorer.

Stationerna som gymnasisterna ansåg vara på något sätt dåligt planerade var enskilda stationer som inte var bekanta för gymnasister, såsom fyll i -övningen utan tips (station 4) där idén var att man ska hjälpa sitt par att hitta det rätta ordet. Kujansuu (2002) betonar att det kan finnas motstånd mot metoden bland gymnasisterna eftersom de är vana vid att arbeta på ett visst sätt. Gymnasister med starka svenskkunskaper kan vara rädda för att ta hand om de svaga. Senare märker de att metoden är nyttig även för dem för de starka ska till exempel motivera sina svar för andra gruppmedlemmar (Saloviita 2006). Enligt min studie har svensklärare positiv inställning till metoden vilket kan konstateras även i Saloviita (2006).

Svensklärarna hade positiv inställning till använda stationsövningar. Detta stödde min hypotes. Jag tror att det är svårt för lärarna att uppskatta övningar därför att lärarna själv inte hade planerat övningar eller gjort dem. Trots detta kunde båda lärarna nämna flera fördelar och utvecklingsförslag gällande de använda övningarna. Lärarna lade märke till att paketet var mångsidig och skapade ivrig atmosfär i klassrummet. Ändå krävde några övningar mer tid än det var möjligt att använda. Därtill var några övningstyper främmande och krävde mer omfattande instruktioner.

Gymnasisterna hade möjlighet att beskriva sina tankar om stationerna med adjektiv som var lätt, lärorik och inspirerande. Baserande på uppskattningar som gymnasisterna gjorde anser jag att övningarna i stationerna var ganska lätta och delvis lärorika men inspiration var ett drag som inte var så typiskt. När jag planerade övningspaket, tog jag hänsyn till dessa drag, särskilt till att försöka utarbeta inspirerande övningar (jfr Keränen 2013). Jag försökte göra övningar som ser intressant ut och uppmuntrar elever att arbeta tillsammans så att atmosfären är positiv och öppen. Målet var också att övningarna fick elever att använda sina kunskaper kreativt. Jag anser det viktigt att elevers intresse tas hänsyn till när nya övningar planeras.

7.2 Kritisk diskussion om studien

Vilkka (2007) konstaterar att det finns flera faktorer som påverkar studiens validitet: om språket är begripligt för informanter, om frågorna har bildats tydligt och om det finns oklarheter i enkäten. Forskaren och informanterna ska förstå betydelsen av de använda begreppen på samma sätt.

I enkäten och intervjusituationer var målet att ställa frågor så tydligt som möjligt. I intervjusituationen är möjligt att precisera frågor om de förstås på något sätt fel. Samma möjlighet inte finns i enkäten. Den använda enkäten hade fyra sidor. När jag formulerade enkäten satt jag frågor om de använda stationerna i början av enkäten så att gymnasterna orkar svara minst på dessa frågor. Med enkäten fick eleverna en separat Likert skala som behövdes för att svara på några frågor. I Likert skalan finns risken att den inte användas rätt och informant väljer därför ett ”fel” alternativ (Troost 2012).

I efterhand märkte jag att jag fick samma typ av data genom olika frågor. För att undvika upprepningar valde jag att inte ha sida 3 med i studien alls. Därtill omfattade sida 3 frågor som kunde tolkas fel: i alla frågor var det inte uppenbart om det är fråga om samarbetsinläring i allmänhet eller stationsundervisning i den föregående lektionen som jag genomförde (t. ex. *Opin ryhmätöskentelytaitoja työpistetyöskentelyn avulla; Jag lär/lärde mig kunskaper att arbeta i grupp med hjälp av stationsundervisning*).

Att analysera data var inte enkelt i denna studie. Vad gäller kategorierna, är det viktigt att betona att det är fråga om att klassificera svar på ett sätt. En annan forskare skulle möjligen ha kategoriserat svar på något annat sätt och iden är att läsaren får en mer allmän bild av gymnasternas tankar när han granskar olika kategorier.

Jag genomgjorde övningsmaterialet som används i den samarbetande lektionen. Ett förbättringsförslag är att skriva tydliga instruktioner i fortsättningen. Därför att övningstypen var olik än de som eleverna är vana vid kunde jag ha skrivit tydligare instruktioner. Jag kunde ha kunnat nämna några exempel av tips som paret kan ge för den som försöker gissa vilket ord ska sättas i luckan. Då skulle det ha varit något lättare och snabbare att göra övningen och byta roll med paret.

I detta försök kunde inte gymnasisternas kunskaper testas direkt efter lektionen, det vill säga om de lärde sig nya ord eller inte. Gymnasisterna hade lärarens ordprov som testade deras ordförråd. Enligt min mening är det ändå svårt att testa om gymnasisterna lärde sig ord i försöket eller om ord var redan bekanta för dem (jfr Viberg 2009: 197).

7.3 Förslag till vidare forskning

I framtiden kunde man försöka planera och producera nytt läromaterial som följer strukturen i övningspaketet i denna studie. Till exempel informationsteknologi är något som möjligen kan användas i samarbetsinläring. Olika övningspaket kan testas i olika åldersgrupper. Andra alternativ är enligt min mening till exempel muntliga övningar och drama i stationsundervisning.

Jag själv antar att samarbetsinläring är ett ideal sätt att undervisa svenska för olika åldersgrupper, även för gymnasister. Denna studie bekräftade min uppfattning. Det viktigaste fyndet var att det ändå fanns relativt stor variation i uppfattningar om denna metod. I fortsättningen kunde det vara nyttigt att intervjua gymnasister och kartlägga hur de lär sig saker genom metoden. Inläringen kunde testas till exempel med skriftliga prov.

Svensklärare, som jag intervjuade, ansåg att det inte kräver något speciellt om lärare för att kunna planera en lektion med samarbetsinläring. Jag anser det viktigt att lärares användning av stationsundervisning kartläggas. Jag är nöjd med att jag lade ner möda för att skapa material med övningar som hade något nytt element. Ett förslag till vidare forskning är varför lärare inte använder samarbetsinläring i undervisning. Även uppfattningar hos blivande lärare kunde vara värt att undersökas.

LITTERATUR

Blom, A., Kaunisto, S. , Paasonen, M., Salonen, A., Vaaherkumpu, K. 2006. *Galleri, kurs 2*. Otava.

Blom, A., Kaunisto, S. , Paasonen, M., Salonen, A. 2008. *Galleri, kurs 5*. Otava.

Carter, R. 2012. *Vocabulary: Applied Linguistic Perspectives*. Milton Park, Abingdon, Oxon; New York: by Routledge, cop.

Cohen, E.G., Lotan, R., Catanzarite, L. Treating Status Problems in the Cooperative Classroom I Sharan, S. (red.) *Cooperative Learning: Theory and research*. New York: Praeger.

Enström, I. 2009. Ordförråd och ordinlärning med särskilt fokus på avancerade inärare I Hyltenstam, K., Lindberg, I. (red.): *Svenska som andraspråk : i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur, cop.

Erkama, M. 2013. Spel, sång och skoj – det är vad språkinlärning består av!: Kooperation och musik i språkundervisning – ett undervisningspaket. Pro gradu avhandling. Jyväskylä: Jyväskylä universitet.
https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/41926/erkama_mari.2.pdf?sequence=5 (hämtad 5.5.2014)

Gillham, B. 2005. *Research interviewing: the range of techniques*. Maidenhead; New York: Open University Press.

Green-Vänttinen, M., Korkman, C., Lehti-Eklund, H. 2010. *Svenska i finska gymnasier*. Helsingfors: Finska, finskugriska och nordiska institutionen vid Helsingfors universitet.

Hughes, G., Moate, J. 2007. *Practical Classroom English*. London: Oxford University Press.

Johnson D., Johnson R. 1975. Learning Together and Alone. *Cooperation, Competition and Individualization*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, cop.

Johnson, D.W., Johnson, R.T. 1990. Cooperative Learning and Achievement I Sharan, S. (red.): *Cooperative Learning: Theory and research*. New York: Praeger.

Jolliffe, W. 2007. *Cooperative learning in the classroom: Putting it into practice*. London: Paul Chapman.

Kagan, S., Zahn, L. , Widaman, K., Schwartzwald, J., Tyrrell, G. 1988. Classroom Structural Bias. Impact of Cooperative and Competitive Classroom Structures and Cooperative and Competitive Individuals and Groups. I Slavin, R., Sharan H., Kagan, S., Lazarowitz, R. H., Webb, C., Schmuck, R. (red.): *Learning to Cooperate, cooperating to learn*. New York: Plenum.

Kagan, S., Kagan, S. 2002. Rakenteellinen lähestymistapa. I Sahlberg, P. & Sharan (red.): *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja*. Porvoo: WSOY.

Kagan, S., High, J. 2002. *Kagan structures for English Language Learners*. Esl Magazine 8/2002.

Kagan, M, Kagan, L., Kagan, S. 2012. *Classbuilding*. San Clemente, CA: Kagan Cooperative Learning, cop.

Kalaja, P., Dufva H. 2005. *Kielten matkassa: opi oppimaan vieraita kieliä*. Helsinki: Finn Lectura.

Kaskela-Nortamo, B. 1995. An Overwiev of Teaching Practices in Swedish Immersion in Finland I Saari, M. 2006. *Kielikylpyopetuksen kulttuuripedagoginen perusta*. Doktorsavhandling. Oulu: Oulu university press. <http://herkules oulu.fi/isbn9514282485/isbn9514282485.pdf> (hämtad 20.5.2013)

Keränen, A-K. 2013. ”Yhdessä toisten kanssa tehdessä oppii paitsi ruotsia, myös sosiaalisia taitoja ja yhdessä tekeminen tekee oppimisesta hauskaa.” *Gymnasisters åsikter och erfarenheter om grupparbete som arbetsform under svenskkurser*. Pro

gradu avhandling. Jyväskylä: Jyväskylä universitet.
<https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/42776?show=full> (hämtad 10.2.2014)

Kristiansen, I. 1999. *Tehokkaita oppimisstrategioita: esimerkkinä kielet*. Helsinki ; Porvoo : WSOY.

Kujansivu, A. 2002. Vieraiden kielten oppiminen yhteistoiminnallisen oppimisen avulla I P. Sahlberg S. Sharan (red.): *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja*, Porvoo: WSOY.

Kumpulainen, K., Krokfors, L., Lipponen, L., Tissari, V., Hilppö, J., Rajala, A., 2009. *Oppimisen Sillat - Kohti osallistavia oppimisympäristöjä*. CICERO Learning, Helsingfors universitet.

Lavonen, J. 2002. Luonnontieteitä yhteistoiminnallisesti. I P. Sahlberg S. Sharan (red.). *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja*, Porvoo: WSOY.

Lavonen, J., Meisalo, V. 2006. *Yhteistoiminnalliset työtavat*.
<http://www.edu.helsinki.fi/malu/kirjasto/yto/yto/> Helsingfors universitet (hämtad 15.7.2013).

Met, M. 1998. Curriculum Decision-making in Content-based Language Teaching I Saari, M. 2006. *Kielikylpyopetuksen kulttuuripedagoginen perusta*. Doktorsavhandling. Oulu: Oulu university press.
<http://herkules oulu.fi/isbn9514282485/isbn9514282485.pdf> (hämtad 20.5.2013)

Milton, J. 2009. *Measuring second language vocabulary acquisition*. Bristol: Buffalo: Multilingual Matters.

Muijs, D., Reynolds, D. 2011. *Effective Teaching. Evidence and Practice*. Los Angeles: SAGE, cop.

Nation, I. S. P. 2009. *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: New York: Cambridge University Press.

Newby, P. 2014. *Research methods for education*. Abingdon: Routledge.

Palviainen, Å. (2012). *Lärande som diskursnexus: Finska studenters uppfattningar om skoltid, fritid och universitetsstudier som lärokontexter för svenska*. Nordisk tids-skrift for andrespråksforskning, Nr 1-2012, 7-36. http://www.academia.edu/6564995/L%C3%A4rande_som_diskursnexus_Finska_stu-den-ter_uppfattningar_om_skoltid_fritid_och_universitetsstudier_som_l%C3%A4rokon-ter_f%C3%B6r_svenska_Learning_as_a_discourse_nexus_Finnish_university_students_beliefs_about_school_freetime_and_university_as_learning_contexts_for_Swedish. (hämtad 2.9.2015)

Pollari, P., Vatanen, P-L. (red.) 2000. *Kimmokkeita yläasteen kieltenopetukseen*. Jyväskylä: Jyväskylä normalskola.

Røj-Lindberg, A. 2001. *Samarbetsinläring – metoder för undervisning och kollegialt samarbete* I Røj-Lindberg, A. & Wikman, T. (red.): *Att lära i samarbete - Samarbetsinläring i teori och praktik*. Fortbildningscentralen vid Österbottens högskola.

Sahlberg, P. & Leppilampi, A. 1997. *Yksinään vai yhteisvoimin?: yhdessäoppimisen mahdollisuuksia etsimässä*. Helsinki universitet, Vanda vidareutbildningscentral.

Sahlberg, P. 2002. *Yhteistoiminnallinen oppiminen toisella asteella*. I Sahlberg, P. & Sharan (red.): *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja*. Porvoo: WSOY.

Sahlberg, P., Berry, J. 2003. *Small group learning in mathematics. Teachers' and pupils' ideas about groupwork in school*. Finnish Educational Research Association.

Salovaara, R., Honkonen, T. 2011. *Rakenna hyvä luokkahenki*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Saloviita, T. 2006. *Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvat*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Saloviita, T. 2013. *Luokka haltuun! Parhaat keinot toimivaan opetukseen*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Schmuck, R. 1988. Learning to cooperate, cooperating to learn. Basic Concepts. I Slavin, R., Sharan H., Kagan, S., Lazarowitz, R. H., Webb, C., Schmuck, R. *Learning to Cooperate, cooperating to learn* New York: Plenum.

Sharan, S. (red.) 1990. *Cooperative Learning: Theory and research*. New York: Praeger.

Sharan, S., Shaulov, A. 1990. Cooperative Learning, Motivation to Learn, and Academic Achievement. I Sharan, S. (red.): *Cooperative Learning: Theory and research*. New York: Praeger.

Slavin, R., Sharan H., Kagan, S., Lazarowitz, R. H., Webb, C., Schmuck, R. 1988. *Learning to Cooperate, cooperating to learn* New York: Plenum.

Stuller, S.T. 1975. *Individualized Instruction through Station Teaching*. *Unterrichtspraxis*, 8, 1, 75-76, Spr 75.

Thornbury, S. 2007. *How to teach vocabulary*. Harlow: Longman.

Trost, J. 2012. *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur.

Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2011. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Vantaa: Tammi.

Viberg, Å. 2009. Lexikal utveckling i ett andraspråk I Hyltenstam, K., Lindberg, I. (red.). 2009. *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur, cop.

Vilkka, H. 2007. *Tutki ja mittaa*. Helsingfors: Tammi

BILAGOR

Bilaga 1 Tillstånd för studien (Grupp B)

Hyvä oppilas ja vanhemmat,

Olen ruotsin opiskelija Jyväskylän yliopistosta ja teen maisterintutkimukseni yhteistoiminnallisesta oppimisesta ruotsin tunnilla. Tutkimustani varten pyydän oppilaita täyttämään to 4.4. kyselylomakkeen koskien harjoituksia, joita tunnilla tehdään. Lomakkeet palautetaan nimettöminä ja niitä tullaan käsittelemään luottamuksellisesti.

Tätä tutkimusta varten tarvitsen teidän, sekä oppilaan että huoltajan, allekirjoituksen. Alla oleva lupa tulee palauttaa allekirjoitettuna torstaina 4.4.

Jos teillä on kysymyksiä tutkimuksestani, minuun voi ottaa yhteyttä sähköpostitse osoitteeseen sanna.e.salomaki@student.jyu.fi.

Ystävällisin terveisin Sanna Salomäki

Annan lapselleni luvan osallistua tutkimukseen ruotsin tunnilla torstaina 4.4.2013.

Vanhemman allekirjoitus

Oppilaan allekirjoitus

Bilaga 2 Enkät

Kysely työpistetyöskentelystä

1. Perustiedot

Sukupuoli tyttö ___ poika ___

Viimeisin kurssiarvosananani ruotsissa ____

2. Mieleni käytetyistä työpisteistä.

Mitä mieltä olit edellisen ruotsin tunnin työpisteistä? Anna jokaiselle työpisteelle kouluarvosana 4-10 ja perustele, miksi annoit juuri kyseisen arvosanan. Mainitse myös yksi vahvuus ja yksi heikkous jokaisesta työpisteestä.

Arvioi lopuksi työpisteiden helppoutta, opettavaisuutta ja innostavuutta numerolla 1-5.

Vastausvaihtoehdot:

1. täysin samaa mieltä (eli piste oli helppo/opettavainen/innostava)
2. jokseenkin samaa mieltä
3. en osaa sanoa
4. jokseenkin eri mieltä
5. täysin eri mieltä (eli piste ei ollut helppo/opettavainen/innostava)

| Pisteen nimi ja kuvaus | Arvostelu (4-10) | Perustelut arvostalle | Pisteen yksi vahvuus | Pisteen yksi heikkous | Helppo | Opettavainen | Innostava |
|--|------------------|-----------------------|----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Piste 1 Sanalappujen luokittelu. | | | | | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| Piste 2 Sanaketjun muodostus. Käännä valitsemasi sana sekä toista edellisen valitsemasi sana. | | | | | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |

| | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Piste 3 Mitä annetut fraasit ovat ruotsiksi? | | | | | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| Piste 4 Aukko-tehtävä parin kanssa | | | | | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| Piste 5 Kuva-kortit, mikä sana kyseessä? | | | | | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| Piste 6 Kes-kustelu julki-suudesta, ”Att vara kändis” | | | | | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| Piste 7 Mieli-piteen kerto-minen. Annet-tuihin väittei-siin vastaami-nen: samaa mieltä/ eri mieltä | | | | | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |

3. Vastaa alla oleviin väitteisiin rengastamalla vaihtoehto 1-5 oman näkemyksesi mukaan.

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

Sain onnistumisen elämyksiä edellisen tunnin työpistetyöskentelyssä. 1 2 3 4 5

Työpistetyöskentelytunti toi sopivaa vaihtelua ruotsin tunteihin. 1 2 3 4 5

Koin työpistetyöskentelyn mielekkääksi työskentelytavaksi. 1 2 3 4 5

Työpistetyöskentely oli enemmän huvia kuin hyötyä. 1 2 3 4 5

Opin edellisen tunnin työpisteiden avulla ruotsin suullista kielitaitoa. 1 2 3 4 5

Opin työpistetyöskentelyssä ruotsin sanastoa. 1 2 3 4 5

Edellisen tunnin kaltaisia ruotsin tunteja voisi olla useamminkin. 1 2 3 4 5

Opin ryhmätyöskentelytaitoja työpistetyöskentelyn avulla. 1 2 3 4 5

Opin ruotsin kieltä paremmin muilla menetelmillä kuin työpistetyöskentelyn avulla. 1 2 3 4 5

Jos opit, niin miten?

4. Avoimia kysymyksiä.

a) Kuvaile ajatuksiasi työpistetyöskentelystä ruotsin tunnilla.

b) Mitä myönteisiä/kielteisiä piirteitä työpistetyöskentelyssä ruotsin tunnilla mielestäsi on?

c) Kuvaile työpistettä, jossa itse kokisit oppivasi tehokkaasti ruotsia.

d) Vapaa sana

KIITOS VASTAUKSISTASI!

Bilaga 3 Intervjufrågor

Intervju

Allmänna frågor om användning av metoden

Hur bekant metod är stationsundervisning för dig?

Vad tycker du om stationsundervisning som undervisningsmetod?

Hurdana fördelar har stationsundervisning?

Vad kräver stationsundervisning av lärare?

Hur lämplig metod stationsundervisning är på gymnasienivå?

Hurdana stationer kan användas på gymnasiet?

Vad tycker du, hur förhåller sig gymnasister till stationsundervisning?

Frågor om den samarbetande lektionen

Vad tyckte du om de använda stationerna? Hurdana fördelar och nackdelar de hade?

Hur arbetade gymnasisterna på stationerna enligt din mening?

Hurdan atmosfär fanns i klassen?

Bilaga 4 Stationsövningar

Station 1 Klassificera ord

Instruktionerna:

Työposte 1

Pöydällä on lappusia, joissa on ruotsinkielisiä sanoja.

- Käykää laput yhdessä läpi. Mitä sanat ovat suomeksi?
- Jakakaa sanat yhteistoimin ryhmiin keksimänne säännön mukaan, esim. ammattisanojen ryhmä.

Del av materialet:



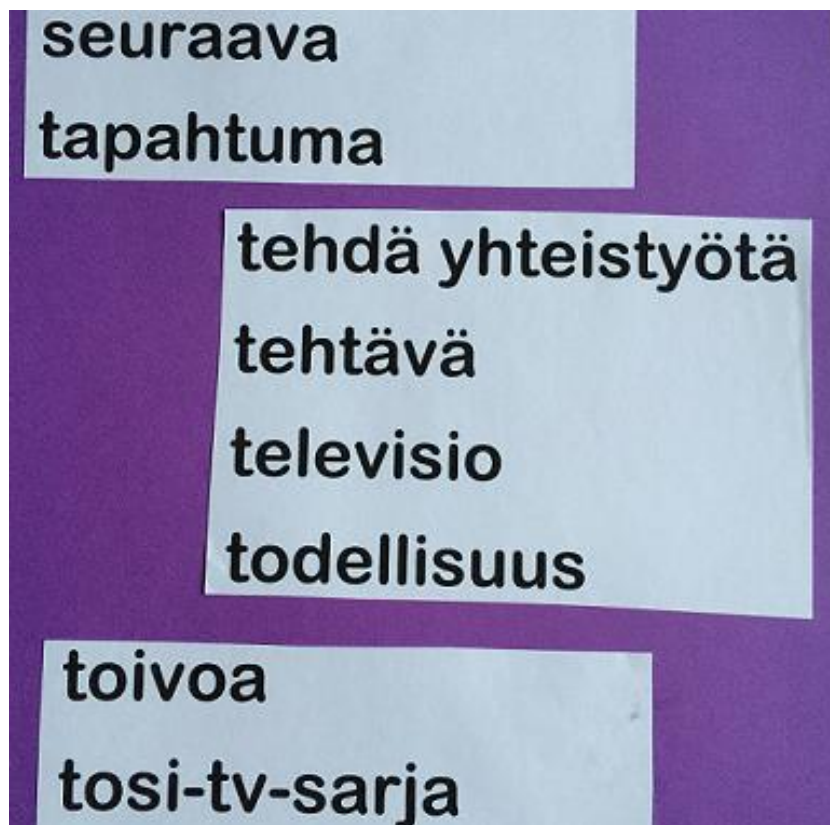
Station 2 Ordkedja

Instruktionerna:

Työpiste 2

- Pöydällä on listoja suomenkielisistä sanoista. Yksi ryhmästänne valitsee sanan ja sanoo listasta valitsemansa sanan suomeksi ja ruotsiksi, esim *koira - en hund*.
- Seuraava ryhmäläinen sanoo sanan, jonka edellinen sanoi ja valitsee lisäksi listasta uuden sanan ja sanoo sen suomeksi ja ruotsiksi jne.

Del av materialet:



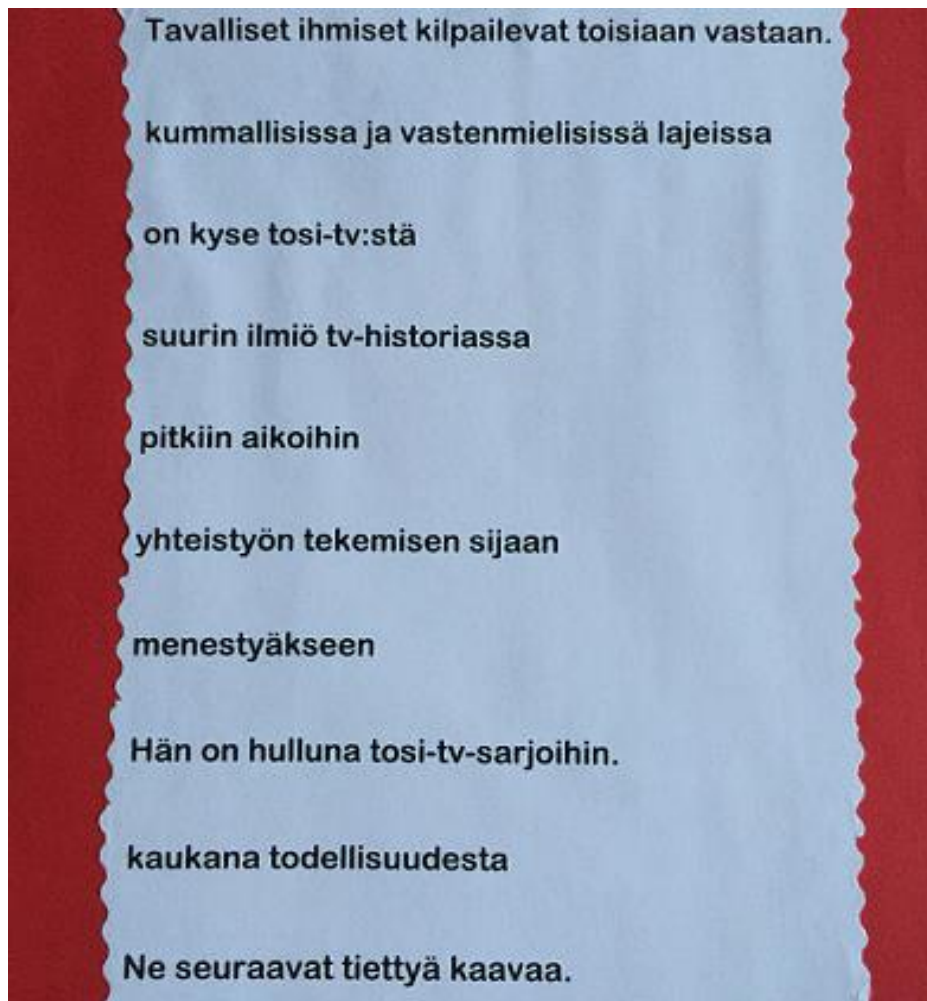
Station 3 Översättning

Instruktionerna:

Työpiste 3

- Ryhmäläiset valitsevat pöydällä olevista papereista fraasin, jonka kääntävät ruotsiksi.
Jokainen kirjoittaa ensin ehdotuksensa paperille ja sitten ryhmäläiset kertovat toisilleen ehdotuksensa käännökseksi.

Del av materialet:



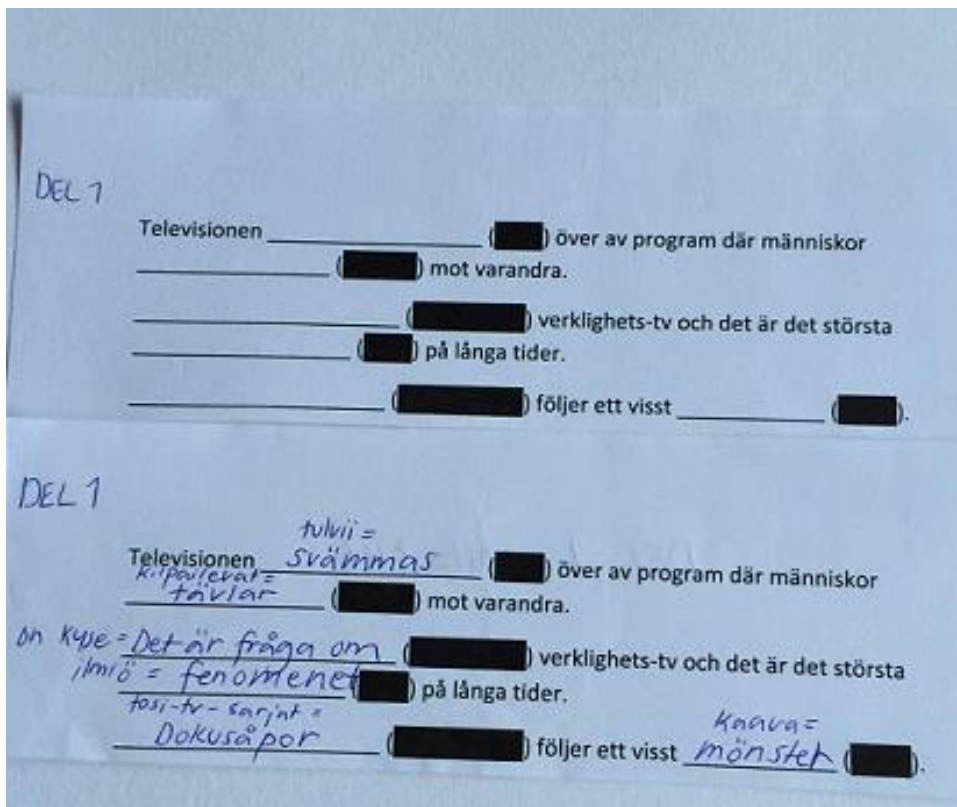
Station 4 Fyll i –övning utan tips

Instruktionerna:

Työpiste 4

- Ryhmä jakautuu kahteen pariin ja ottaa pöydällä olevan aukko-tehtävän. Parista toisen on tarkoitus täyttää aukko-tehtävä parinsa vihjeiden mukaan, sillä aukko-tehtävän vihjeet on sutattu.

Del av materialet (lösningen nedanför):



Station 5 Bildkort

Instruktionerna:

Työpiste 5

- Pöydällä on kortteja, joissa on kuva (ja vihje)
- Ryhmänne on yhteistoimin arvattava, mistä sanasta on kysymys.

Del av materialet:



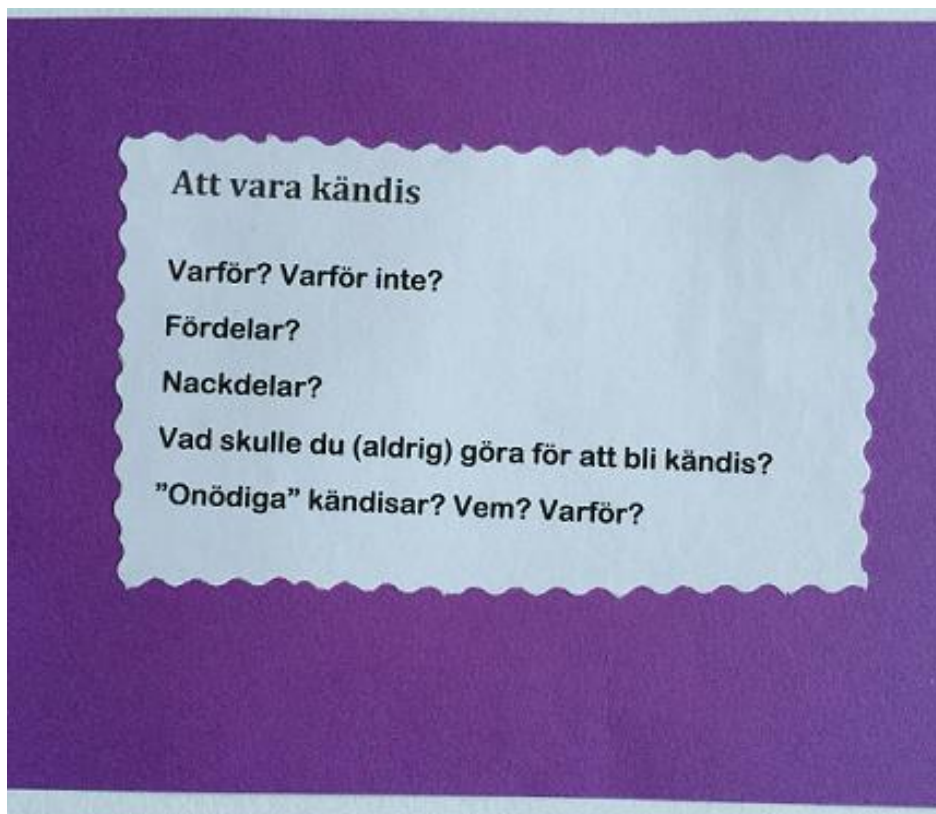
Station 6 Temadikussion

Instruktionerna:

Työpiste 6

- **Parin tulee haastatella lyhyesti pariaan annetusta aiheesta. Sen jälkeen haastateltu vuorostaan haastattelee haastattelijaa.**

Del av materialet:



Station 7 Åsiktsskala

Instruktionerna:

Työpiste 7

- Ryhmäläiset nostavat vuorotellen väittämälappusia.
- Jokainen ryhmäläinen asettaa pelimerkkinsä oikeaan kohtaan viivastoa sen mukaan, onko väittämän kanssa samaa vai eri mieltä.

Del av materialet:

