

**LÄRARES OCH ELEVERS UPPFATT-
NINGAR OM OCH ERFARENHETER AV
KINESTETISKA METODER I SVENSK-
OCH TYSKUNDERVISNINGEN PÅ HÖG-
STADIET**

Liisa Koskinen

Pro gradu-avhandling i svenska

Jyväskylä universitet

Institutionen för språk

Våren 2016

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty: Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department: Kielten laitos
Tekijä – Author: Liisa Koskinen	
Työn nimi – Title: Lärares och elevers uppfattningar om och erfarenheter av kinestetiska metoder i svensk- och tyskundervisningen på högstadiet	
Oppiaine – Subject: Ruotsin kieli	Työn laji – Level: Pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year: Helmikuu 2016	Sivumäärä – Number of pages: 88+9
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia käsityksiä ja kokemuksia yläkoulun opettajilla ja oppilailla on toiminnallisista työtavoista ruotsin ja saksan kielen opetuksessa. Tutkimuksessa selvitettiin, käyttävätkö kieltenopettajat toiminnallisuutta opetuksessaan ja millä tavoin. Lisäksi kartoitettiin opettajien syitä käyttää toiminnallisia työtapoja kielten opetuksessa. Tutkimusaineisto kerättiin teemahaastatteluiden ja kyselylomakkeen avulla. Aineiston analyysissä käytettiin sekä kvalitatiivisia että kvantitatiivisia menetelmiä.</p> <p>Tutkimuksen tulokset osoittivat, että tutkimukseen osallistuneet opettajat suhtautuvat positiivisesti toiminnallisiin työtapoihin ja toiminnallisuutta hyödynnetään niin ruotsin kuin saksan opitunneilla. Erityisesti toiminnallisuutta käytetään sanaston ja kieliopin opettamisessa. Haastatteluista kävi ilmi, että toiminnallisten menetelmien koetaan tuovan hauskuutta ja vaihtelua kielten tunneille, motivoivan oppilaita, vähentävän istumista sekä tarjoavan mahdollisuuden ottaa erilaiset oppijat huomioon. Vaikka toiminnallisten työtapojen koetaan tuovan vaihtelua ja iloa myös opettajan työhön, todettiin niiden myös vievän aikaa ja lisäävän opettajan työmäärää. Yhtenä syynä tähän koettiin olevan oppikirjoissa olevan valmiin materiaalin puute.</p> <p>Tutkimuksesta kävi ilmi, että myös tutkimukseen osallistuneet oppilaat suhtautuvat kielten oppimiseen tekemisen ja toiminnan kautta pääosin positiivisesti. Toiminnallisten työtapojen koetaan auttavan oppimisessa ja helpottavan asioiden muistamista. Oppilaiden mukaan toiminnallisia menetelmiä käytetään kielten tunneilla kuitenkin vain harvoin tai ei koskaan. Sen sijaan kielten tunneille ominaista katsottiin olevan oppikirjan tehtävien tekeminen ja paikallaan istuminen.</p>	
Asiasanat – Keywords: Toiminnalliset menetelmät, tekemällä oppiminen, kielen oppiminen	
Säilytyspaikka – Depository: JYX	
Muita tietoja – Additional information: Sivututkielma saksan kieleen ja kulttuuriin	

INNEHÅLL

1	INLEDNING.....	7
2	SPRÅKINLÄRNING	9
2.1	Inlärningsstilar.....	10
2.1.1	Multipla intelligenser.....	11
2.1.2	Sinnespreferenser som utgångspunkt	12
2.1.3	Kolbs lärstilsmodell för upplevelsebaserat lärande.....	15
2.2	Språkundervisningens mål	18
2.2.1	Svenska som andra inhemska språk, B1-lärokurs i årskurs 7–9	18
2.2.2	Främmande språk som valfritt A- eller B2-språk.....	19
2.2.3	Nya synpunkter i de nya grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen.....	20
3	ATT LÄRA SIG GENOM ATT GÖRA ELLER RÖRA PÅ SIG	22
3.1	Kinestetiska metoder.....	22
3.2	Fördelar med kinestetiska metoder i undervisningen	23
3.2.1	Inverkan på lärande	24
3.2.2	Inverkan på motivation	26
3.2.3	Att skapa glädje i lärandet.....	27
3.3	Lek och spel i språkundervisningen	28
3.4	Drama i språkundervisningen.....	30
4	TIDIGARE STUDIER.....	31
5	MÅL, MATERIAL OCH METOD	34
5.1	Syfte och forskningsfrågor.....	34
5.2	Materialinsamling.....	34
5.2.1	Temaintervju	35
5.2.2	Enkät	35
5.2.3	Datainsamling och informanter.....	36
5.3	Analysmetoder.....	38
6	RESULTAT	41
6.1	Analys av temaintervjuer	41

6.1.1	Användning av kinestetiska metoder i undervisningen	41
6.1.2	Orsaker till att använda kinestetiska metoder i undervisningen	46
6.1.3	Erfarenheter av kinestetiska metoder.....	50
6.1.4	Lärares åsikter om elevernas inställning till kinestetiska metoder	53
6.2	Analys av enkätsvar	58
6.2.1	Uppfattningar om svensk- och tysklektioner	59
6.2.2	Kinestetiska metoder och lärande.....	64
6.2.3	Stillasittande och koncentration	66
6.2.4	Kinestetiska metoder och glädje på språklektioner	67
6.2.5	Lärande ensam, i par eller i grupp	68
6.2.6	Tankar om att lära sig språk genom att göra och röra på sig	70
7	DISKUSSION	73
7.1	Lärarnas uppfattningar om och erfarenheter av kinestetiska metoder: centralt resultat.....	73
7.2	Elevernas uppfattningar om och erfarenheter av kinestetiska metoder: centralt resultat.....	76
7.3	Undersökningsprocessen och undersökningens tillförlitlighet.....	79
8	AVSLUTNING.....	81
	LITTERATUR.....	83
	BILAGA 1: MEDGIVANDEBLANKETT	
	BILAGA 2: INTERVJUSHEMA	
	BILAGA 3: ENKÄT TILL ELEVER I SVENSKUNDERVISNING	
	BILAGA 4: ENKÄT TILL ELEVER I TYSKUNDERVISNING	

1 INLEDNING

Den traditionella undervisningen baserar sig ofta på att lyssna, skriva och läsa och lärobokens innehåll är vanligtvis utgångspunkten (se t.ex. Boström 2004b: 21). Även i språkundervisningen spelar läroboken ofta en stor roll (Luukka m.fl. 2008: 94) och eleverna tillbringar största delen av lektionen stillasittande. Eftersom alla elever har sitt eget sätt att tillägna sig information och lära sig kan det konstateras att dessa arbetssätt inte nödvändigtvis främjar inläringen av alla skolelever.

Enligt rekommendationer bör skolelever mellan 7–18 år röra på sig minst 1–2 timmar varje dag (Opetusministeriö & Nuori Suomi ry 2008). Forskning tyder dock på att bara 17 procent av högstadieleverna uppnår denna rekommendation. Under skoldagen tillbringar högstadielever 45 minuter per timme till stillasittande. (Tammelin m.fl. 2013) I Finland syftar det riksomfattande programmet *Skolan i rörelse* till att göra skoldagar aktivare och trivsammare genom att öka fysisk aktivitet under skoldagen. Ett sätt att göra lektioner aktivare är att använda kinestetiska metoder i undervisningen. Enligt undersökningar kan kinestetiska metoder och aktiverande arbetssätt ha en positiv inverkan bl.a. på lärande, koncentration och motivation (Boström 2004a, Lengel & Kuczala 2010).

Syftet med denna avhandling är att kartlägga högstadielärares och -elevers uppfattningar om och erfarenheter av kinestetiska metoder i svensk- och tyskundervisningen. Vad gäller svenskundervisningen har högstadielever ofta relativt negativa attityder till svenska språket och svenska som skolämne (se t.ex. Tuokko 2009: 33). Som blivande språklärare är jag intresserad av hur man skulle kunna motivera eleverna till språkinläringen och att öka studiegäldje under språklektioner. Därtill anser jag det vara viktigt att som lärare försöka erbjuda varje elev möjlighet att kunna lyckas i skolan, och främja lärande genom att beakta elevernas individuella preferenser. Kinestetiska och andra praktiska metoder har undersökts tidigare i undervisningen av olika skolämnen, men intresset har ofta legat på lågstadiet. Vidare har språklärares erfarenheter av t.ex. spel och lek samt drama undersökts tidigare, men mig veterligen finns det inga studier om högstadielärares och -elevers uppfattningar om och erfarenheter av kinestetiska metoder

i svensk- och tyskundervisningen i den finska skolan. Syftet med studien är även att lyfta fram olika möjligheter och fördelar som dessa metoder kan ha i språkundervisningen. Det är även intressant att kartlägga lärares och elevers åsikter om kinestetiska metoder eftersom temat är aktuellt. De nya grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (GLGU 2014) tas i bruk under åren 2017–2019 i högstadiet (Utbildningsstyrelsen 2014). Jämfört med gällande GLGU (2004) framhäver GLGU (2014) i större utsträckning betydelsen av rörelse och aktiverande arbetssätt såväl för lärande som för motivation.

Avsikten med avhandlingen är alltså att ta reda på hur språklärare i högstadiet förhåller sig till kinestetiska metoder, samt utreda hurdana erfarenheter högstadieelever har av språkinläring genom kinestetiska metoder. I undersökningen utreds om lärarna utnyttjar kinestetiska metoder i svensk- och tyskundervisningen och på vilket sätt. Vidare kartläggs varför dessa metoder används i undervisningen på högstadiet. Lärarnas tankar och erfarenheter kartläggs med hjälp av temaintervjuer som analyseras kvalitativt. Materialet från eleverna å sin sida samlas in genom frågeformulär och analyseras till största delen med hjälp av kvantitativa metoder.

Härnäst redogörs för de teoretiska utgångspunkterna för studien. I kapitel 2 behandlas språkinläring genom att ha inlärningsstilar och språkundervisningens mål som utgångspunkt. I kapitel 3 definieras den mest centrala termen i studien, dvs. kinestetiska metoder, och därefter diskuteras deras fördelar i undervisningen. I kapitel 4 presenteras tidigare forskning kring ämnet. Därefter redogörs för målet, materialet och metoden i studien (se kapitel 5). I kapitel 6 presenteras resultaten av undersökningen och i kapitel 7 sammanfattas och diskuteras resultaten. Vidare diskuteras undersökningens tillförlitlighet. Till sist sammanfattas studien i kapitel 8.

2 SPRÅKINLÄRNING

Varje förhållningssätt till lärande baserar sig på en viss människo- och kunskapssyn (Boström & Josefsson 2006: 78). Därför kan lärande också definieras på flera olika sätt. Ur ett perspektiv kan inläringen ses som en holistisk process som består av olika bakgrundsfaktorer, själva processen och inlärningsresultatet. Ytterligare anses inläringen påverkas av den sociala kontexten och kulturen. (Tynjälä 1999: 16, 19) Huisman och Nissinen (2005: 25) konstaterar vidare att inläringen baserar sig på upplevelse och leder till en förändring i individens kunskap och färdigheter. Eftersom upplevelser spelar en så pass viktig roll är det naturligt att inläraren inte bara kan vara en passiv deltagare i inlärningsprocessen. Ett av de förhärskande synsätten på lärande, konstruktivismen, har som utgångspunkt att inläraren själv tolkar, behandlar och konstruerar information enligt sina tidigare kunskaper och upplevelser och på detta sätt påverkar aktivt inlärningsprocessen (Rauste von Wright & von Wright 1994: 15, Tynjälä 1999: 37–38). Denna inläringssyn framgår även i Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (GLGU 2004) som framhäver vikten av inlärares aktiva roll i inlärningsprocessen. I GLGU (2004: 16) anges synen på lärande på följande sätt:

Som grund för de nationella läroplansgrunderna ligger den inläringssyn som ser lärandet som en individuell och social process under vilken kunskaper och färdigheter byggs upp och förändras samtidigt som eleven får intryck av den omgivande kulturen. (...) Lärandet skall vara en aktiv och målinriktad verksamhet, där eleven utgående från sina tidigare kunskapsstrukturer bearbetar och tolkar det material han eller hon skall lära sig. (...) Lärandet skall i alla dess former vara en aktiv målinriktad process där eleven lär sig arbeta och lösa problem både självständigt och tillsammans med andra.

Som framgår av citatet ovan betonar GLGU (2004) inlärares erfarenheter och tidigare kunskaper som grunden för inläringen. Enligt GLGU (2004: 17) måste arbetsätt i skolan väljas så att de styr till kreativ verksamhet, upplevelser och lek. Trots detta spelar läroböcker och annat skriftligt material ofta en stor roll i språkundervisningen. Enligt Luukka m.fl. (2008: 94) använder till och med 98 % av språklärare läroboken ofta i språkundervisningen. Även när muntliga språkkunskaper och kommunikation övas, används ofta skriftligt material som hjälpmedel (Sergejeff 2007: 81). I den traditionella, lärarstyrda skolundervisningen spelar alltså det auditiva och visuella inläringssättet den

största rollen (se t.ex. Boström & Josefsson 2006: 75). Det har ändå konstaterats att en majoritet av människor huvudsakligen är kinestetiska inlärare som lär sig genom rörelse och kroppslig upplevelse (Lengel & Kuczala 2010: 28, Moilanen 2002: 27). För att kunna ta hänsyn till dessa inlärare är det viktigt att undervisningen innehåller arbetssätt som gynnar även dessa inlärares lärande. Olika erfarenhetsbaserade och fysiskt aktiverande metoder erbjuder möjlighet att uppfylla behov även hos dessa kinestetiska inlärare. Dessutom kan det konstateras att andra inlärare också kan ha nytta av aktiverande och praktiska arbetssätt i undervisningen eftersom olika metoder gör undervisningen mer varierande och mångsidig. T.ex. Boström (2004a: 85) konstaterar att alla elever gynnas av kinestetiska metoder i undervisningen.

Förutom ålder, språkbegåvning, motivation och andra affektiva faktorer kan också olika inlärningsstilar ha en stor inverkan på språkinläring och inlärningsframgång. Dessa redogörs för i följande avsnitt 2.1. Inlärningsstilar betraktas närmare med hjälp av multipla intelligenser (2.1.1) och olika sinnespreferenser som utgångspunkt (2.1.2). Vidare presenteras Kolbs lärstilsmodell som handlar om upplevelsebaserat lärande (2.1.3). Kolbs lärstilsmodell understöds brett av ett stort antal forskare (Dörnyei 2005: 129) och behandlas därför i denna avhandling. Till sist presenteras språkundervisningens mål i Finland (2.2).

2.1 Inlärningsstilar

Alla elever har sitt eget sätt att lära sig och behandla information. Det finns även faktorer som kan antingen underlätta eller försvåra lärandet. Med termen *inlärningsstil* avses elevens personliga sätt att ta till sig information och att lära sig (Leino & Leino 1990: 36, 38). Boström (2004a: 11) poängterar att det är viktigt att eleverna blir medvetna om sin egen inläring och inlärningsstil för att kunna lära sig så effektivt som möjligt. I samband med inlärningsstilar används ofta även begreppet *inlärningsstrategi*. Med denna term avses varje elevs oftast medvetna sätt och tendens att bearbeta information och lösa problem vid en särskild uppgift. (Leino & Leino 1990: 36, 39) Angående språkinläring har elevens sociala färdigheter och möjligheten att använda språket i kommunikativa situationer konstaterats främja lärande (Sajavaara 1999: 93). Eftersom alla har sitt eget sätt att tillägna sig information är det viktigt att

detta beaktas när man planerar hur undervisningen skall genomföras. Det påpekas även i GLGU (2004: 18) att när undervisningen ordnas och arbetssätt väljs skall olika inlärare och deras inlärningsstilar beaktas:

Elevernas olika sätt att lära sig och såväl skillnaderna mellan pojkars och flickors utveckling som individuella skillnader i utveckling och bakgrund skall beaktas.

Lärarens uppgift är att stödja inläringen och beakta varje elevs individuella förutsättningar att lära sig (Huisman & Nissinen 2005: 27, Moilanen 2002: 30). Genom att ta elevens inlärningsstil i beaktande kan läraren hjälpa eleven i inlärningsprocessen och i att uppnå undervisningsmålen (se t.ex. Dunn & Dunn 1978: 2). Boström (2004a: 17) konstaterar att när dessa individuella sätt att lära sig beaktas kan läraren även inverka positivt på elevernas attityder till lärande. Gardner (1985: 8) å sin sida uppger att lärarens val av en intressant metodologi kan främja väckande av positiva attityder hos elever. Även om GLGU (2004) anger målet att beakta varje elev som en individuell inlärare, har skolan och läraren ändå en ganska stor frihet att välja hur detta mål skall uppnås.

2.1.1 Multipla intelligenser

Gardner (1992) anser att individens sätt att tänka och lära sig påverkas av olika intelligenser. Dessa intelligenser har inverkan på hur eleven förstår och behandlar information, löser problem och överhuvudtaget upplever världen (Gardner 1992: 17–18). Gardners teori om multipla intelligenser innehåller *lingvistisk, logisk-matematisk, spatial, kroppslig-kinestetisk, musikalisk, interpersonell* och *intrapersonell intelligens* (Gardner m.fl.1996: 205). Med lingvistisk intelligens avses individens goda språkliga färdigheter, dvs. förmågan att läsa och skriva bra (Prashnig 2000: 299). Enligt Gardner m.fl. (1996: 205) är lingvistisk intelligens förmodligen en av de mest undersökta förmågorna hos människan. Med logisk-matematisk intelligens syftas på förmågan att analysera, räkna och dra teoretiska slutsatser. Individer som är logisk-matematiskt intelligenta äger alltså ett logiskt tänkesätt. Med spatial intelligens avses däremot preferensen att göra iakttagelser genom synsinnen. Individer som äger spatial intelligens tänker ofta med hjälp av bilder. (Prashnig 2000: 301) Gardner m.fl. (1996: 207) påpekar ändå att synsinnen inte är en förutsättning för spatial intelligens. Individer med musikalisk intelligens är skick-

liga på att sjunga, spela instrument och komponera. Kroppslig-kinestetiska individer uttrycker sig kroppsligt, och fysisk aktivitet spelar en viktig roll för dem. Interpersonell intelligens betyder förmågan att samarbeta. Individer som är interpersonellt intelligenta är ofta empatiska och bra på att lyssna och diskutera. Dessutom kommer de bra överens med andra människor. Intrapersonellt intelligenta å sin sida trivs bra också ensamma och är bra på att behandla sina känslor och erfarenheter. (Prashnig 2000: 301, 303) Individens intelligenser begränsar sig ändå inte till en enda intelligens utan alla människor har olika intelligenser men i olika mån. Det finns även skillnad i individernas sätt att använda dessa intelligenser t.ex. för att lösa olika uppgifter eller problem. (Gardner 1992: 18)

Armstrong (2009: 191) påpekar att Gardners teori om multipla intelligenser har kritiserats på grund av bristande empiriskt stöd. Vidare konstaterar han (2009: 192–193) att det i synnerhet finns brist på forskning om teorins tillämpningar i praktiken. Även Boström och Josefsson (2006: 89) uppger att kritiken mot teorin om multipla intelligenser gäller framför allt tillämpningen av den. Enligt Boström och Josefsson (2006: 89–90) anses teorin vara svår att tillämpa i praktiken eftersom det inte finns tillräckligt med forskning angående multipla intelligenser i skolvärlden. Dessutom anses det vara svårt att kartlägga och mäta vilken intelligens eller vilka intelligenser som dominerar hos varje individ (Boström & Josefsson 2006: 90).

2.1.2 Sinnespreferenser som utgångspunkt

Förutom intelligensperspektivet kan inlärningsstilar även betraktas med hjälp av andra faktorer. Dunn och Dunn (1978) har skapat en kategori om olika element som kan ha inverkan på inläring och inlärningsframgång. *Dunn och Dunns lärstilsmodell (The Dunn & Dunn Learning Style Model)* tillämpas i praktiken i olika delar av världen och betraktas därför även i denna avhandling. Enligt modellen kan olika faktorer som påverkar inläringen indelas i *miljömässiga faktorer* (ljud, ljus, temperatur och inredning), *emotionella faktorer* (motivation, uthållighet, ansvar och undervisningens struktur), *sociala faktorer* (lärande ensam, i par eller i grupp), *fysiska faktorer* (sinnespreferenser, näringsbehov, tidpunkt och rörlighet) samt *psykologiska faktorer* (informationsbearbetning och tankestil) (Dunn & Dunn 1978: 4). Dessa faktorer antingen främjar eller förhindrar koncentration och inläring. Enligt Boström och Josefsson (2006: 73) har alla

dessa faktorer statistiskt förutsägbar signifikans på 95-procentsnivån. Det betyder att om eleven får sina behov och styrkor tillgodosedda i en lärosituation presterar hon eller han med 95 procents sannolikhet bättre än om för henne eller honom viktiga faktorer inte beaktas i undervisningen (Boström & Josefsson 2006: 73).

Inlärningsstilar och preferenser hos eleverna kan kartläggas t.ex. med hjälp av *LSI (the Learning Style Inventory)*. Detta instrument kartlägger olika faktorer som främjar inläringen av ny kunskap. Faktorer som mäts gäller miljömässiga, emotionella, sociala och fysiska behov. (Dunn & Dunn 1978: 17–19) Ett annat instrument som kartlägger individers lärstilspreferenser är lärstilsanalysen *PEPS (Productivity Environmental Preference Survey)* där eleverna tar ställning till olika påståenden beträffande olika faktorer som påverkar tillägnande av ny information (Boström & Josefsson 2006: 70, 114).

Enligt lärstilsmodellen av Dunn och Dunn (1978) inverkar olika sinnen, dvs. perceptuella preferenser, på lärandet. Betydelsen av sinnen för inläringen understöds av flera forskare och t.ex. Boström och Josefsson (2006: 69) konstaterar att många olika faktorer kan påverka lärande men att just de starkaste sinnen har en betydande roll vid inläringen (se även Boström 2004a: 57). Ett sätt att definiera inlärningsstilar är således att betrakta dem utifrån inlärares sinnespreferenser. Enligt denna teori kan inlärare indelas i fyra olika grupper beroende på vilket sinne som spelar den viktigaste och starkaste rollen i inlärningsprocessen och i främjandet av inläringen. Bland sinnespreferenser kan man urskilja den *auditiva, visuella, kinestetiska* och *taktila* inlärares.

Hos den auditiva inlärares är hörseln det dominanta sinnet. Den auditiva inlärares lär sig bäst t.ex. genom att lyssna, läsa upp och tala (se t.ex. Boström & Josefsson 2006: 74, Moilanen 2002: 28). Boström (2004a: 64, 77) konstaterar att skriftliga uppgifter inte är det bästa inläringssättet för auditiva personer utan de gynnas av att diskutera eller att få muntliga förklaringar. Därtill kan dessa inlärare dra nytta av t.ex. musik samt par- och grupparbeten i klassrummet. Även rollspel, intervjuer eller muntliga framställningar kan främja deras inläring. (Boström 2004a: 64, 77)

Hos den visuella inlärares är däremot synen det dominanta sinnet. Den visuella inlärares lär sig genom att läsa, skriva och se (Boström & Josefsson 2006: 74). T.ex. bilder

och färger kan konstateras främja inläringen hos denna inlärare (Boström 2004a: 63, Moilanen 2002: 28). Boström (2004a: 67) konstaterar vidare att det är viktigt för visuella inlärare att kunna observera. För att främja deras inläring föreslår Boström (2004a: 67) att läraren låter dem skriva av det viktigaste innehållet i tystnad och uppmuntrar eleverna att använda olika skriftliga hjälpmedel såsom tankekartor i inlärningsprocessen.

Kinestetiska inlärare lär sig bäst via rörelse och inlevelse och deras minne är ofta situationsbundet (Moilanen 2002: 27). Att kunna använda kroppen, experimentera och göra själv för att lära sig är viktigt för den kinestetiska inläraren (Boström 2004a: 68–69, Marckwort & Marckwort 1994: 52). Boström (2004a: 68) anger vidare att även känslor har en inverkan på kinestetiska personers inläring. I klassrummet kan det vara svårt för kinestetiska inlärare att sitta stilla och bara lyssna på läraren. Detta ska ändå inte betraktas som deras fel utan läraren bör hitta sådana metoder som passar bra även för kinestetiska elever. Boström (2004a: 69) konstaterar att skolan ofta misslyckas i denna uppgift. För kinestetikerna är det viktigt att undervisningen anknyts till olika aktiviteter och att de även får tillfällen att lära sig utanför klassrummet, t.ex. genom studiebesök. Även drama och pantomim samt lek och spel är bra undervisningsmetoder för kinestetiska inlärare. (Boström 2004a: 69–70)

Skillnaden mellan den kinestetiska och den taktila inläraren är att den taktila inläraren använder sina händer och känsel vid inläring (se t.ex. Prashnig 2000: 153, Kalaja & Dufva 2005: 37). Enligt Boström (2004a: 71) arbetar taktila inlärare gärna med datorer och sådana uppgifter som kräver finmotorik. Taktila inlärare når bästa minnesbehållning genom att kunna arbeta praktiskt med händerna (Boström 2004a: 63). Modern teknologi har medfört att det nuförtiden används datorer och iPads i undervisningen i flera skolor. Detta kan vara ett betydelsefullt framsteg särskilt för taktila elever vars inläring främjas när de får arbeta med sina fingrar.

Olika inlärningsstilar kan konstateras dominera vid olika åldrar. Enligt Boström (2004a: 58) använder små barn kroppen för att lära sig och det kinestetiska sinnet är det som dominerar. Först därefter börjar man fingra på saker och använda det taktila sinnet för att lära sig ny information. Under förskolan börjar barnen lära sig visuellt och därefter även auditivt. (Boström 2004a: 58) Detta betyder dock inte att alla elever skulle lära sig

bäst genom det auditiva sinnet i skolåldern utan vilket sinne som helst kan vara det domineranta sinnet. Ofta använder man till och med flera sinnen vid inläringen (Boström 2004a: 74).

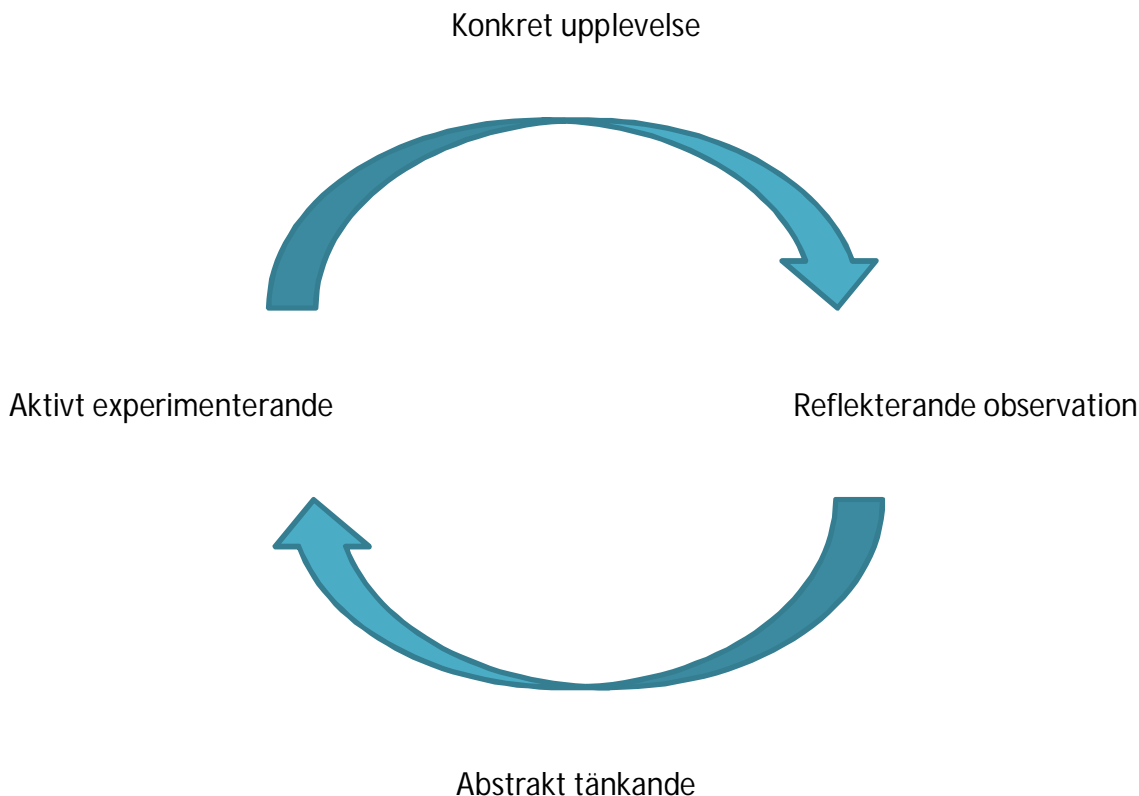
För att främja inläringen är det viktigt att kunna använda alla sinnen (se t.ex. Moilanen 2002: 26, Boström 2004a: 57). Även Boström och Josefsson (2006: 69) poängterar att metoderna i skolan bör anpassas individuellt och läraren skall utgå från elevens styrkor och behov. Trots detta baserar sig den traditionella skolundervisningen huvudsakligen enbart på lyssnande, skrivande och läsning (se t.ex. Boström 2004a: 79). Leitola (2001: 39) konstaterar att på lågstadiet innehåller undervisningen även kinestetiska drag i form av t.ex. pyssel, rollek, spel och lek men på högstadiet försvinner dessa metoder. Därför är det kanske ingen överraskning att just de kinestetiska inlärarna ofta har inläringssvårigheter och svårigheter att koncentrera sig i klassrummet (Boström & Josefsson 2006: 75, Hannaford 1997: 148, refererad i Moilanen 2002: 28). Likaså påpekar Prashnig (2000: 155, 161) att de kinestetiska, men även taktila, inlärarna ofta har svårigheter att lära sig i den traditionella undervisningen. Enligt Gardner (1992: 19) har många elever svårigheter i skolan därför att utbildningen gynnar främst inlärningsstilar som inte passar för just dessa elever.

Fast teorier om olika inlärningsstilar, bl.a. Dunn och Dunns lärstilmodell, stöds brett av olika forskare har de även stött på kritik. T.ex. Coffield m.fl. (2004) anser att det saknas samverkan mellan forskare och begreppsmässig enhetlighet vilket förorsakar teoretisk inkonsekvens inom forskningsområdet. Vad gäller Dunn och Dunns lärstilmodell anser Coffield m.fl. (2004: 33) att den innehåller många styrkor, men även stora brister. Enligt Coffield m.fl. (2004: 35) gör modellen ett för förenklat samband mellan fysiologiska och psykologiska preferenser samt hjärnaktivitet. Därtill kritiserar modellen angående bristfällig reliabilitet och validitet (Coffield m.fl. 2004: 35).

2.1.3 Kolbs lärstilmodell för upplevelsebaserat lärande

På 1970- och 1980-talen utformade den amerikanska psykologen David Kolb sin teori om *upplevelsebaserat lärande* (*experiential learning*). Kolbs teori baserar sig på tankar av teoretiker och forskare John Dewey och Kurt Lewin som betonade praktikens betydelse i undervisningen. Huvudtanken bakom Kolbs lärstilmodell är att upplevelser och

erfarenheter har en betydande roll för inläringen. Enligt modellen finns det fyra olika sätt hur hjärnan bearbetar information. Inläringen sker genom konkret upplevelse, reflekterande observation, abstrakt tänkande och aktivt experimenterande. Dessa fyra faser följer varandra och inlärningsprocessen kan betraktas i en cirkelformad modell (se figur 1). (Kolb 1984: 20, 41)



Figur 1. Kolbs lärcirkel (Kolb's learning circle).

Figur 1 illustrerar att inläringen omfattar fyra olika faser, dvs. konkret upplevelse, reflekterande observation, abstrakt tänkande och aktivt experimenterande. Vad gäller skolvärlden konstaterar Larsson och Fagrell (2010: 48–49) att läraren ska erbjuda eleven möjlighet att dra nytta av sina styrkor och börja lärande i den fas i lärcirkeln som tillgodoser hennes eller hans behov. Det är alltså vanligt att en viss typ eller vissa typer av att behandla information eller att lära sig är hos individen mer dominerande än andra. Även Kohonen (2001: 29) påpekar att läraren skall anordna sin undervisning på så sätt

att den främjar genomgående av alla faser i lärcirkeln. Vidare påminner han (2001: 29) om att erfarenhet inte självklart leder till lärande utan det krävs även reflektion.

Enligt Kolb (1984) kan man urskilja fyra olika inlärningsstilar utgående från vilket område i inlärningsprocessen, dvs. konkret upplevelse, reflekterande observation, abstrakt tänkande eller aktivt experimenterande, spelar den största och dominerande rollen vid inlärnigen. Inläraren som har *en konvergerande inlärningsstil (the convergent learning style)* gynnas av att aktivt experimentera och formulera abstrakta begrepp vid inlärningsprocessen. Dessa inlärare är bra på att lösa problem och att tillämpa idéer. De är även duktiga på att fatta beslut. Inlärare som har denna inlärningspreferens har ofta förmågan att lösa specifika, i synnerhet tekniska problem. (Kolb 1984: 77) I skolan prefererar dessa inlärare att experimentera och simulera samt att göra olika praktiska uppgifter (Dörnyei 2005: 130).

Den divergerande inlärningsstilen (the divergent learning style) betyder att inläraren lär sig bäst genom att konkret uppleva och reflektivt observera. Det är inte viktigt för dessa inlärare att själva kunna göra och prova utan de lär sig genom tittande och observerande. Dessa inlärare är ofta fantasirika och känslor har en betydande roll vid inlärningsprocessen. (Kolb 1984: 77–78) Inlärare med en divergerande inlärningsstil brukar även vara intresserade av andra människor och arbetar gärna i grupp (Dörnyei 2005: 130).

Den tredje inlärningsstilen enligt Kolb är *den assimilerande inlärningsstilen (the assimilator learning style)*. Personer som har denna inlärningspreferens lär sig bäst genom abstrakt tänkande och reflekterande observation. Dessa inlärare reflekterar kring det upplevda och är bra på att skapa logiska teorier. De behandlar och utvecklar idéer och abstrakta begrepp men praktiken spelar inte en så stor roll för dem. (Kolb 1984: 78)

Till sist urskiljer Kolb *den ackommoderande inlärningsstilen (the accommodative learning style)*. Inlärare som är ackommodativt orienterade gynnas av konkreta upplevelser och erfarenheter samt aktiv experimentering vid inlärnigen. De vill själva göra, prova och få nya erfarenheter. Dessa inlärare som lär sig genom att tillämpa kunskap använder ofta intuition och är beredda att ta risker. (Kolb 1984: 78) I skolmiljön arbetar

de gärna i grupp med olika projekt och uppgifter som kräver aktiv verksamhet (Dörnyei 2005: 130).

2.2 Språkundervisningens mål

GLGU (2004) anger de allmänna principerna för fostran och undervisningen i grundskolan i Finland samt hur undervisningen skall anordnas. Dessutom bestäms i GLGU (2004) om undervisningens mål och centrala innehåll i olika ämnen. Denna studie fokuserar på svensk- och tyskundervisningen på högstadiet. I de följande avsnitten (2.2.1 och 2.2.2) redogörs för undervisningens mål i svenska som B1-språk och i främmande språk. Svensklärare som deltog i undersökningen undervisar svenska som B1-språk och tysklärare tyska som valfritt A2- eller B2-språk. I avsnitt 2.2.3 diskuteras vilka nya synpunkter de nya grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (GLGU 2014) omfattar beträffande temat i avhandlingen.

2.2.1 Svenska som andra inhemska språk, B1-lärokurs i årskurs 7–9

Undervisningen i svenska i Finland syftar till att eleven ska kunna kommunicera med svenskspråkiga i Finland och i Norden. Dessutom skall eleven bekanta sig med den svenska kulturen. När man studerar svenska som B1-språk, dvs. undervisningen börjar i årskurs 7, läggs betoning vid den muntliga språkfärdigheten och förmågan till samarbete med de svenskspråkiga. Målet är att eleven skall utveckla sin språkfärdighet och kulturella kompetens men även att eleven förbättrar sina inlärningsstrategier. Centrala teman är t.ex. elevens närmiljö, såsom familj och vänner, fritid och hobbyer, resande, skola och funktion i olika kommunikationssituationer. (GLGU 2004: 127, 132–133)

Eftersom undervisningen syftar till att eleven skall lära sig att kommunicera på det svenska språket i vardagliga situationer behövs det möjligheter att kunna öva denna färdighet i så autentiska situationer som möjligt. Enligt svensklärare erbjuder t.ex. drama eleverna möjligheten att prata och aktivt använda språket (Hursti 2011: 58). Hursti (2011: 58–59) konstaterar vidare att man genom drama kan öva olika alldagliga språkbrukssituationer och förbättra sina muntliga språkfärdigheter. Enligt min åsikt kan denna iakttagelse också beröra andra metoder som möjliggör inläring genom att göra eller röra på sig (se kapitel 3). Grätz (2001: 6) konstaterar att genom att spela kan man

t.ex. förbättra sin kommunikativa färdighet vilket är ett av de viktigaste målen som GLGU (2004) anger.

2.2.2 Främmande språk som valfritt A- eller B2-språk

Olika främmande språk kan studeras som A- eller B-språk i Finland, dvs. undervisningen kan börja antingen på lågstadiet eller på högstadiet. I denna undersökning betraktas undervisningen i främmande språk som valfritt A- eller B2-språk. Undervisningen i främmande språk syftar till att eleven skall kunna kommunicera i olika situationer på främmande språk. Målet är även att eleven skall lära sig att uppskatta andra kulturer. (GLGU 2004: 138)

När man studerar något främmande språk som valfritt A-språk berör undervisningen i årskurs 7–9 teman såsom fritid, resor, studier, arbete, hälsa och välbefinnande, hållbar utveckling och medier. Dessutom skall eleven lära sig att kommunicera i olika offentliga tjänster och andra sociala situationer. I årskurserna 7–9 syftar undervisningen till att ge eleven färdigheter att kommunicera också i mera krävande situationer. (GLGU 2004: 141–142) När främmande språk studeras som valfritt B2-språk syftar undervisningen särskilt till att eleven skall lära sig att kommunicera muntligt i vardagliga situationer. Därtill skall eleven kunna läsa och skriva bl.a. enkla meddelanden som handlar om vardagslivet. Undervisningsmålen är att eleven skall lära sig att berätta om sig själv, sin familj och fritid samt att behärska den mest centrala grammatiken. Färdigheten att kunna kommunicera muntligt på det främmande språket är ändå det viktigaste målet. (GLGU 2004: 145–146)

Liksom i undervisningen av svenska språket behövs även i undervisningen av andra främmande språk sådana situationer och uppgifter i klassrummet där eleverna får möjligheten att öva sina språkkunskaper och särskilt muntlig språkfärdighet. Enligt Kleppin (2007: 264) kan man genom spel öva alla språkliga färdigheter, dvs. att tala, lyssna, skriva och läsa. Spel och lek samt drama som undervisningsmetoder i språkundervisningen betraktas närmare i avsnitten 3.3 och 3.4.

2.2.3 Nya synpunkter i de nya grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen

De nya grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (GLGU 2014) tas i bruk under åren 2017–2019 i högstadiet (Utbildningsstyrelsen 2014). I jämförelse med gällande GLGU (2004) framhäver GLGU (2014) i större utsträckning betydelsen av rörelse och aktiverande arbetssätt såväl för lärande, tänkande som välbefinnande.

Att använda språket, kroppen och olika sinnen har stor betydelse för tänkande och lärande. (GLGU 2014: 16)

Motion och gemensamma aktiviteter som främjar det psykiska välbefinnandet ska utgöra en naturlig del av varje skoldag. (GLGU 2014: 27)

Mångsidiga arbetssätt bidrar till glädje i lärandet och till att eleverna upplever att de lyckas samt stödjer kreativ verksamhet som lämpar sig för olika åldrar. Erfarenhetsbaserade och aktiverande arbetssätt samt rörelse och användningen av olika sinnen berikar lärandet och stärker motivationen. (GLGU 2014: 30)

I GLGU (2014: 30) nämns även drama och andra konstnärliga arbetssätt som metoder som bidrar till elevernas utveckling. Lek och problembaserad inläring konstateras främja t.ex. tänkande och inlärningsförmåga. Det är viktigt att eleven får ha en aktiv roll i inlärningsprocessen. (GLGU 2014: 16, 30) Även i gällande GLGU (2004: 16) poängteras att lärandet skall vara en aktiv process där eleven skall arbeta såväl självständigt som tillsammans med andra. Ytterligare uppges att mångsidiga arbetsmetoder, som innehåller t.ex. lek och upplevelser, skall användas i undervisningen (GLGU 2004: 17). I gällande GLGU (2004) nämns ändå inte t.ex. drama som metod i undervisningen av främmande språk. I GLGU (2014) däremot nämns det. Vad gäller arbetssätt betonas även rörelse mer i GLGU (2014) (se citaten ovan).

Vad gäller språkinläringen poängteras det i GLGU (2014: 348) att språkundervisningen skall innehålla glädje, lekfullhet och kreativitet. Dessutom skall läraren använda varierande och praktiska metoder (GLGU 2014: 348). Vad gäller svenska som B1-språk i årskurs 7–9 nämns särskilt spel, drama och musik som sådana metoder som erbjuder eleven möjligheten att använda och öva svenska språket (GLGU 2014: 346). Dessa metoder nämns även som mål för arbetssätt vad gäller såväl A-lärokursen som B1- och B2-lärokursen i främmande språk i årskurs 7–9:

Eleverna ska med hjälp av spel, musik och drama få möjlighet att testa sina växande språkkunskaper och även bearbeta attityder. (GLGU 2014: 355, 359, 363)

Som det framgår av citatet ovan erbjuder t.ex. spel och drama eleven ett sätt att använda och testa sin språkfärdighet. Till följande (se kapitel 3) behandlas närmare inläring genom att göra och röra på sig. Därtill redogörs för kinestetiska metoder som nämns även i GLGU (2014).

3 ATT LÄRA SIG GENOM ATT GÖRA ELLER RÖRA PÅ SIG

Inläring genom rörelse och vikten av motion diskuteras ganska mycket i dagens samhälle. Betydelsen av fysisk aktivitet och praktiska arbetssätt i skolan framhävs bl.a. i GLGU (2014). Dessutom syftar det riksomfattande programmet *Skolan i rörelse* till att göra skoldagar aktivare och trivsammare genom att öka rörelse under skoldagen. Trots detta är kinestetisk och upplevelsebaserad inläring ingen ny företeelse. Forskare har under olika tidsperioder studerat inläring genom upplevelser och praktiska arbetssätt. Den amerikanska filosofen och pedagogen John Dewey som undersökte inläring i början av 1900-talet kan betraktas som grundaren för upplevelsebaserad inläring (Öystilä 2003: 27). Dewey talade för att förknippa teori och praktik i undervisningen samt betona betydelsen av inlärares egna upplevelser (Öystilä 2003: 27–28).

I följande avsnitt 3.1 definieras begreppet kinestetiska metoder och därefter diskuteras deras fördelar i undervisningen (3.2). I avsnitt 3.3 behandlas närmare lek och spel och i avsnitt 3.4 drama i språkundervisningen.

3.1 Kinestetiska metoder

Det finns ett stort antal olika undervisningsmetoder och lärare har en ganska stor frihet att välja vilka metoder hon eller han vill använda i klassrummet. Bakom varje undervisningsmetod finns det en viss människo- och kunskapssyn (Boström & Josefsson 2006: 78). Därtill kan t.ex. det omgivande samhället ha inverkan på metodiska val (Boström & Josefsson 2006: 79).

Learning-by-doing, dvs. att lära sig genom att göra, är en metod för lärande utvecklad av John Dewey. Den pedagogiska inriktningen framhäver vikten av inlärares egen aktivitet och kroppsliga lärande. Teorin bygger på tanken att kunskapen inlärs genom att experimentera och arbeta i praktiken. Det engelska begreppet, *learning-by-doing*, uttrycker även vikten av fysisk aktivitet vid inläringen. (Boström & Josefsson 2006: 85–

86) Enligt Boström och Josefsson (2006: 86) kan denna metod också kallas för kinestetiskt lärande.

Begreppet *kinestetiska metoder* (i finskan har termen *toiminnalliset menetelmät* i stort sett samma betydelse) har ingen enhetlig definition utan termen används lite varierande i olika sammanhang. Huvudtanken bakom kinestetiska metoder är ändå att använda kroppen vid inläringen (Boström & Josefsson 2006: 109). Härav följer att inlärares aktiva verksamhet spelar en viktig roll i inlärningsprocessen. Genom kinestetiska metoder ökas rörelse och fysisk aktivitet i undervisningen. Exempel på kinestetiska metoder är bl.a. spel, rörelselekar såsom charader och andra fysiska aktiviteter (Boström & Josefsson 2006: 109). Även praktiska övningar såsom rollspel, projekt och utflykter är bra exempel på kinestetiska metoder (Boström 2004a: 77, 85). I denna avhandling definieras kinestetiska metoder som ovan enligt Boström och Josefsson (2006) och Boström (2004a). Därtill omfattar termen i föreliggande studie även vissa taktila metoder såsom spel och pussel, eftersom dessa metoder möjliggör inlärares aktiva verksamhet och inläring sker genom att själv göra något.

Även om undervisningen innehåller rörelse eller andra aktiviteter skall tänkande ändå inte uteslutas från inläringen (Öystilä 2003: 60). Öystilä (2003: 60) menar att tänkande och reflektion styr verksamhet och de hänger tätt ihop. Genom kinestetiska metoder kan man aktivera eleverna såväl psykiskt som fysiskt (Utbildningsstyrelsen 2015). Även den sociala aspekten är viktig. Oftast genomförs olika aktiverande och praktiska övningar i gruppen vilket kan konstateras ha positiv inverkan på inläring (Sajavaara 1999: 93). Fördelar med kinestetiska metoder i undervisningen diskuteras närmare i nästa avsnitt.

3.2 Fördelar med kinestetiska metoder i undervisningen

Barn och ungdomar tillbringar en stor del av sin tid i skolan och därför är det viktigt att skapa en trygg och bra uppväxt- och inlärningsmiljö för dem. I en trygg och rolig skolmiljö har elever bättre möjligheter att uppnå inlärningsframgång (Lengel & Kuczala 2010: 9). Därtill är en av lärarens viktigaste uppgifter att skapa en inlärningsmiljö som är motiverande och tillräckligt utmanande. Byman (2000: 37) konstaterar att läraren ska organisera sin undervisning på så sätt att den motiverar elever till inläring. För att

kunna utveckla skolan till en tilltalande plats krävs det pedagogiska lösningar och metodiska val.

Elever i högstadieåldern behöver möjligheter till aktivt deltagande och om detta förhindras är det ingen överraskning att det kan uppstå problem med arbetsron i skolan (Vuorinen 2005: 181). Enligt Boström (2004a: 83) är hyperaktiva elever som inte orkar sitta stilla ofta pojkar. Som lärare bör man ändå inte betrakta dessa elevers beteende bara som störande och att de är ovilliga att lära sig utan fundera på hur även dessa inlärares behov och inlärningspreferenser kan beaktas i klassrummet. Ofta behöver dessa elever fysisk rörelse för att kunna lära sig (Boström 2004a: 83). Boström (2004a: 85) konstaterar vidare att alla elever lär sig bättre om kinestetiska metoder används i undervisningen. I det följande diskuteras fördelar med kinestetiska metoder såväl för lärande som motivation samt möjligheten att skapa glädje i lärandet med hjälp av dessa metoder.

3.2.1 Inverkan på lärande

Som det konstaterades redan tidigare i avhandlingen spelar läroboken en relativt stor roll i den traditionella undervisningen och undervisningen baserar sig till största delen på att lyssna, skriva och titta. Utgående från tidigare forskning (se t.ex. Timonen 2008, Hursti 2011) är det befogat att anta att lärarna förmodligen använder relativt sällan t.ex. spel, lek eller drama som inlärningsmetod i undervisningen. När eleverna använder största delen av lektionen till stillasittande kan man undra om detta främjar inläringen på det bästa möjliga sättet. Fast det givetvis finns individuella skillnader, anser många forskare att tiden som en vuxen kan koncentrera sig ligger mellan 15 och 20 minuter (Lengel & Kuczala 2010: 3). Likaså konstaterar Moilanen (2002: 37) att tiden som man aktivt kan lyssna är ca 20 minuter. Trots detta förväntas eleverna ofta att sitta stilla hela lektionen, dvs. 45 minuter.

Fysisk aktivitet under lektionen har konstaterats ha positiv inverkan på koncentrationen (Utbildningsstyrelsen 2012, Lengel & Kuczala 2010: 3), som spelar en viktig roll vid inläring av ny kunskap (Ericsson 2005: 61). Enligt Lengel och Kuczala (2010: 7) erbjuder fysisk aktivitet en paus som hjärnan behöver för att kunna behandla information och för att inte känna sig överbelastad. Boström (2004a: 79) å sin sida konstaterar att möjligheten att använda olika sinnen vid inläring har en betydande roll för att bygga

viktiga förbindelser i hjärnan. Vidare konstaterar Boström (2004a: 84) att det bildas ett samband mellan inläring och tänkande genom fysiska rörelser och på så sätt fastnar ny kunskap och information bättre i minnet. Fysisk aktivitet har konstaterats bidra och stödja lärande för att det inverkar positivt på kognitiva färdigheter (se t.ex. Utbildningsstyrelsen 2012, Lengel & Kuczala 2010: 2). Som kognitiva funktioner betraktas t.ex. uppmärksamhet, minne och tankeverksamhet (Utbildningsstyrelsen 2012: 14). Lengel och Kuczala (2010: 9–11) poängterar att arbetssätt som kännetecknas av kinestetiska drag behöver ändå inte vara bara pausgymnastik utan med hjälp av dem kan man såväl repetera det som redan inlärts som att lära sig nya kunskaper.

Forskning tyder även på att motion har inverkan på elevernas skolframgång. Singh m.fl. (2012) granskade undersökningar som presenterades i vetenskapliga artiklar publicerade mellan år 1990 och 2010. Enligt granskningen fanns det ett positivt samband mellan fysisk aktivitet och skolframgång (Singh m.fl. 2012). Likaså hittade Kantomaa m.fl. (2010) ett samband mellan fysisk aktivitet och hög självupplevd akademisk prestationsnivå hos ungdomar i åldern 15–16. Singh m.fl. (2012) konstaterar ändå att det behövs mer forskning om ämnet för att bekräfta tidigare resultat.

Den pedagogiska inriktningen *learning-by-doing*, dvs. lära genom att göra (se avsnitt 3.1), framhäver vikten av praktiskt arbete och aktivt experimenterande vid inläringen. Enligt inriktningen skapas teoretisk kunskap genom praktisk aktivitet, vilket innebär att man först skall handla praktiskt och därefter reflektera över sina handlingar. (Boström & Josefsson 2006: 85) Även Vuorinen (2005: 179) konstaterar att aktiv verksamhet, som är förknippad med de ämnena eller kunskaperna som man ska lära sig, främjar inläringen. Genom att använda kinestetiska eller praktiska metoder får man ett tillfälle att lära sig genom att själv prova och delta. På detta sätt blir undervisningen såväl mer konkret som mera heltäckande eftersom man lär sig genom sina egna erfarenheter. (Vuorinen 2005: 180) Likaså framhäver Sergejeff (2007: 82) vikten av inlärares egna upplevelser i inlärningsprocessen. Med hjälp av fysiska aktiviteter kan man även öva teoretiska begrepp i praktiken (Huisman & Nissinen 2005: 33). Detta kan speciellt gynna inläringen hos praktiskt orienterade elever, men även andra inlärare kan ha nytta av mångsidiga arbetssätt.

3.2.2 Inverkan på motivation

Motivation kan anses vara människans inre tillstånd som framkallar, styr och upprätthåller verksamhet (Lehtinen m.fl. 2007: 177). Som i alla inläringssituationer har motivation en stor inverkan på inlärningsresultaten också av ett främmande språk (Dörnyei 1994). Därför är det viktigt att som språklärare försöka skapa en så motiverande atmosfär i klassrummet som möjligt. Dörnyei (1994: 279) konstaterar att man kan särskilja tre olika nivåer som påverkar motivation i andraspråksinläring. Dessa nivåer gäller språket, inläraren och inläringssituationen. Den första nivån, *språknivån (language level)*, innehåller olika aspekter vad gäller själva språket, såsom kulturen, samhället där språket används och sannolikheten för att kunna utnyttja sina språkkunskaper i framtiden. Dessa aspekter påverkar inlärares val av att lära sig språket och hurdana mål man ställer för sin språkinläring. Gardner och Lambert (1959, refererad i Gardner 1985: 51) särskiljer även *integrativ* och *instrumentell orientering*. Om inläraren är integrativt orienterad är orsaken till att lära sig språk t.ex. att kunna kommunicera med målspråkstälare. En instrumentellt orienterad inlärare vill däremot nå någon nytta med hjälp av språket, såsom en bättre arbetsplats. (Gardner 1985: 11)

Den andra nivån kallar Dörnyei (1994: 279) för *inlärarnivån (learner level)* som framhåller inlärares personliga egenskaper. Två faktorer som påverkar inlärares motivation på denna nivå är prestationsbehov och självförtroende (Dörnyei 1994: 279). Enligt Dörnyei (1994: 280) är den tredje nivån *inläringssituationens nivå (learning situation level)*. På denna nivå påverkas motivationen av olika inre och yttre faktorer som Dörnyei delar in i tre olika faktorer. Den första gäller kursen och omfattar saker såsom studieplan, material och undervisningsmetoder. Hur motiverande inlärare anser dessa vara har inverkan på deras motivation och således också på inlärningsresultaten. Den andra faktorn gäller läraren. Till exempel lärarens personlighet samt undervisningsstil och den feedback som läraren ger påverkar motivationen. Den tredje faktorn handlar om gruppen. Gruppdynamiken kan konstateras spela en stor roll vad gäller motivationen i inläringssituationen. (Dörnyei 1994: 277)

Skolelever i Finland har haft framgång i PISA-undersökningen i jämförelse med andra länder, men däremot visade WHO-Koululaistutkimus (2012) att eleverna inte trivs i skolan. Enligt WHO-Koululaistutkimus trivs elever i åldern 13 och 15 i Finland sämre i

skolan i jämförelse med andra nordiska länder (Kämppi m.fl. 2012: 26). Även Moilanen (2002: 8) konstaterar att eleverna anser skolan vara en tråkig plats som inte motiverar till inläring. Prashnig (2000: 29) anger att ett sätt att motivera elever är att beakta deras preferenser och olika sätt att lära sig. Traditionell skolundervisning brukar vara relativt lärardominerad och den största delen av lektionen arbetar elever stillasittande. Forskning tyder dock på att studiemotivationen kan förbättras genom arbetssätt som omfattar kinestetiska drag (Lengel & Kuczala 2010: 22).

Ilvesoksa (2013: 65) fann att elevbaserad inläring, användning av lekpedagogik och samarbete hade en positiv inverkan på elevernas motivation. I sin undersökning observerade hon 4–8-åriga barn som deltog i Lekvärlden (Leikkimaailma) i Puolimatkan koulutupa i Hyvinge. Dessutom intervjuade hon två lärare. Ilvesoksa påpekar att läraren bör handleda eleverna till att ta en aktiv roll i inlärningsprocessen och utnyttja även olika kinestetiska och praktiska metoder i stället för att bara använda läroboken i undervisningen. Pedagogisk lek och andra aktiverande arbetssätt utgör en möjlighet för eleven att planera, genomföra och reflektera över sina egna handlingar. (Ilvesoksa 2013: 2, 37, 72) Förutom lek finns det även andra möjligheter att aktivera elever och göra undervisningen mer motiverande. Av Hurstis studie (2011) framgick att enligt svensklärare motiverar drama eleverna till att lära sig svenska språket och dessutom gör det språkundervisningen mer varierande och rolig.

3.2.3 Att skapa glädje i lärandet

Olika känslor, såväl positiva som negativa, är en naturlig del av skolvardagen. Rantala (2006: 9) konstaterar att förutsättningen att kunna lära sig är att lärande hänger ihop med inlärarens känslor. För att kunna lära sig krävs det uppmärksamhet, vilken styrs av känslor (Huisman & Nissinen 2005: 28). Trots detta hålls känslor och lärande ofta isär (Rantala 2006: 9). Att kunna känna igen och behärska sina känslor är en viktig kunskap i livet. Huisman och Nissinen (2005: 33) påpekar att fysiska aktiviteter erbjuder möjligheten att öva dessa kunskaper.

För att elever ska kunna trivas i skolan krävs det möjligheter att känna glädje i klassrummet. Rantala (2006: 161) konstaterar att läraren kan genom sin verksamhet skapa sådana villkor i skolan att de stödjer elevens inre vilja att lära sig. Eleverna är aktiva och

har lusten att agera men skolan kan också förhindra detta. Möjligheten att vara aktiv i inlärningsprocessen spelar en viktig roll i att skapa glädje i klassrummet. (Rantala 2006: 161–162) Ett sätt att aktivera elever och göra undervisningen varierande är att använda lek som undervisningsmetod. Huizinga (1938, refererad i Kauhanen 2004) lyfter fram att det hör till människans natur att leka. När man leker är man i nuet och på riktigt delaktig i det som man gör (Kauhanen 2004). Grätz (2001: 6) poängterar att när man spelar eller leker glömmar eleverna lättare att de håller på att lära sig i skolmiljön och får således positiva upplevelser vid inläringen. När lek och spel används i pedagogiskt syfte kan man alltså skapa studiegädje.

Lek och frihet hör i viss mån ihop och genom att använda lek i klassrummet får eleven möjlighet att vara autonom och fri (Rantala 2006: 162–163). Grätz (2001: 6) påpekar ändå att när spel och lek används i klassrummet har man också ett didaktiskt syfte vilket betyder att spel- eller leksituationen inte kan vara helt öppen och tillåta fullständig frihet. Detta behöver ändå inte utesluta möjligheten att skapa glädje i lärandet. Förutom lek och spel kan även andra aktiverande arbetssätt påverka stämningen i klassrummet. Av Stenbergs studie (2009: 26) framgick att eleverna ansåg att språkundervisningen är roligare om arbetssätt som används i skolan innehåller praktiska och fysiska inslag, dvs. övningar som tillåter att använda kroppen och händerna vid inläring av språk.

3.3 Lek och spel i språkundervisningen

Att spela och leka i klassrummet uppfattas ofta som någonting extra som görs om det t.ex. finns tid i slutet av lektionen eller om man vill belöna eleverna med någonting roligt. Spel och lek kan ändå ses som ett sätt och en möjlighet att lära sig främmande språk. Genom att spela kan olika mål i språkundervisningen nås. Rixon (1981: 1) särskiljer olika typer av spel beroende på vilket delområde av språket de syftar till att öva. Han nämner spel som hjälper eleven bl.a. att lyssna eller uttala och spel som kan användas till att öva ordförråd. Även Kleppin (2007: 264) redogör för olika mål som kan nås med hjälp av språkinläringsspel. Genom att spela kan man öva det språkliga systemets olika delområden såsom fonetik, fonologi och pragmatik. Därtill kan olika delområden inom individens språkfärdighet övas. Med hjälp av spel kan man förbättra sin förmåga att tala, lyssna, läsa och skriva. Därtill kan man tillägna sig kulturell kunskap. (Kleppin

2007: 264) Alla dessa mål angående såväl språkliga som kulturella färdigheter nämns också i GLGU (2004) och ett sätt att öva dessa färdigheter är alltså att använda olika spel i undervisningen.

Enligt Schweckendiek (2001: 11) är det vanligt att i den traditionella, lärarstyrda språkundervisningen är det lärare som bestämmer om hur kommunikationen ser ut i klassrummet. Samtalsämnen och diskussionens gång i undervisningen är ofta ganska avgränsade. Som en följd av detta lär eleverna sig inte att kommunicera på det främmande språket på ett naturligt sätt. Genom att spela får eleverna däremot en möjlighet att uttrycka sig muntligt på ett främmande språk i en autentisk situation. (Schweckendiek 2001: 11)

Alla spel eller lekar passar ändå inte till språkundervisningen, utan de ska ge tillfällen att kommunicera på det språk man lär sig. I några spel krävs det att man producerar helt korrekta uttryck men i vissa räcker det att man får fram budskapet (Rixon 1981: 22). Rixon konstaterar vidare att i sådana spel där språkriktighet är det viktigaste målet begränsas språkanvändningen till ord eller korta uttryck. Det kan vara en aspekt som en språklärare skall ta hänsyn till när hon eller han väljer hurdana spel som används i undervisningen. I många spel tävlas det mot varandra men det finns även spel där samarbete spelar den viktigaste rollen (Rixon 1981: 5). Lärarens uppgift är således att bestämma vilken aspekt hon eller han vill betona i sin undervisning och hurdana spel passar bäst till undervisningens mål.

Kleppin (2007: 264) konstaterar att användningen av spel i undervisningen kan påverka elevernas attityder till främmande språk på ett positivt sätt. Likaså konstaterar Pruuki (2008: 144) att spel anses av de flesta elever som ett motiverande arbetssätt. Den nationella utvärderingen av inlärningsresultaten i B-svenska i slutet av den grundläggande utbildningen visade att nästan hälften av eleverna inte gillar svensklektioner och anser att svenska är ett tråkigt skolämne (Tuokko 2009: 33). För att attityderna till svenska språket verkar vara snarare negativa än positiva hos högstadielärover i Finland, är detta en aspekt som bl.a. svensklärare bör ta hänsyn till.

3.4 Drama i språkundervisningen

Förutom lek och spel finns det även andra möjligheter att aktivera elever i klassrummet. Ett sätt är att använda drama i undervisningen. Østern (1993: 2) definierar drama som en ”pedagogisk användning av teaterns verkningsmedel”. Vidare konstaterar hon att man i drama spelar olika roller och uttrycker sig med kropp och röst. Heikkinen (2005: 24) beskriver dramapedagogiken som en kreativ process som skapar nya tankar och upplevelser. I skolans kontext innehåller dramapedagogiken inkluderande, föreställande och tillämpande drama. Dramapedagogiken i skolan syftar till att skapa sådana fiktiva inlärningsmiljöer som kan erbjuda möjligheter till samarbete samt kreativ och konstnärlig verksamhet. (Heikkinen 2005: 24–27) Vuorinen (2005: 194) konstaterar att man i drama kan lära sig genom att själv prova och uppleva samt genom att identifiera sig med olika roller. Olika metoder i dramapedagogiken är t.ex. improvisation, skulpturdrama, rollspel, klassrumsdrama och dramatisering (Østern 1993: 6). Som konstaterades ovan (se avsnitt 2.1) har varje inlärare sitt eget sätt att lära sig. Enligt Heikkinen (2005: 48) erbjuder drama möjligheten att ta hänsyn till olika inlärningsstilar och arbetssätt. Även gruppens betydelse i dramaprocessen är betydande. Varje deltagare har sina egna upplevelser, tankar och känslor som hon eller han tar med sig in i dramaprocessen. Genom samarbete skapas då nya betydelser. (Heikkinen 2005: 26)

Drama som undervisningsmetod kan användas också i språkundervisningen. Hursti (2011) studerade svensklärarnas uppfattningar om och erfarenheter av dramapedagogik. Undersökningen i fråga, och andra tidigare studier beträffande kinestetisk eller taktill inlärning presenteras i följande kapitel.

4 TIDIGARE STUDIER

I detta kapitel redogörs för tidigare forskning vad gäller lärares och elevers erfarenheter av eller uppfattningar om metoder som innehåller kinestetiska eller taktila drag. Först presenteras Timonens undersökning (2008) angående lärares tankar om spel och lekar i språkundervisningen och därefter redogörs för Mátyás studie (2009) om användning av inlärningsspel i tyskundervisningen på gymnasiet. Därtill presenteras Hurstis studie (2011) om dramapedagogik i svenskundervisningen. Till sist redogörs för Rantanens undersökning (2010) som fokuserar på taktil-kinestetiska elevers erfarenheter av sin skolgång.

Timonen (2008) kartlade språklärares tankar om och användning av spel och lekar i undervisningen. Studien var en kvalitativ enkätundersökning som genomfördes i Birkaland. Lärarna som deltog i undersökningen undervisade i olika skolnivåer. Resultaten visade att språklärare förhöll sig relativt positivt till olika spel och lekar i undervisningen och att de ansåg att spel och lekar kan ha en positiv inverkan på motivation. Enligt lärarna aktiverar spel elever och främjar även förhållanden mellan eleverna och mellan lärare och elever. Trots detta använde ca hälften av informanterna spel och lekar antingen endast en gång i månaden eller till och med mera sällan. Studien visade även att tysk- och engelsklärare använde spel och lekar oftare i undervisningen än svensklärare. Som orsaker till att inte använda spel i undervisningen nämndes t.ex. tidsbrist och brist på färdigt material. Timonen poängterar att olika spel och lekar skulle kunna användas på ett effektivare sätt i undervisningen av främmande språk. Enligt studien används de ofta bara för att öva ordförråd eller grammatik. (Timonen 2008)

Även Mátyás (2009) undersökte användning av inlärningsspel i tyskundervisningen på gymnasiet i Finland och i Ungern. Därtill kartlade hon språklärares tankar om inlärningsspel. Undersökningen genomfördes med hjälp av enkät och halvstrukturerad intervju. Resultaten visade att en majoritet av informanterna använde inlärningsspel i tyskundervisningen antingen en gång i veckan eller en gång i månaden. Som det framgick i Timonens studie (2008) var orsaker till att inte använda spel i undervisningen i synnerhet tidsbrist och svårigheter att komma åt lämpligt material. Lärarna såväl i Finland som

i Ungern var inte nöjda med mängden av färdigt spelmaterial som läroboksserier erbjuder. Även om spel bara relativt sällan användes i undervisningen betraktade lärarna spel ändå som en bra undervisningsmetod. Likaså i undervisningen gjord av Timonen (2008) ansåg lärarna i Mátyás studie att elevernas motivation kan ökas genom spel. Därtill ansåg lärarna att särskilt kommunikativ kompetens kan förbättras genom att spela. Lärarna som deltog i studien framhävde också en positiv inverkan av spel på socio-affektiva inlärningsmål. Genom att spela kan man ta hänsyn till olika inlärningsstilar och sträva till holistisk inläring. Resultaten visade att enligt lärarna kan särskilt svagare elever ha nytta av spel i klassrummet. (Mátyás 2009: 168, 346–350)

Hursti (2011) studerade svensklärarnas uppfattningar om och erfarenheter av dramapedagogik. I sin enkätstudie undersökte hon lärarnas åsikter om drama, användning av drama i svenskundervisningen samt vilka fördelar drama kan ha i språkundervisningen. Lärarna i studien ansåg att drama är en bra undervisningsmetod och har många fördelar. Lärarna angav att genom drama är det möjligt att aktivera elever och göra språkundervisningen såväl motiverande som varierande. Dessutom kan man genom drama öva muntliga språkfärdigheter och undervisningen blir mer autentisk. Lärarna ansåg att genom olika dramaövningar är det även möjligt att ta hänsyn till kinestetiska inlärare och olika inlärningsstilar. Trots svensklärarnas positiva åsikter om dramapedagogik och dess fördelar använde lärarna ganska litet drama i undervisningen. De största orsakerna till att inte använda drama i klassrummet kan konstateras vara t.ex. elevgruppens kunskapsnivå eller tidsbrist. Dessutom ansåg lärarna att drama är ett lite jobbigt arbetssätt. (Hursti 2011: 39, 58–60) Hursti påpekar att läroboken spelar en väldigt stor roll i språkundervisningen och dramaövningar anses ofta som någonting extra. Tankeväckande är varför dessa åsikter om att kinestetiska metoder slösar tid och är någonting extra tycks vara så vanliga bland språklärarna. En orsak kan man möjligen hitta i läroplanerna som styr lärares arbete. I den nuvarande GLGU (2004) betonas inte vikten av att använda kinestetiska metoder i språkundervisningen. Intressant är om GLGU (2014) som träder i kraft under åren 2017–2019 har inverkan på lärarnas användning av dessa metoder i språkundervisningen.

Rantanen (2010) undersökte hurdana upplevelser taktil-kinestetiska inlärare har om sin skolgång och hur man skulle kunna främja inläringen hos dessa individer. Undersök-

ningen var kvalitativ till sin karaktär och materialet samlades in genom intervjuer. Rantanen intervjuade åtta människor som ansågs vara sådana inlärare som lär sig bäst genom rörelse, upplevelse och känsel. Rantanen fann i sin studie att t.ex. frihet och kreativitet kan konstateras främja taktil-kinestetiska inlärares inläring. Om undervisningen är för lärarstyrd och stillasittande spelar en för stor roll i undervisningen har det en negativ inverkan på motivation och glädje i lärandet. Taktil-kinestetiska inlärare som deltog i Rantanens undersökning uppgav att olika färdighets- och konstämnen, dvs. motion, slöjd, musik och teckning, var deras favoritämnen i skolan medan t.ex. språkinläringen ansågs vara tråkigt. (Rantanen 2010: 3, 60–63) Frågan är om detta beror på de metoderna som används i språkundervisningen. Enligt min åsikt är det ofta så att arbetsätt i språkundervisningen inte möjliggör inläringen genom rörelse, känsel och upplevelse. Detta får stöd av undersökningar (se t.ex. Luukka m.fl. 2008: 94) som visar att undervisningen ofta baserar sig på läroboken. Det kan antas att detta inte gynnar inläringen och kan inverka negativt på kinestetiska inlärares attityder.

5 MÅL, MATERIAL OCH METOD

I detta kapitel presenteras genomförandet av studien. Först redogörs för syftet och forskningsfrågorna (5.1) och därefter presenteras materialinsamlingen (5.2). I studien användes temaintervju och enkät som materialinsamlingsmetoder och dessa sätt att samla in data presenteras i avsnitten 5.2.1 och 5.2.2. I avsnitt 5.2.3 redogörs närmare för datainsamlingen och informanterna och till sist presenteras analysmetoderna (5.3).

5.1 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med denna avhandling är att redogöra för lärares och elevers uppfattningar om och erfarenheter av kinestetiska metoder i språkundervisningen. Jag vill ta reda på om språklärare utnyttjar kinestetiska metoder i undervisningen samt på vilket sätt. Ytterligare kartläggs varför dessa metoder används i undervisningen på högstadiet och vilka faktorer det är som möjligen försvårar användningen av dem. Jag är även intresserad av hurdana tankar högstadieelever har om att lära sig språk genom att göra och röra på sig. Fokus i denna undersökning ligger på svensk- och tyskundervisningen på högstadiet. Syftet med studien kan sammanfattas i följande forskningsfrågor:

1. Används kinestetiska metoder i undervisningen av svensk- och tysklärare på högstadiet? På vilket sätt?
2. Hurdana uppfattningar och erfarenheter har svensk- och tysklärare av kinestetiska metoder?
3. Hurdana uppfattningar och erfarenheter har högstadieelever av språkinlärning genom kinestetiska metoder?

5.2 Materialinsamling

I avhandlingen är jag i huvudsak intresserad av individers tankar och uppfattningar. Eftersom syftet inte är att göra generaliseringar utan att förstå och beskriva studieobjektet är undersökningen mestadels kvalitativ till sin karaktär. Studien innehåller även

kvantitativa inslag. När man kartlägger tankar och erfarenheter är det vanligt och motiverat att använda temaintervju, enkät eller attitydskala som materialinsamlingsmetod (Hirsjärvi m.fl. 2009: 185). Materialet i studien samlades in genom temaintervju och enkät. I det följande presenterar jag båda datainsamlingsmetoderna samt redogör för materialinsamlingen och informanterna.

5.2.1 Temaintervju

Lärares uppfattningar om och användning av kinestetiska metoder kartlades med hjälp av temaintervju (se bilaga 2). En fördel med intervju är möjligheten att få djupgående information på ett flexibelt sätt (Hirsjärvi m.fl. 2009: 205, Hirsjärvi & Hurme 2000: 34–35). I en intervju får informanten möjlighet att uttrycka sig så fritt som möjligt och att berätta om sådana saker som forskaren inte har kunnat förutsäga. När materialet samlas in genom intervju kan svaren även bli tydligare och information kan fördjupas med hjälp av följdfrågor. (Hirsjärvi m.fl. 2009: 205) Hirsjärvi och Hurme (2000: 36) konstaterar även att det i en intervju är möjligt att få beskrivande exempel vilka jag anser vara viktiga också i denna undersökning.

Temaintervju är en halvstrukturerad intervju som i stället för exakta frågor innehåller olika teman (Hirsjärvi & Hurme 2000: 47–48). Temaintervju lämpar sig väl för denna studie eftersom den erbjuder informanten en möjlighet att berätta relativt fritt om sina erfarenheter och tankar. I studien finns det fyra teman: användning av kinestetiska metoder i undervisningen, orsaker till att använda dessa metoder, erfarenheter av kinestetiska metoder och lärares åsikter om elevernas inställning till kinestetiska metoder. Dessa fyra teman syftar till att svara på forskningsfrågor 1 och 2 (se avsnitt 5.1).

5.2.2 Enkät

För att ta reda på elevers åsikter om att lära sig språk genom kinestetiska metoder användes en enkätundersökning. Jag valde att samla in material från elever med hjälp av enkät på grund av dess effektivitet och möjlighet att få svar från ett större antal informanter. Därtill kan materialet bearbetas genast efter datainsamlingen (Ejlertsson 1996: 11). Enligt Ejlertsson (1996: 11) är det även relativt lätt att tolka resultaten eftersom alla informanter svarar på frågor som har samma form. Detta inverkar positivt på undersökningens reliabilitet (Valli 2001: 101).

Enkäten består till sin struktur av fyra delar. I början av enkäten (se bilagorna 3 och 4) finns det ett följebrev där syftet med studien presenteras och anvisningar hur enkäten skall fyllas i anges. Elevernas bakgrundsinformation kartlades med hjälp av slutna frågor som berör deras kön och årskurs. Därefter finns det 16 Likert-skalade påståenden och 8 slutna frågor som syftar till att ta reda på elevernas åsikter om kinestetisk språkinläring. Likert-skalade påståenden besvaras på en skala från 1–5. Svartalernativ som används är *Helt av samma åsikt* (5), *Delvis av samma åsikt* (4), *Varken av samma eller av annan åsikt* (3), *Delvis av annan åsikt* (2) och *Helt av annan åsikt* (1). Slutna frågor besvaras på en skala från 1–4 med graderingen *Ofta* (4), *Ibland* (3), *Sällan* (2) och *Aldrig* (1). För att förbättra validiteten och reliabiliteten i studien innehåller enkäten även kontrollfrågor, dvs. samma sak frågas två gånger men med andra ord. I slutet av enkäten finns det en öppen fråga där eleverna får skriva fritt om sina tankar angående språkinläring genom att göra och röra på sig. Enligt Valli (2001: 111) erbjuder öppna frågor en bra möjlighet att få mer djupgående information om informanternas tankar, vilket jag ville eftersträva i enkäten. Fast öppna frågor kan vara relativt krävande att analysera (Valli 2001: 111) anser jag att den öppna frågan som ingick i min enkät erhöll givande och intressanta svar.

5.2.3 Datainsamling och informanter

Fyra temaintervjuer ingår i materialet i studien. Jag intervjuade två svensklärare och två tysklärare som arbetar i olika högstadieskolor i Mellersta Finland. Alla lärare som deltog i studien är utexaminerade och deras arbetserfarenhet som lärare varierar mellan 1 och 24 år. Båda svensklärare undervisar i svenska som B1-språk, men använder olika läroboksserier i undervisningen. Lärare 1 har Klick medan lärare 2 använder Premiär. Lärare 3 undervisar i tyska som A2-språk och använder läroboksserie Echt medan lärare 4 undervisar i tyska som B2-språk och har läroboksserie Super. Informanternas bakgrund presenteras i tabell 1.

Tabell 1. Informanternas (N=4) bakgrund.

Infor- mant	Undervisnings- ämne	Läro- kurs	Års- kurs	Läroboksse- rie	Arbetsfaren- het som lärare
Lärare 1	Svenska	B1	7–9	Klick	1 år
Lärare 2	Svenska	B1	7–9	Premiär	22 år
Lärare 3	Tyska	A2	7–9	Echt	12 år
Lärare 4	Tyska	B2	7–9	Super	24 år

Vidare består materialet av elevenkäter. Enkäten besvarades av 63 elever, 47 flickor och 16 pojkar. Eleverna går i skola i Mellersta Finland och de är från alla tre årskurser, dvs. från årskurs 7, 8 och 9. 32 elever svarade på frågeformuläret angående svenskundervisning och 31 elever angående tyskundervisning. Elevernas bakgrund presenteras i tabell 2 nedan.

Tabell 2. Informanternas (N=63) bakgrund.

Informanter	Totalantal	Flickor	Pojkar
Elever i svenskundervisning	32	24	8
Elever i tyskundervisning	31	23	8

Materialinsamlingen påbörjades med att kontakta ett stort antal svensk- och tysklärare per e-post. Fyra lärare tackade ja till intervjuförfrågan. Informanter till elevenkäten fick jag tag i genom lärarna som deltog i intervjun och genom att kontakta även andra lärare per e-post. Före materialinsamlingen ansökte jag om forskningstillstånd av rektorn i resp. skola. Tillstånd beviljades av alla fem skolor. Därtill ansöktes förmyndarens medgivande med hjälp av en blankett (se bilaga 1).

För att förbättra kvaliteten hos studien samt för att testa intervjuteman och -frågorna utförde jag en pilotintervju före själva materialinsamlingen. Dessutom samlade jag

feedback på enkätfrågorna. Det egentliga materialet samlades in under våren och hösten 2015. För att inte få färdigt uttänkta svar fick informanterna veta bara huvudtemat i intervjun på förhand. Intervjuerna utfördes på platser som passade lärarna och längden av intervjuerna varierade mellan 20–35 minuter. Med informanternas tillåtelse spelades intervjuerna in. I början av varje intervjusituation definierade jag vad jag menar med kinestetiska metoder i denna undersökning. Stommen till temaintervjun (se bilaga 2) innehåller även frågor angående informanternas bakgrund, såsom ålder, hur länge de har arbetat som lärare, vilka skolämnen de undervisar i och vilket deras huvudämne var i universitetet. Därefter diskuterades informanternas uppfattningar om och erfarenheter av kinestetiska metoder, användning av dessa metoder i undervisningen samt deras uppfattningar om hur eleverna förhåller sig till dessa metoder. Efter intervjuerna transkriberades materialet med dator.

Eleverna fyllde i enkäten under lektionerna och det tog cirka 15 minuter att svara på frågeformuläret. Före materialinsamlingen presenterade jag mig och min studie samt gav korta anvisningar för hur man fyller i enkäten. Eftersom jag själv var på plats vid varje materialinsamlingstillfälle, hade eleverna möjlighet att fråga om de inte förstod någon fråga.

5.3 Analyismetoder

Denna studie är mestadels kvalitativ till sin karaktär, men innehåller även kvantitativa inslag. Syftet med en kvalitativ undersökning är inte att göra generaliseringar utan att förstå studieobjektet och lyfta fram informanternas perspektiv (Hirsjärvi & Hurme 2000: 22). Karaktäristiskt för en kvalitativ undersökning är det att materialet består av ett litet antal fall eller informanter, men att analysen är så ingående som möjligt (Eskola & Suoranta 1998: 18). Detta var också en huvudtanke bakom min studie och därför valde jag att undersöka ett relativt litet antal informanter. Studien syftar inte till att generalisera resultat utan att förstå och beskriva fenomen.

Intervjumaterialet analyserades med hjälp av innehållsanalys. Denna analysmetod är en grundanalysmetod inom den kvalitativa forskningen och syftar till att beskriva fenomen allmänt, systematiskt och sammanfattat (Tuomi & Sarajärvi 2009: 91, 103). Därigenom

möjliggör den också att dra meningsfulla slutsatser av materialet. Innehållsanalys passar bra för att analysera och tolka allt material som kan fås i skriftlig form, t.ex. olika dokument, böcker och intervjuer (Tuomi & Sarajärvi 2009: 103). I början av analysen transkriberades intervjuerna med dator. Därefter uteslöts ur undersökningens synvinkel irrelevanta saker vilket underlättade själva analysen. I analysprocessen utnyttjades tematisering. Enligt Hirsjärvi och Hurme (2000: 173) avses med tematisering att man försöker hitta och betrakta återkommande fenomen och teman i materialet. I denna studie betraktas i synnerhet teman som baserar sig på intervjuens fyra teman. För att poängtera centrala drag i analysen inkluderas även citat från intervjuerna.

Den andra delen av studien, enkätundersökningen, analyserades mestadels kvantitativt eftersom frågeformuläret bestod till största delen av slutna frågor. Analysen innehåller även inslag av kvalitativa metoder som komplement till de kvantitativa metoderna. Till analysen av slutna frågor användes statistikprogrammet SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Bearbetning av materialet påbörjades med att numrera varje frågeformulär och skapa variabler av alla frågor i enkäten. Därefter matades data in i SPSS. Om en enkät saknade svar på en viss fråga, uteslöts enkäten vid analys av denna fråga. Därefter utfördes med hjälp av programmet korstabulering, vilket möjliggör analys av enskilda grupper. I studien betraktas elever i svenskundervisningen och tyskundervisningen skilt, eftersom de svarade på frågeformuläret antingen angående svensk- eller tyskundervisning. Därtill presenteras alla informanternas svar på varje påstående. Med hjälp av korstabulering anges det antal informanter som svarade på ett visst sätt på Likert-skalade påståenden och andra slutna frågor. Utifrån korstabulering skapades figurer som presenterar resultaten visuellt. Dessutom förklaras de centrala iakttagelserna verbalt. För att utreda om svarsresultaten skiljer sig mellan svensk- och tyskundervisning utfördes ett Mann-Whitney U-test. Detta test lämpar sig för att analysera icke-parametrisk data och för att jämföra grupper med få deltagare (Metsämuuronen 2003: 320). Som signifikansnivå användes 0,05 (5 %), vilket betyder att om signifikansnivån är under 0,05 är skillnaden statistiskt signifikant.

I den öppna frågan i enkäten fick informanterna själva skriva och formulera sina svar. Frågan analyserades kvalitativt med hjälp av innehållsanalys. Information som ansågs vara oväsentligt vad gäller forskningsfrågan utelämnades vid analysen. Därefter kon-

denserades ur frågeställningens synvinkel relevant innehåll som därefter indelades i olika teman. Analys av den öppna frågan belyses även med hjälp av exempelsvar.

6 RESULTAT

I detta kapitel presenteras resultaten av studien. I avsnitt 6.1 analyseras temaintervjuer och i avsnitt 6.2 presenteras resultaten av elevenkäten.

6.1 Analys av temaintervjuer

I detta avsnitt analyseras temaintervjuer utifrån fyra olika teman. Det första temat handlar om användning av kinestetiska metoder i undervisningen (6.1.1) och därefter presenteras olika orsaker till att använda dessa metoder (6.1.2). I avsnitt 6.1.3 presenteras resultaten angående lärares erfarenheter av kinestetiska metoder. Till sist redogörs för lärares åsikter om elevernas inställning till kinestetiska metoder (6.1.4). Finskspråkiga citat som används är lån från intervjuer och de är översatta till svenska av mig. Koder efter citaten syftar på informanter som har numrerats från 1 till 4. L1 syftar på lärare 1, L2 på lärare 2, L3 på lärare 3 och L4 på lärare 4.

6.1.1 Användning av kinestetiska metoder i undervisningen

Beträffande det första temat, dvs. användning av kinestetiska metoder i undervisningen, diskuterades i intervjun om lärarna utnyttjar kinestetiska metoder i undervisningen. Lärarna tillfrågades också om hur ofta de brukar använda dessa metoder och i vilket syfte. Därtill tillfrågades lärarna om hurdana kinestetiska metoder de använder i språkundervisningen.

Av intervjuerna framgick att alla lärare använder kinestetiska metoder i undervisningen, men i lite olika mån. Lärarna försöker använda kinestetiska metoder på lektioner så ofta som möjligt. Lärare 1 konstaterade att hon strävar efter att använda dem på svensklektioner åtminstone under en veckotimme, men uppgav vidare att det är just kinestetiska metoder som först uteblir om man har tidsbrist och måste koncentrera sig t.ex. på grammatik eller ordförråd. Hon brukar använda kinestetiska metoder särskilt med elever som går i sjunde och åttonde klassen, men konstaterade att dessa övningar inte fungerar lika bra med elever i nionde klassen. Orsaker till detta diskuteras senare i avsnitt 6.1.4. I citat (1) beskriver lärare 1 sin användning av kinestetiska metoder:

- (1) (...) ruotsia esimerkiks on neljä tuntia viikossa ja se on ehkä yhdellä viikkotunnilla pyrkii ottaa jotai (...) se vähän riippuu ajallisestikin miten, ja sit johonki, jos johonki kappaleeseen menee kauemmi aikaa ni sitte jää, toiminnallinen on kuitenkin semmonen, joka hyvin pitkälti ensimmäisenä jää sitte pois, jos on niinku pakko keskittyä johonki kielioppi- tai sanastohommaan. Toki sanastoa voi sitte jollai aliaksella sun muilla pantomiimeillaki vetää, mutta että se vähä vaihtelee. Mut seiskoilla aikalaila mä oon pyrkiny se et perjantai-iltapäivisin olis aina jotain ku ne ei muute, ne ei pysy penkissä. [L1]

(...) i veckan är det till exempel fyra timmar svenska, och något [kinestetiskt] försöker man kanske göra under en veckotimme (...) det beror också tidsmässigt på om det går mera tid åt till något kapitel, så då kan det bli ogjort, kinestetiskt är ändå sådant som väldigt långt är det första som slopas om man måste fokusera på någon grammatik- eller ordförråds grej. Visst kan ju ordförråd övas med typ alias eller någon pantomimgrej, men det beror lite på. Men hos sjuorna har jag alltid försökt hålla det att det alltid skulle finnas något [kinestetiskt] på fredagseftermiddagar eftersom de annars inte hålls på bänken. [L1]

Andra lärare använder kinestetiska metoder med alla tre årskurser på högstadiet. Lärare 2 som undervisar i svenska uppgav att hon använder kinestetiska metoder varje vecka och konstaterade vidare att hon inte vill använda bara läroboken i undervisningen. Båda tysklärarna, dvs. lärare 3 och lärare 4, försöker använda åtminstone någonting litet kinestetiskt under varje dubbeltime. Lärare 3 framhävde att hon har det som mål att eleverna under varje lektion gör flera gånger någonting annat än bara sitter stilla på sin egen plats. Lärare 4 å sin sida uttryckte sina tankar på följande sätt:

- (2) *No koitan käyttää mahdollisimman paljon, koska tota sitä istumista on niin paljon ni vähän liikkeelle pulpetista ja sitte se, että kun ne on aina kaksoistunteja ku se on valinnaisaine (...) ni se kaksoistunti on raskas, jos siellä ei oo mitään semmosta toiminnallista. Että aina ku jotain vaan keksii tai sopii ni koitan käyttää. [L4]*

Nå jag försöker använda så mycket som möjligt eftersom det finns så mycket stillasittande, så lite upp från bänken och sen det att när de alltid är dubbeltimmar eftersom det [tyska] är ett tillvalsämne (...) så en dubbeltime är tung om det inte finns något sådant där kinestetiskt. Att alltid när man bara kommer på något eller om det passar så försöker jag använda. [L4]

Lärarna frågades också om vilka teman de använder i kinestetiska metoder och vad man kan lära sig med hjälp av dem. Enligt resultaten var alla lärare av åsikten att man kan lära sig nästan vad som helst genom dessa metoder. Det vanligaste bland lärarna var att

använda olika aktiverande och kinestetiska metoder i undervisning av ordförråd och grammatik. Ytterligare nämndes användning av dem t.ex. i uttalsundervisningen. Citaten (3) och (4) illustrerar lärarnas svar.

- (3) *(...) mä rakastan opettaa ruotsin sanastoa siis sellai, että piirretään ja leikitään (...)* [L2]

(...) jag älskar att undervisa svenskans ordförråd sådär att vi tecknar och leker (...) [L2]

- (4) *Periaatteessa, jos keksii vaan jonkun jutun ni kyllähä sitä aika monessa voi käyttää. Että sanastoo nyt pystyy aika hyvin, et esimerkiks verbejä pystyy pantomiimina harjottelemaan, ja näyttelemään pystyy tiettyjä tilanteita ja siinäki on tavallaan sanastoo. Aika montaa asiaa.* [L4]

I princip om man bara kommer på någon grej så visst kan man använda den i ganska många saker. Ordförråd kan man [öva] ganska bra, att till exempel verb kan man öva genom pantomim, och man kan rollspela vissa situationer, och där finns det ju också ordförråd på sätt och vis. Ganska många saker. [L4]

Förutom språkliga kunskaper betonade lärare 4 att eleverna även kan förbättra sina sociala färdigheter och lära sig att samarbeta genom kinestetiska metoder. Enligt Lengel och Kuczala (2010: 9) har fysisk aktivitet en betydande roll i att förbättra elevernas känslotillstånd och klassens sammanhållning. Även lärare 3 ansåg att aktiverande metoder möjliggör elevernas kontakt med varandra. Hon konstaterade att dessa metoder erbjuder eleverna möjlighet att använda språket muntligt i olika situationer. Vikten av detta framhäver även Sajavaara (1999: 93) som konstaterar att elevens sociala färdigheter och möjligheten att använda språket i kommunikativa situationer främjar språkinläringen. I intervjun uttryckte lärare 3 sina tankar på följande sätt:

- (5) *Siinä tulee se semmonen kontakti toisiin ja sun pitää niinku ikään kuin käyttää sitä kieltä aktiivisesti ääneen. Jos nyt mietitään vaikka tämmöstä rinkiharjotusta, että ollaan menty siihen siihen istumaan ja pitää niinku vähän laittaa itseään peliin niin sanotusti, et ei, sä et vaan, sä et niinku pelastu sillä, että sä siellä pidät kynää kädessä ja muka teet jotain vaan sun pitää oikeesti niinkö niinkö tulla esille.* [L3]

Där kommer en sån där kontakt med andra och du måste liksom använda språket aktivt och muntligt. Om vi nu föreställer oss till exempel någon ringövning, att man sitter där och är liksom tvungen att lägga sig själv på spel, att nä, du kan inte bara rädga dig själv genom att hålla pennan i handen och låtsas göra något utan du måste på riktigt komma fram. [L3]

Vad gäller hurdana kinestetiska metoder och konkreta övningar lärare brukar använda på lektioner nämndes flera olika övningstyper. Alla informanter nämnde spel och lek, t.ex. pantomim, som bra metoder att lära sig eller öva bl.a. ordförråd eller grammatik. Andra spel eller lekar som nämndes var t.ex. alias, dominospel, bingo, kaptenen befäller, olika tärningsspel och färgleken.

- (6) *(...) ruotsissa on tosi helppo, esimerkiksi kun meil on värit ni sit me pelattiin väriä. Me tehtiin tohon semmone, otettiin pulpetit pois, yks oli tossa, se, me harjoteltiin numerot ja värit, se sano sieltä vaikka fyra ja sit se sano röd ja sit ne mietti kaikki et okei neljä, punane eli ne joil oli punanen sai ottaa neljä askelta. Ihan semmost jotai yksinkertasta, et ne pääsee irti pulpeteista [---] sit mä oon ottanu ihan semmosta, numerot väliltä nolla viiva sata ja kaikkien pitää seistä. Jos mä sanon parillisen numeron ni pitää mennä kyykkyy, jos mä sanon parittoman numeron pitää niinku vetää ittensä pitkäks (...) [L1]*

(...) i svenska är det jättelätt, till exempel när vi hade färger så spelade vi färg. Vi gjorde en sån där, vi tog bort bänkarna, en stod där, den, vi övade numror och färger, den ena sa därifrån till exempel fyra och sen sa den röd och sen tänkte dom andra att okej fyra, röd alltså de som hade rött fick ta fyra steg. Nånting sådant där enkelt så att de får stiga upp från bänken [---] sen har jag gjort sånt, numror mellan noll och hundra och alla måste stå. Om jag säger ett jämt tal så måste man huka sig ner, om jag säger ett udda tal måste man liksom lägga sig raklång (...) [L1]

- (7) *Tai se ilmansuuntajuttu, että että selän takana on vaatesanat ja edessä on ruumiinosat ja tuolla on jotain ja tuolla on jotain ja sit niitten pitää kääntyillä sinne suuntaan mitä sanoja mä luettelen. Ja semmosia niinku missä ei istuta paikoillaan vaan vaan tota pikkaseks aikaa, ees pariks minuutiks, niinku noustaan. [L2]*

Eller den där väderstrecksgrejen, att det bakom ryggen finns ord på kläder och framför finns det ord på kroppsdelar, och där finns det nånting och där finns det nånting och sen måste de vända sig i den riktningen enligt vilka ord jag räknar upp. Och såna liksom där man inte sitter stilla utan liksom för en liten stund, ens för några minuter, liksom stiger upp. [L2]

Som lärare 1 och lärare 2 konstaterar i citaten (6) och (7) ovan möjliggör dylika lekar att röra på sig och stiga upp från bänken. I citat (6) poängterar lärare 1 dessutom att det räcker med enkla övningar som aktiverar elever. Förutom lekar och spel används även olika tävlingar av några lärare.

- (8) *Esimerkiksi vaikka yks semmonen, mitä käytän käytän yleensä sanajärjestyksen opetteluun, on semmonen saneluviesti eli semmonen, että et mä oon käyny käytävään piilottamassa, vähän piilottamassa tyyliin viis*

lausetta, joissa on niinku käänteistä sanajärjestystä ja sit se tehdään semmosena viestinä, että mä jaan ne joukkueisiin ja sitte ne vaikka viiden hengen joukkueis, jos niitä on viis niitä lauseita ni vuorotellen käyvät aina käytävässä kattomassa, ettimässä sen ja painamassa mieleen ja sitte tulevat takasi ja sit se pitää kirjottaa vihkoon. Se tehdään siis ilman vihkoo ja kyniä se käytävässä käynti ja yks kerrallaan saa aina olla siellä käytävässä ja ja se on sit nopeuskilpailu et se pitää olla täydellisesti ne lauseet oikein ja sitte sitä kautta harjotellaan, opetellaan käänteinen sanajärjestys. Niissä on kaikissa käänteinen sanajärjestys ja ja sit esimerkiks tämmösiä. [L4]

Till exempel en sån som jag vanligtvis använder i inlärning av ordföljd är en slags dikteringsstafett dvs. att jag har gömt typ fem satser, som har liksom omvänd ordföljd, i korridoren och sen gör vi det som en slags stafett, att jag delar dem i lag och sen till exempel i lag av fem personer, om det finns fem satser, går de turvis till korridoren och letar efter en sats och lägger den på minnet och sen kommer de tillbaka och sen skriver man den i häftet. Man går alltså utan häfte och pennor i korridoren och en åt gången får man vara där i korridoren och det är sen en hastighetstävling, att de måste vara fullständigt rätta de där satserna och sen därigenom övar, lär man sig omvänd ordföljd. De har alla omvänd ordföljd och sen t.ex. såna här. [L4]

Som framgår av citat (8) har lärare 4 undervisat t.ex. omvänd ordföljd med hjälp av tävling. Enligt lärare 4 kan tävlingar motivera sådana elever som gillar att mäta sig med andra. Även Pruuki (2008: 144) konstaterar att tävlingar kan ha en positiv inverkan på interaktion i klassrummet, men påpekar vidare att det är viktigt att tävlingar kännetecknas av lekfullhet och humor.

Lärare 2 konstaterade att hon brukar använda svarta tavlan i undervisningen och att det aktiverar eleverna fysiskt när de kommer till tavlan. Även i lärare 3:s klassrum arbetar eleverna då och då någon annanstans än sittande i sina bänkar. Ibland stiger alla upp från sina bänkar och sätter sig i stället t.ex. i ring. För lärare 4 var det också viktigt att eleverna ibland gör någonting annat än bara sitter på sin egen plats:

- (9) *(...) se voi olla sit jotain hyvin pientäkin, että vaikka ku luetaan tekstiä niin luetaan se useemman kerran niin, että vaikka otetaan se kirja käteen ja kävellään luokassa, kun luetaan se teksti ääneen tai jotain tän tyylistä. [L4]*

(...) det kan sen vara nånting väldigt litet, till exempel när vi läser en text så läser vi den flera gånger så att man till exempel tar den där boken i handen och går i klassrummet medan man läser den där texten högt eller nånting sådant. [L4]

Även i citat (9) framhävs att det inte nödvändigtvis behövs någonting stort för att aktivera elever utan det kan vara någonting litet, t.ex. att gå i klassrummet. Kalaja och Dufva (2005: 37) konstaterar att just gång antingen på sin plats eller runt klassrummet kan hjälpa i synnerhet kinestetiska inlärare att lära sig t.ex. ordförråd av ett främmande språk. Vidare uppger Kalaja och Dufva (2005: 37) att t.ex. klassresor kan hjälpa kinestetiska inlärare att minnas ny information och lära sig. Klassresor nämndes i intervjun av en av informanterna, lärare 3, som berättade att hon ska resa till Tyskland med sina elever. Vidare hade hon varit i hushållsklassrummet med sina elever under en tysklektion och bakat där. Enligt Dunn och Dunn (1978: 14) är detta ett bra sätt i synnerhet för kinestetiska inlärare att lära sig t.ex. nya ord.

Lärare 4 uppgav att hon brukar använda drama i tyskundervisningen. Hon konstaterade att förutom olika situationer brukar de även dramatisera och spela tecknade serier som finns i vissa läroböcker. Fördelar med drama som undervisningsmetod framhävs även av Heikkinen (2005: 48) som konstaterar att den erbjuder möjlighet att beakta olika lärningsstilar (se avsnitt 3.4).

6.1.2 Orsaker till att använda kinestetiska metoder i undervisningen

I detta tema diskuterades i intervjun om lärarna anser kinestetiska metoder vara nyttiga i undervisningen och varför lärarna vill utnyttja dessa metoder. Av diskussionerna framgick att ett av de viktigaste skälen att använda kinestetiska metoder är enligt lärarna att göra undervisningen roligare och mer motiverande. I citat (10) beskriver lärare 1 sina tankar.

- (10) *Mä ite haluaisin tehdä siitä oppimisesta mahdollisimman hauskaa, mahdollisimman motivoivaa, koska varsinkin ruotsissa on suunnattomasti asenneongelmia (...) et jos saa jotenki sinne tunnille hauskuutta ja motivaatiota, et ne saa jollain toisella keinolla yhdessä kavereitten kans tehdä ni se heti motivoi niitä vähä opiskelemaan paremmin ja toivottavasti sinne päähän jäiski jotain joskus. Se on mulla se syy suurin syy: et niillä ois vähä haus Kempaa, et se ei ois aina niin tylsää. [L1]*

Jag själv skulle vilja göra inläringen så rolig som möjligt, så motiverande som möjligt, eftersom det särskilt i svenska finns väldigt mycket attitydproblem (...) att om man på något sätt får rolighet och motivation med i lektionen, att de får göra på något annat sätt tillsammans med kompisar så motiverar det genast dem att studera lite bättre och förhoppningsvis fastnar också nånting i huvudet ibland. Det är det

viktigaste skälet hos mig: att de skulle ha det lite roligare, att det inte alltid skulle vara så tråkigt. [L1]

Som citat (10) visar råder det enligt lärare 1 ofta mycket negativa attityder till svenska språket och svenskundervisning bland högstadieelever. Därför är det viktigt för henne att göra undervisningen roligare och härigenom även mer motiverande. Vidare vill lärare 1 inverka på elevernas intresse genom kinestetiska metoder. Hon ansåg att om man strävar efter att göra undervisningen roligare orkar eleverna koncentrera sig och vara med i undervisningen. Även lärare 3 betonade att kinestetiska metoder kan göra undervisningen roligare för elever eftersom den avviker från den traditionella undervisningen:

- (11) *No mä koen sen ehkä sillai, et se se on osittain semmonen juttu, mikä katkasee sen jonkun muun. Ja tottakai se sitte aktivoi oppijaa ja on myöskin varmaan oppilaalleki semmonen semmonen mukava mukava asia siinä. Jotaki muuta, jotaki erilaista. [L3]*

Nå jag upplever det kanske så att det till en del är en sån grej som avbryter nånting annat. Och förstås aktiverar det sen inläraren och är också kanske en sån där rolig grej för eleven. Nånting annat, nånting annorlunda. [L3]

Den traditionella undervisningen kan konstateras vara relativt lärarstyrd och den kännetecknas ofta av lyssnande, skrivande och stillasittande. Dessa arbetsätt gynnar dock inte alla elevers lärande på det bästa möjliga sättet. Lärarnas åsikter om att kinestetiska metoder kan motivera elever att lära sig överensstämmer med forskning som tyder på att kinestetiska och praktiska övningar motiverar elever (se t.ex. Lengel & Kuczala 2010: 22). Kinestetiska metoders inverkan på motivation diskuteras mer i avsnitt 3.2.2.

Lärare 2 poängterade att det är viktigt att motivera elever i årskurs 7 att lära sig svenska och om man lyckas i detta är svenskinläringen rolig även senare på högstadiet. I detta motiveringssyfte kan kinestetiska metoder vara till nytta. Förutom elever är det viktigt för lärare 2 att motivera även sig själv till att jobba som lärare. Enligt henne kan kinestetiska metoder hjälpa till att inte tröttna på sitt arbete. Lärare 3 delade hennes åsikt i viss mån. För henne är det viktigt att lektioner är varierande och mångsidiga vad gäller arbetsmetoder, inte bara för elevernas skull utan även för hennes egen skull. I citat (12) beskriver hon sina tankar.

- (12) *Monipuolisuus (...) ja sit tosiaan ku meillä on ne kaksoistunnit niin tekee semmosta vaihtelua siihen tuntiin, et sit ehkä jaksaa jonku kirjallisen jutun sitte tehä vähän paremmin, ku on pikkusen pyörähtäny jossain muualla ku siinä omalla omalla paikalla. (---) Tää nyt kuulostaa, että vau onpas mahtavaa opetusta, ehkä se ei sit aina käytännössä oo sitä niin kauheen vaihtelevaa, mutta ainaki siihen niinkö pyrin itsenkin kannalta, että mua rupee niinkö inhottamaan siellä, et jos on vaan koko ajan sitä nyt sitte tehään seuraava tehtävä ja paapaapa. [L3]*

Mångsidighet (...) och sen faktiskt eftersom vi har de där dubbeltimmarna så gör det lektionen mer varierande, att man sen kanske orkar lite bättre göra nån skriftlig uppgift när man lite har varit nån annanstans än på sin egen plats. (---) Det här låter nu sådär att wau, vilken häftig undervisning, men sen kanske det i praktiken inte alltid är så varierande, men åtminstone är det liksom mitt syfte också för min egen skull, det liksom stör mig om det hela tiden bara är sådär att nu gör vi sen nästa uppgift och blablabla. [L3]

Av intervjuerna framgick även tydligt att det enligt lärarna finns så mycket stillasittande i skolan att det därför är bra om elever får möjlighet att röra på sig under lektioner. Lärare 1 konstaterade att dennes svensklektioner för sjundeklassister ofta varit under fredagseftermiddagar och att elever vid det laget inte orkar koncentrera sig och sitta stilla. Vidare framhävde lärare 1 att tonåriga inte orkar sitta stilla sju timmar under skoldagen och vill därför använda sådana övningar som möjliggör att röra sig i klassrummet. Även forskning tyder på att tiden som man aktivt kan lyssna och koncentrera sig är ca 15–20 minuter (se t.ex. Moilanen 2002: 37, Lengel & Kuczala 2010: 3). Såväl lärare 3 som lärare 4 lyfte också fram att det är tungt att sitta stilla under dubbeltimmar, vilka används i tyskundervisningen på högstadiet. Lärare 1 konstaterade vidare att möjligheten att röra på sig hjälper koncentrationsförmågan hos sådana elever som är rastlösa eller lider av ADHD eller liknande. Kinestetiska metoders främjande inverkan på koncentration och lärande diskuteras närmare i avsnitt 3.2.1.

- (13) *(...) esimerkiks erityisopettajien luokissa on jumppapalloja, että ei ei, et ne pystyis koko ajan tiiätkö vähän heilumaan, koska osalla on, ne keskittyy paremmin, ku ne saa vähän koko ajan liikkua ja heilua ja tälleen näin ja varsinki ku osalla voi olla adhd:ta sun muuta ni on tosi vaikeeta, jos ne joutuu istuu koko ajan. [L1]*

(...) till exempel i speciallärares klassrum finns det gympabollar, att nej nej, att de hela tiden kan vet du lite gunga eftersom en del har, de koncentrerar sig bättre när de hela tiden får röra på sig lite och gunga och så där och särskilt eftersom en del kan ha adhd osv. så är det jättesvårt om de måste sitta stilla hela tiden. [L1]

Stillasittande kan konstateras vara särskilt svårt för kinestetiska inlärare som lär sig bäst genom att röra på sig. Enligt Boström och Josefsson (2006: 75) har just kinestetiska inlärare ofta svårigheter att koncentrera sig i klassrummet (se avsnitt 2.1.2). Även lärare 2 poängterade att man genom aktiverande övningar kan beakta olika inlärare. Enligt henne finns det i synnerhet bland lågpresterande elever många sådana elever som lär sig bäst visuellt eller genom att själv göra. För henne är det viktigt att också sådana elever har möjlighet att hänga med i undervisningen. Även lärare 4 konstaterade att en del av eleverna lär sig bäst genom att göra, leka eller göra upp ramsor och vill därför använda kinestetiska metoder i sin undervisning:

- (14) *No osa oppii paremmin sitte niinku tekemällä itse tai leikin tai lorun tai jonkun tämmösen avulla, että että se vaan, että asioita selitetään niin se ei mee kaikille välttämättä perille. Että jos siin on joku juju ni se voi olla et se jää niille paremmin mieleen ne asiat tai sanat tai mikä se nyt sit onkaan. [L4]*

Nå en del lär ju sig sen bättre genom att liksom göra själv eller genom lek eller ramsor eller något sådant, att liksom, när man förklarar saker så går det inte nödvändigtvis hem hos alla. Att om där är någon grej så kan det vara att det bättre hålls i minnet, dom där sakerna eller orden eller vad det nu sen var. [L4]

Som det konstaterades redan i avsnitt 6.1.1 ansåg alla lärare att man kan lära sig nästan vad som helst genom kinestetiska metoder. Enligt intervjuerna använder lärarna dessa metoder i synnerhet i undervisning av ordförråd, grammatik eller uttal. Därtill konstaterade lärare 3 att även muntliga språkkunskaper kan övas med hjälp av aktiverande övningar. Detta är en viktig aspekt eftersom även GLGU (2004) betonar vikten av att kunna öva den muntliga språkfärdigheten i såväl svenskundervisningen som i undervisningen av ett främmande språk (se avsnitt 2.2). Lärare 4 påpekade vidare att förutom språkliga kunskaper kan även elevernas samarbetsförmåga övas och förbättras med hjälp av kinestetiska metoder.

Enligt lärarna finns det alltså ett flertal olika skäl att utnyttja kinestetiska metoder i språkundervisningen. På basis av intervjuerna samlades olika orsaker till att använda dessa metoder i tabell 3.

Tabell 3. Orsaker till att använda kinestetiska metoder i undervisningen.

Lärarna ansåg att kinestetiska metoder:
<ul style="list-style-type: none"> • gör undervisningen roligare • motiverar elever • motiverar lärare • uppehåller elevernas intresse • aktiverar elever • gör undervisningen mer varierande • förminskar stillasittande • förbättrar koncentrationsförmåga • erbjuder möjligheten att beakta olika inlärare • är ett bra sätt att öva språkliga kunskaper såsom ordförråd, grammatik, uttal och muntliga språkfärdigheter • möjliggör elevernas kontakt med varandra och förbättrar sociala färdigheter

6.1.3 Erfarenheter av kinestetiska metoder

I intervjun var jag intresserad av hurdana erfarenheter av användning av kinestetiska metoder lärarna har och hur de upplever deras användning som lärare. När lärarna tillfrågades om hur de upplever användning av kinestetiska metoder som lärare nämnde 3 av 4 lärare att det gör undervisningen roligare och mer varierande även ur en lärares synvinkel. Å andra sidan upplevde de flesta lärare att det kräver mer arbete och förberedelser. Planering och skapande av undervisningsmaterial ansågs vara tidskrävande och öka lärarnas arbetsmängd. Det å sin sida kräver energi. Lärare 4 konstaterade att det behövs även bra förmåga att tåla att det inte är tyst hela tiden eller att man rör sig och t.ex. arbetar utanför klassrummet. Citaten (15) och (16) illustrerar lärarnas upplevelser.

- (15) *(...) on se sit kivempaa ku pääsee semmoseen hauskeempaan hommaan ni opettajanki kannalta helpompaa, mutta toisaalta sit se lisää sit sitä opettajan työtä, että tavallaan ku pitää kaikki suunnitella. Siin on erilainen suunnittelu sitä tuntia varte, ku mä en voi suunnitella nii et okei, mä opetan tän kielioppiasian ja tehään nuo tehtävät vaan mun pitää oikeesti tehdä ite se ni tottakai se sitte vie sitä energiaa eri tavalla. [L1]*

(...) nog är det sen roligare när man får göra såna där roligare grejer och ur en lärares synvinkel också lättare, men å andra sidan ökar det sen lärarens arbete på sätt och viss när allt måste planeras. Det blir en

annorlunda planering för lektionen eftersom jag inte kan planera sådär att okej, jag undervisar den här grammatiksaken och vi gör de där uppgifterna utan jag måste på riktigt göra det själv så förstås tar det energi på ett annat sätt. [L1]

- (16) *No vähä vaatii tietysti vaivaa, et jos on joku peli tai joku, minkä ite askartelee ni sit joutuu tietysti itte sen tekemään tai ideoimaan, tai sitte myös semmosta sietokykyä, että luokassa ei oo hiljasta silloin välttämättä tai että sitte liikutaan, mennään ehkä pois luokasta, tiettyjä järjestelyjä ja semmosta, että että tota se ei niinku välttämättä ihan naps synny (...)* [L4]

Nog kräver det ju lite ansträngning, att om det är något spel eller nånting som man själv knäpar ihop så då måste man förstås själv göra det eller komma med idéer, eller sen också en sån där tolerans, att det inte nödvändigtvis är tyst i klassrummet då eller att man sen rör på sig, går kanske ut ur klassrummet, vissa arrangemang eller sånt att det liksom inte nödvändigtvis uppstår så där naps (...). [L4]

Lärare 2 ansåg att det skall finnas någonting nytt, roligt och konkret i arbetet även för lärare. Hon konstaterade att hon inte orkar undervisa på samma sätt år efter år och att det därför är viktigt för henne att finna nya idéer. Hon upplevde att såväl hon som eleverna behöver ny energi och motivation särskilt på vintrarna när läsåret är halvvägs igenom. Häri spelar kinestetiska metoder en stor roll.

- (17) *Itelläki aina tähän aikaan talvesta, varsinki tälleen joulun jälkeen, ku alkaa jo kevätlukukausi ja näin, niin aina tässä vaiheessa tulee semmonen olo, et voi kun nyt jostain sais semmosia uusia jotaki jippoja, että tulis semmone uus energialataus niinku sekä oppilaisiin että itteen, että niinku kun sitte on yli puol vuotta on tehty niitä säännöllisesti niitä samoja niin sitte kaipais jotain just uusia nimenomaan toiminnallisia juttuja, että tota se sitte taas motivois nyt kevääks sellai vähä eri tavalla tai sais niinku semmosta uutta uutta potkua sitte.* [L2]

För mig börjar det alltid under den här tiden av året, särskilt så här efter julen när vårterminen redan börjar och så där, så alltid i det här skedet börjar det kännas som att åh, om man nånstans ifrån bara skulle få såna där nya grejer, att man skulle få liksom ny energi, både för eleverna och för sig själv, att när man regelbundet har gjort dom där samma grejerna över ett halvt år så sen saknar man nya, särskilt kinestetiska grejer så att de sen skulle motivera igen för våren på ett annat sätt eller att man skulle få liksom ny energi sen. [L2]

Lärare 3 delade hennes åsikt om att kinestetiska metoder kan ge energi åt lärare och konstaterade att hon skulle vilja använda dem mer i undervisningen. Enligt lärarna finns det ändå vissa faktorer som kan begränsa eller hindra användningen av kinestetiska metoder i undervisningen. Intervjuerna visade att enligt lärarna är det största skälet brist på

färdigt material. Enligt svensklärarna finns det i läroboksserier bara litet eller nästan inget sådant färdigt material som främjar fysisk aktivitet i klassrummet. 3 av 4 lärare ansåg att det är tidskrävande att skapa eget material. Lärare 1 konstaterade att hon oftare skulle använda sig av olika kinestetiska metoder under lektioner om det fanns färdigt material som kunde utnyttjas. Vidare upplevde hon att läroboksserien som används i deras skola är föråldrad och likaså alla uppgifter i den. Citaten (18), (19) och (20) illustrerar informanternas svar.

- (18) *(...) osassa kirjasarjoista on valmiinaki, mut et sit aika monesti se jää sen opettajan oman kekseliäisyyden varaan, että niitä keksii niitä juttuja sinne. [L4]*

(...) i en del av läroboksserierna finns det färdigt [material], men sen bygger det ganska ofta på lärarens egna uppfinningsförmåga, att man hittar på dom där sakerna. [L4]

- (19) *(...) se semmonen oman materiaalin tekeminen ni se valitettavan usein nykyään jää, ku ei vaa oo aikaa. [L2]*

(...) att göra eget material uteblir tyvärr nuförtiden ofta eftersom det inte finns tid. [L2]

- (20) *Näin vanhemmiten ja perheellisenä niin mul on tullu se, että nyt kirjasta kaikki irti mitä saa. Että ehkä on vähän jääneet ne ajat ku ite värkkäät kaikenlaista, et nyt vaan katot et aha tääl on tämmönen, ei muuta ku kopiokone soimaan. [L3]*

Nu som lite äldre, med familj och sådär så har jag blivit sån där att allt från boken som bara går. De tiderna då man själv fixar allt möjligt har nog lite gått förbi, nu kollar man bara att aha här är en sådan här grej, sen igång med kopieringsmaskinen bara. [L3]

Intervjuerna visade också att det finns brist på utbildning eller brist på möjlighet att delta i utbildning som handlar om kinestetiska metoder. Av intervjuerna framgick att endast en informant hade deltagit i en utbildning vars tema var kinestetisk undervisning. Bl.a. lärare 1 konstaterade att hon har en visstidsanställning och att det därför är nästan omöjligt för henne att delta i utbildningar. Man kan fråga sig om brist på utbildning kan försvåra eller hindra användningen av olika undervisningsmetoder. Boström och Josefs-son (2006: 75) konstaterar att många lärare har svårigheter att använda kinestetiska eller taktila metoder i undervisningen eftersom traditionell undervisning till största delen innehåller bara lyssnande, talande, skrivande och läsande. Vad gäller informanterna i denna studie hade alla ändå fått idéer angående kinestetiska metoder från antingen sina

kollegor, studiekompisar eller från bokpresentatörer. Före sitt arbete som högstadielärare hade lärare 1 arbetat som klubbledare:

- (21) *(...) mä pidin ruotsin kielikerhoo eppu topuille ja siel oli pakko olla kaikki toiminnallista, koska siellä ei voinu tehdä mitään muuta, et siellähän me, mut sit taas sieltä mä otin aika paljon ideoita (...) meitä oli kolme, jotka veti niitä kerhoja ja me jaettiin koko ajan niitä ideoita, mut et siltä pohjalta mä oon sit lähteny tänne pyrkiny niitä vähä muokata, mutta se on aika vaikeeta kuitenkin. [L1]*

(...) jag höll språkklubb i svenska för första- och andraklassister och där måste allt vara kinestetiskt eftersom man inte kunde göra nånting annat där, att där [hade vi kinestetiska inlärningsmetoder], därifrån tog jag ju sen ganska mycket idéer (...) vi var tre som ledde de där klubbarna och vi delade idéer hela tiden, att på den grunden har jag sen försökt tillämpa här, men det är ändå lite svårt. [L1]

Lärare 2 å sin sida betonade att speciallärare kan ge bra råd t.ex. hur olika inlärningsstilar kan beaktas i klassrummet:

- (22) *Yks tärke lähde on erityisopettajat. Erityisopettajilta saa hyviä vinkkejä, koska he tekee kuitenkin paljon ite, ite valmistaa pelejä ja ja tota just sen te ni hehän on sellasia, että teoriapohjan kautta niinkun he tietää, että miten eri tyyppiset opiskelijat, miten heitä voi auttaa ja tälleen. Niin mul on hirveen hyvä kollega, erityisopettaja, niin sitten niissä keskusteluissa on monesti kyllä tullu sellasta vinkkiä. [L2]*

En viktig källa är speciallärare. Från speciallärare får man bra tips eftersom de ändå gör mycket själv, själva gör spel och sådär, så de är såna att de liksom vet genom sin teorigrund hur olika studerande, hur man kan hjälpa dem och så där. Så jag har en jättebra kollega, speciallärare, så då i dessa samtal har jag ju fått såna tips. [L2]

Det kan även konstateras att det krävs kreativitet och egen initiativförmåga: lärare 1 och lärare 4 uppgav att de brukar komma på med nya idéer själv. Lärare 4 tillade att hon använder t.ex. olika grupp lekar även i språkundervisningen. Därtill brukar hon hämta idéer från internet.

6.1.4 Lärares åsikter om elevernas inställning till kinestetiska metoder

I intervjun tillfrågades lärarna om hur eleverna förhåller sig till kinestetiska metoder, hur deras inställning kommer fram på lektioner, om flickor och pojkar förhåller sig till dessa metoder på samma sätt och om elever i olika årskurser har likadana attityder. Där-

till diskuterades andra faktorer som kan påverka elevernas inställning. Lärarna tillfrågades även om de har märkt att kinestetiska metoder har inverkan på elevernas motivation i jämförelse med traditionella undervisningsmetoder.

Intervjuerna visade att alla lärare var av åsikten att elever i allmänhet gillar kinestetiska metoder och förhåller sig positivt till dem.

- (23) *(...) oppilaat tykkää kauheesti, kun ne pääsee juoksemaan sinne taululle piirtämään tai kirjottamaan jotaki tai muuta, että sekin on oikeestaan semmonen toiminnallinen juttu. [L2]*

(...) eleverna är väldigt ivriga på att få springa dit till tavlan och teckna eller skriva nånting, att det egentligen är en sån där kinestetisk grej. [L2]

- (24) *No siis oppilaathan tykkää niistä että ne on tosi hyvää vaihtelua (...) [L4]*

Nå alltså eleverna tycker ju om dem [kinestetiska metoder], att de är jättebra omväxling (...) [L4]

I allmänhet ansågs kinestetiska metoder motivera och väcka entusiasm hos elever. Varje lärare hade lagt märke till att det alltid finns elever som inte är lika ivriga som andra men att största delen av eleverna är nöjda med kinestetiska metoder. Lärare 1 ansåg att elever såväl i sjunde som i åttonde klassen förhåller sig positivt till kinestetiska metoder, men att dessa metoder inte fungerar lika bra med elever i årskurs 9. Enligt henne kan detta bero på puberteten och att eleverna i nionde klassen känner sig vara för gamla för att göra någonting dumt eller barnsligt. Lärare 2 hade lagt märke till samma fenomen och konstaterade att elever i årskurs 7 och 8 ofta förhåller sig mer positivt till kinestetiska metoder än elever i årskurs 9, men att det också finns undantag. I citat (25) beskriver hon sina tankar.

- (25) *(...) on ysiluokkia, jotka alkaa olla jo vähän semmosia niinku isoja oppilaita ja ne alkaa olla jo vähän jöröjä ja semmosia, että semmosia luokkia on enemmänki ysiluokalla (---) niitä pitää ehkä enemmän sellai sitten siihen kannustaa ja innostaa, että jos, kyllä ne sitte lopulta ryhtyy, mutta että se jotenki se oleminen on nii erilaista kun niillä seiskoilla ja kaseilla, jotka niinku heti hypähtää tekemään ja niil on sitä energiaa iha eri tavalla. [L2]*

(...) det finns klasser i nian var eleverna redan börjar vara lite liksom stora, och de börjar redan vara lite buttra och så där, att såna klasser finns det

mer i nian (---) dem måste man kanske mer så där sen mana på och uppmuntra till att de sen slutligen sätter igång med det, men att på något sätt är deras tillvaro så annorlunda än hos sjunde- och åttondeklassister som liksom genast hoppar med och göra och har energi på ett annat sätt. [L2]

I motsats till svensklärarna hade tysklärarna inte märkt någon skillnad i attityder mellan olika årskurser. I intervjun diskuterades dock andra faktorer som kan ha inverkan på elevernas inställning. Alla informanter var av åsikten att inställningen som råder i klassrummet beror på gruppen.

- (26) *Ja sit tietenki riippuu myös ryhmästä, et joillaki ryhmillä mä tiän, että kaikki mahdolliset toiminnalliset menee ku häkä ja sit taas joillaki ryhmillä on paljon isompi kynnys tehdä yhtä mitää. [L1]*

Och sen beror det förstås också på gruppen, att hos några grupper vet jag att alla kinestetiska [metoder] går hur bra som helst och sen andra grupper har en mycket större tröskel att göra någonting alls. [L1]

- (27) *(...) se on vähän ryhmästä riippuen, että osan kanssa sujuu hyvin, sitte jos on semmonen levoton ryhmä, niitten kanssa se voi auttaa niitä keskittymään tai sit toisaalta se voi niinku, että ne on sitte ihan villiintyy siinä tilanteessa, että siin on monenlaisia reaktioita, mutta yleensähan oppilaat tykkää, jos tehään jotain vähän eri tavalla. Missä pääsee tekemään. [L4]*

(...) det beror lite på gruppen, att med en del fungerar det bra, sen om det finns en sån där rastlös grupp så med dem kan det hjälpa dem att koncentrera sig eller sen å andra sidan kan det liksom, att de blir sen helt vilda av det, att det finns många olika slags reaktioner, men vanligtvis tycker eleverna om om vi gör något på ett lite annat sätt. Där man får göra. [L4]

Tysklärarna, dvs. lärare 3 och lärare 4, betonade även att en lärares gemensamma historia med sina elever kan påverka elevernas inställning till valda undervisningsmetoder. Lärare 4 ansåg att om en lärare har undervisat samma grupp från årskurs 7 och eleverna är vana vid olika metoder, är de också oftast välvilligt inställda till olika arbetssätt. Vidare ansåg 3 av 4 lärare att varje elevs personlighet och individuella egenskaper kan påverka inställningen. Lärare 4 konstaterade att blyga och tillbakadragna elever ibland kan ha svårigheter att kasta sig med i kinestetiska aktiviteter, men att det är viktigt att aktivera även dessa elever. Lärare 2 delade hennes åsikt och framhävde att det kan vara svårare för några elever att uppträda framför sina kompisar. Vidare uppgav hon att det alltid finns sådana elever som vill skriva och upplever kinestetiska metoder bara som

lekande. Trots detta betonade hon att elever i allmänhet verkar vara nöjda. Enligt lärare 3 påverkar även elevernas kunskaper i språket deras inställning till kinestetiska metoder. Hon ansåg att om eleven känner sig vara bra i tyska, vågar hon eller han delta i olika övningar bättre. Lärare 3 beskriver sina tankar på följande sätt:

- (28) *(...) se riippuu niin siitä, et onko onko miten motivoitunu, onko miten rohkea ja miten kokee sitte sen oman tasonsa, et jos kokee itsensä, et on on niinkö hyvä hyvä tässä niin sitte seki vaikuttaa (...) se on niin riippuu ihan siitä luokasta ja tyypistä ja persoonasta. [L3]*

(...) det beror så mycket på hur motiverad man är, hur modig man är och hur man upplever sin egen nivå, att om man upplever sig själv som att man är liksom bra på det här så det påverkar också (...) det beror på klassen och individen och personen. [L3]

Lärare 1 ansåg att det finns skillnader mellan flickors och pojkars inställning till kinestetiska metoder. Enligt henne deltar pojkar lättare i kinestetiska metoder, medan flickor är blygare för dessa övningar. Detta gäller särskilt sådana övningar där man skall uppträda inför allas ögon. Om man får arbeta på tumanhand deltar även flickorna gärna.

- (29) *Pojat lähtee helpommin sellasiin tai pojat ei oo ehkä niin, esimerkiks ku mä oon ottanu pantomiimiä luokan eessä ni pojathan sinne suurimmaks osaks tulee, et sit se on murto-osa tytöistä, jotka uskaltaa vaikka tulla. Tytöillä on paljo isompi kynnys semmoseen pelleilyyn ehkä, et pojat on monesti, ne ei ei välitä niin paljon, mitä muut aattelee ja sitten varsinki pojat jollain seiskalla, ne on ihan lapsia vielä. Ne on niin lapsia, ne oikeesti painii täällä luokassakin kesken tunnin, et se on semmosta, että kuha ne jotain saa tehdä nii ne innostuu tosi paljo. Et tytöt voi sit olla vähän semmosia finimpiä, mut kyl neki usein, ja tytötki, jos kahesta, jos mä pistän niitä olee sitä pantomiimiä kahestaan keskenään ni sitte. Mutta se et sit jos tehään luokan kesken jotain ni sit se on paljo isompi kynnys tehdä mitään muitten eessä. [L1]*

Pojkar kommer lättare med i sånt där, eller pojkar är kanske inte så, till exempel när jag har tagit pantomim framför klassen, så är det pojkar som till största delen kommer dit, att det är sen en bråkdel av flickorna som vågar komma. Flickor har en mycket större tröskel för sånt där pajaseri kanske, pojkar är mera, de bryr sig inte så mycket om vad andra tänker och sen särskilt pojkar i sjunde klassen, de är ju ännu barn. De är faktiskt barn, de brottas på riktigt här i klassrummet under lektionen, att sånt är det, att om de bara får göra nånting så blir de jätte entusiastiska. Flickor kan sen vara sådär lite finare, men nog kan de också, och om de är på tumanhand, om jag har dem att spela pantomim tillsammans på tumanhand så då. Men det att om vi gör nånting med hela klassen så då finns det en mycket större tröskel att göra nånting framför andra. [L1]

I citat (29) påpekas att även flickor deltar i olika övningar, men att till största delen är det pojkar som t.ex. uppträder i klassrummet. Enligt henne bryr sig flickor mer om vad andra elever tänker och deltar därför mera sällan i övningar eller lekar som de anser vara pajaseri. Lärare 2 hade också märkt att det finns mer tysta och förbehållsamma elever bland flickor, medan det bland pojkar finns många sådana elever som gillar att röra på sig och uppträda. Trots detta ville hon ändå inte betona könsskillnader. Även lärare 4 konstaterade att pojkar ibland kan delta lite modigare än flickor i olika aktiverande övningar, men ville inte heller göra skillnad på kön. Vidare ansåg lärare 3 att man inte kan göra någon skillnad på flickors och pojkars inställning.

I intervjun diskuterades även hur elevernas åsikter och inställning har kommit fram på lektioner. Enligt lärare 1 råder det en annorlunda stämning i klassrummet när eleverna får göra någonting roligt som ändå har med språket att göra. Därtill hade hon märkt att det finns mer skratt i klassrummet under kinestetiska arbetsätt.

(30) *Ehkä siitä naurusta, et enemmän naurua tunnilla (---) ja sit kyl ne sanoo et tosi kivaa. [L1]*

Kanske av skrattet, att det finns mer skratt på lektionen (---) och sen säger de ju att det är jätteroligt. [L1]

Lärare 2 konstaterade att tonåringar brukar protestera om de inte gillar något, men att ingen har protesterat mot kinestetiska metoder. Ett sätt att ta reda på elevernas åsikter är även att samla feedback. Bl.a. lärare 3 hade fått feedback från sina elever att det har varit roligt att t.ex. baka under tysklektioner. Som det framgår av citat (30) ovan hade även lärare 1 fått muntlig feedback från sina elever.

Vad gäller elevernas motivation ansåg 3 av 4 lärare att kinestetiska metoder har en positiv inverkan på motivation i jämförelse med traditionella undervisningsmetoder. Lärare 1 framhävde att kinestetiska metoder påverkar positivt i synnerhet motivationen hos sådana elever som har svårigheter att sitta stilla eller som är lite svagare i skolan. Enligt henne erbjuder dessa metoder möjlighet att lyckas eftersom de inte är så krävande som andra övningar. Hon konstaterade vidare att kinestetiska metoder har en positiv inverkan på motivationen hos sådana pojkar som har mycket energi. Enligt henne gillar dessa

elever att röra på sig. Boström (2004a: 17) konstaterar att när elevernas individuella inlärningsstilar beaktas kan läraren påverka positivt på elevernas attityder till lärande. Enligt Gardner (1985: 8) kan lärarens val av en intressant metodologi hjälpa denne att väcka positiva attityder hos elever. Att försöka påverka positivt på elevernas motivation är viktigt eftersom just motivation har en stor inverkan på inlärningsresultaten av ett språk (Dörnyei 1994). Enligt lärare 4 kan t.ex. olika tävlingar motivera en del av eleverna:

- (31) *Kyllähän se on, onhan se motivoivampaa, et jos on joku juttu, semmonen, jos siin on joku, tai osa tykkää kilpailla, jos on joku kilpailunomanen se saattaa viehättää osaa, että ne on heti täpöllä mukana tai tai jos siin on joku palkinto ni kilpailuhenkiset on heti, että jes nyt yritetään ja ja tota kyllä se monesti motivoi niitä paremmin kun ihan semmonen perinteinen. [L4]*

Visst är det, det är ju mer motiverande om det finns nån grej, eller om en del tycker om att tävla, om det är något tävlingsmässigt så kan det intressera vissa, att de är genast i full fart, eller om det finns nåt pris så är de tävlingsinriktade genast sådär att jess nu försöker vi och det motiverar dem ju ofta bättre än sån där traditionell [undervisning]. [L4]

Fast lärare 3 ansåg att kinestetiska metoder gör elever mer entusiastiska ställde hon sig ändå lite kritisk till frågan om dessa metoder påverkar elevernas motivation. Enligt henne är motivation ett relativt invecklat fenomen och det är svårt att säga om just kinestetiska metoder har inverkan på den.

6.2 Analys av enkätsvar

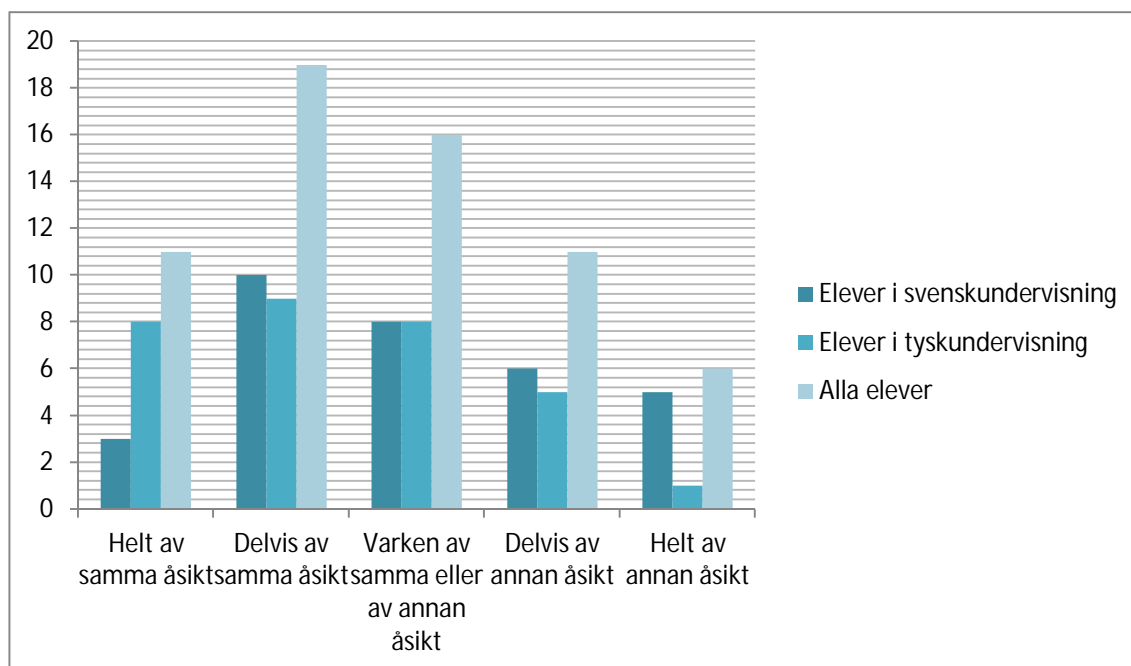
I detta avsnitt presenteras resultaten av enkätundersökningen. Analysen är indelad i sex olika avsnitt utgående från olika teman. I det första temat redogörs för elevernas uppfattningar om svensk- och tysklektioner i allmänhet (6.2.1). Därefter presenteras elevernas uppfattningar om hurdan inverkan kinestetiska metoder kan ha på lärande (6.2.2), om långvarig stillasittande anses påverka koncentration (6.2.3) och om kinestetiska metoder kan skapa glädje på språklektioner (6.2.4). Vidare redogörs för om eleverna tycker om att arbeta ensamma, i par eller i grupp (6.2.5). Till sist presenteras resultaten av den öppna frågan som behandlade elevernas tankar om att lära sig språk genom att göra och röra på sig (6.2.6).

6.2.1 Uppfattningar om svensk- och tysklektioner

I studien kartlades elevernas uppfattningar om svensk- och tysklektioner i allmänhet. I detta tema var jag intresserad av om eleverna anser att det är läraren som talar mest under lektionen, om eleverna tycker att läroboken används för mycket i språkundervisningen och om de skulle vilja att det under språklektioner fanns mer sådana övningar som möjliggör att röra på sig. Vidare kartlades elevernas inställning till drama i språkundervisningen. Den tredje delen i enkäten (se bilagorna 3 och 4) syftade till att ta reda på vad eleverna gör under språklektioner och hur ofta. Respondenterna tillfrågades om man under språklektioner sitter vid pulpeten eller stiger upp från bänken och om det görs övningar där man får röra på sig eller om man skriver och gör uppgifter i läroboken.

Resultaten visade att en så hög andel som 27 informanter (N=63) var antingen helt eller delvis av den åsikten att det är läraren som talar mest under lektionen. Fast det enligt eleverna ofta är läraren som talar i klassrummet, ansåg nära hälften av informanterna, dvs. 31 elever (N=63), att de ofta får vara aktiva under svensk- eller tysklektionen. Detta betyder ändå inte nödvändigtvis att eleverna får vara fysiskt aktiva och röra på sig under lektionen utan det kan syfta t.ex. på att kunna svara på frågor som läraren ställer eller att aktivt göra skriftliga uppgifter.

Vad gäller användning av läroboken i språkundervisningen visade resultaten att ca en tredjedel av informanterna, dvs. 21 elever (N=62) var antingen helt eller delvis av den åsikten att det under svensk- och tysklektioner görs för mycket uppgifter i läroboken. Däremot var en lite större andel, 27 informanter, antingen helt eller delvis av annan åsikt och ansåg att läroboken inte används för mycket under språklektioner. Vad gäller kinestetiska metoder önskade dock närmare hälften av informanterna, 30 elever (N=63), att det fanns mer sådana övningar som möjliggör att röra på sig. Figur 2 illustrerar elevernas svar angående detta påstående.



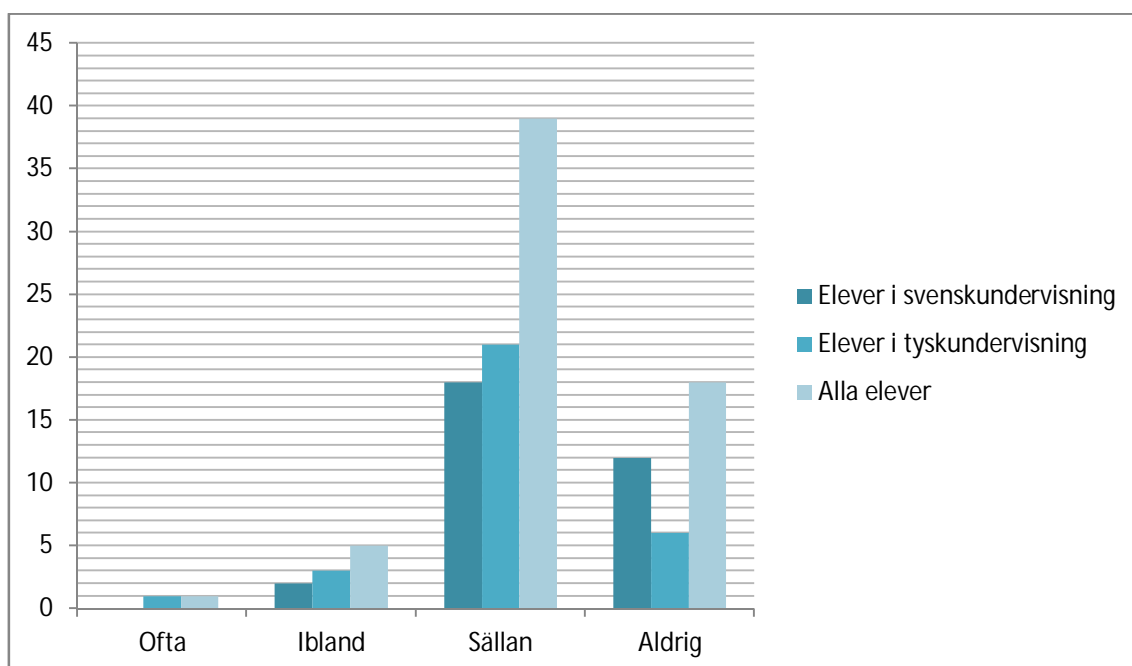
Figur 2. Antal av eleverna i svenskundervisning (N=32), tyskundervisning (N=31) resp. alla elever (N=63) som svarade *Helt av samma åsikt ... Helt av annan åsikt* på påståendet "Jag skulle vilja att det under svensk-/tysklektioner fanns mer sådana övningar som möjliggör att röra på sig".

Som det framgår av figur 2 var 13 elever i svenskundervisning (N=32) och drygt hälften av eleverna i tyskundervisning (17, N=31) antingen helt eller delvis av den åsikten att de skulle vilja ha mer sådana övningar under språklektioner som möjliggör att röra på sig. Åtta elever såväl i svenskundervisning som i tyskundervisning var varken av samma eller av annan åsikt. Ca en tredjedel av eleverna i svenskundervisning (11) och en tämligen låg andel, dvs. 6 elever i tyskundervisning, var helt eller delvis eniga om att det inte behövs mer sådana övningar där man rör på sig. Skillnaden mellan gruppernas åsikter är ändå inte statistiskt signifikant ($p=0,074$).

Fast en tämligen hög andel av eleverna önskade mer kinestetiska metoder till språkundervisningen, visade resultaten att en klar majoritet av eleverna inte gillar att skådespela i klassrummet. Totalt 40 informanter (N=63) var antingen helt eller delvis av annan åsikt till påståendet "Jag gillar att skådespela på lektionen". Bara 13 elever (N=63) angav sig vara helt eller delvis av den åsikten att de gillar att skådespela. Resultaten visade även att en majoritet av informanterna inte skulle vilja prova dramaövningar på språklektioner. Totalt 38 elever (N=61) var helt eller delvis av den åsikten att de inte är

intresserade av att prova dramaövningar. Femton elever kryssade antingen för svarsalternativet helt eller delvis av samma åsikt och angav att de skulle vilja prova drama på språklektioner.

I undersökningen kartlades även vad det enligt eleverna görs på språklektioner och hur ofta. Figur 3 nedan illustrerar elevernas svar på påståendet som syftade till att ta reda på om det enligt eleverna används kinestetiska metoder i språkundervisningen.



Figur 3. Antal av eleverna i svenskundervisning (N=32), tyskundervisning (N=31) resp. alla elever (N=63) som svarade *Ofta ... Aldrig* på påståendet "Under svensk-/tysklektioner görs övningar där man får röra på sig".

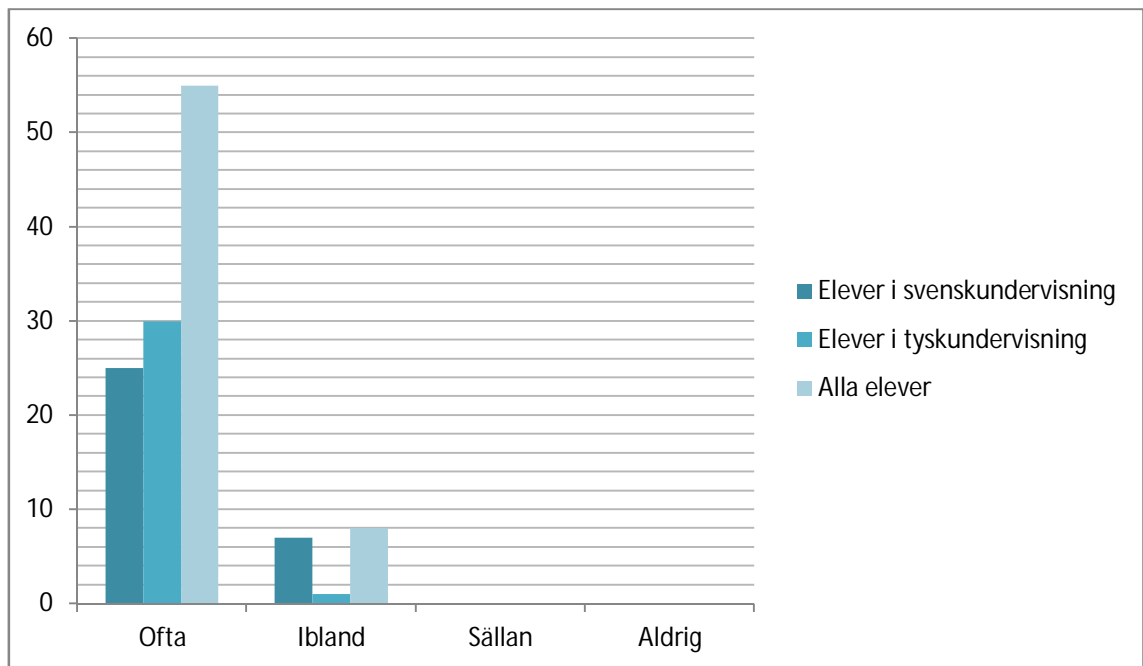
Som det kan utläsas ur figur 3 ansåg en dryg tredjedel av eleverna i svenskundervisning, dvs. 12 elever (N=32), och 6 elever i tyskundervisning (N=31) att det aldrig görs sådana övningar under språklektioner som möjliggör att röra på sig. Det vanligaste svaret bland eleverna var *sällan*. Drygt hälften av eleverna i svenskundervisning (18) och en majoritet av eleverna i tyskundervisning (21) angav att det bara sällan görs fysiskt aktiverande övningar på språklektioner. Två elever i svenskundervisning och 3 elever i tyskundervisning svarade *ibland* och en elev i tyskundervisning *ofta*. Däremot ansåg ingen i svenskundervisning att det ofta görs sådana övningar där man får röra på sig. Vad gäller

elevernas uppfattningar om hur ofta det görs fysiskt aktiverande övningar på svensk- eller tysklektioner är skillnaden mellan grupperna inte statistiskt signifikant ($p=0,090$).

I studien kartlades även bl.a. om eleverna anser att man spelar eller gör dramaövningar under språklektioner. Resultaten visade att det inte enligt eleverna är vanligt att spel eller drama används i språkundervisningen. Ingen i svenskundervisning ($N=31$) och bara 2 elever i tyskundervisning ($N=31$) var av den åsikten att man spelar ofta under lektioner. Enligt 4 elever i svenskundervisning och 13 elever i tyskundervisning spelar man ibland. En så hög andel som 21 elever i svenskundervisning och närmare hälften av eleverna i tyskundervisning (15) ansåg att man sällan spelar under lektioner. Sex elever i svenskundervisning och en elev i tyskundervisning ansåg däremot att det aldrig händer. Resultaten visade att skillnaden mellan gruppernas åsikter angående detta påstående är statistiskt signifikant ($p=0,001$). Enligt eleverna används spel alltså lite oftare i tyskundervisning än i svenskundervisning.

Vad gäller dramaövningar ansåg en klar majoritet av eleverna i svenskundervisning, dvs. 29 elever ($N=32$), och 18 elever i tyskundervisning ($N=29$) att det aldrig görs dramaövningar under lektioner. Bara 3 elever i svenskundervisning och ca en tredjedel av eleverna i tyskundervisning (10) var av den åsikten att det sällan görs dramaövningar under språklektioner. En elev i tyskundervisning ansåg att det ibland händer. Skillnaden mellan gruppernas uppfattningar om hur ofta dramaövningar används i språkundervisningen är också statistiskt signifikant ($p=0,008$). Fast drama används enligt eleverna lite oftare i tysk- än i svenskundervisning, går det ändå att påstå att det inte är vanligt att denna metod används i de undersökta grupperna.

När kinestetiska metoder i ganska hög grad ansågs saknas på språklektioner, görs det däremot enligt eleverna desto mer uppgifter i läroboken. Figur 4 illustrerar elevernas svar.



Figur 4. Antal av eleverna i svenskundervisning (N=32), tyskundervisning (N=31) resp. alla elever (N=63) som svarade *Ofta ... Aldrig* på påståendet "Under svensk-/tysklektioner görs uppgifter i läroboken".

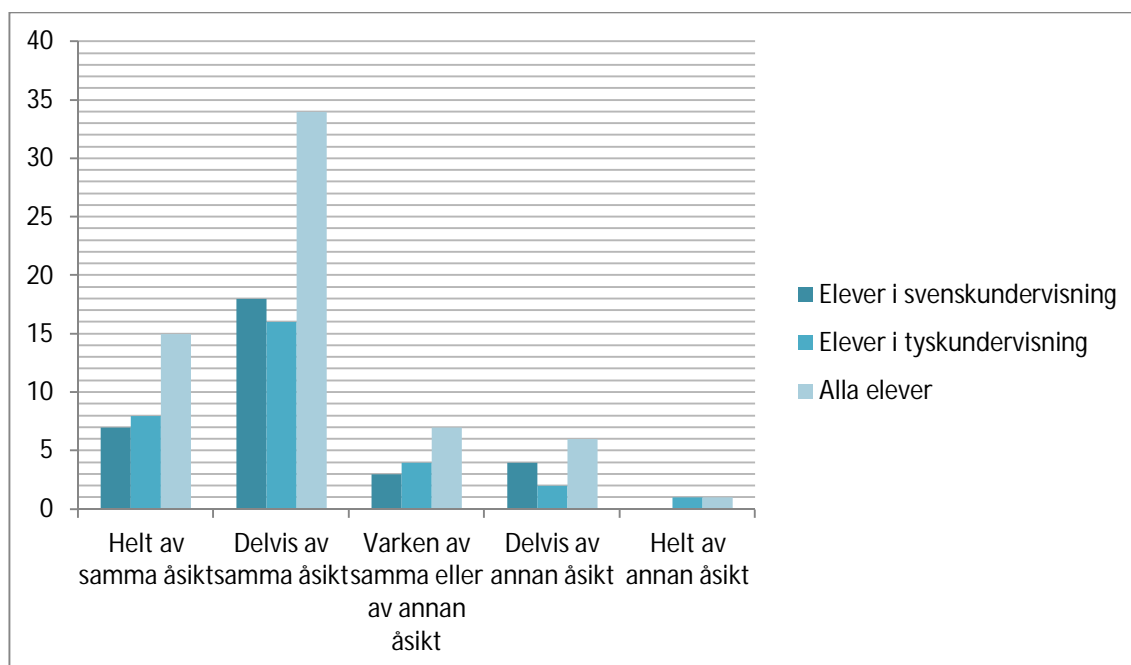
Som det framgår av figur 4 visade resultaten att en klar majoritet av eleverna i svenskundervisning (25, N=32) ansåg att det ofta görs uppgifter i läroboken. Vad gäller elever i tyskundervisning kryssade alla elever förutom en för svarsalternativet ofta, vilket är en mycket hög andel. Sju elever i svenskundervisning och en elev i tyskundervisning ansåg att det ibland görs uppgifter i läroboken. Däremot hade ingen av informanterna valt svarsalternativen *sällan* eller *aldrig*. Skillnaden mellan gruppernas åsikter är statistiskt signifikant ($p=0,027$). Av resultaten framgick även att en majoritet av informanterna (46, N=63) ansåg att man ofta skriver under språklektioner.

Resultaten visade också att stillasittande är mycket vanligt under svensk- och tysklektioner. Alla elever i svenskundervisning förutom en svarade att de ofta sitter vid pulpeten på språklektionen. Likaså var en klar majoritet av eleverna i tyskundervisning (28, N=31) av den åsikten att de ofta sitter vid pulpeten under språklektionen. Dessa svar går hand i hand med svarsresultaten till påståendet "Under svensk-/tysklektioner stiger jag upp från bänken". Bara en elev i svenskundervisning och en elev i tyskundervisning angav att de ofta stiger upp från bänken under lektionen. Tjugoåtta elever (N=62) kryssade

sade för svarsalternativet *ibland* och 21 elever svarade *sällan*. Däremot ansåg 11 elever att de aldrig stiger upp från bänken under lektionen.

6.2.2 Kinestetiska metoder och lärande

I undersökningen kartlades hurdana uppfattningar och tankar elever har om kinestetiska metoders inverkan på lärande. I enkäten utreddes elevernas erfarenheter av om man lär sig bra genom spel, om kinestetiska metoder stör inläring, om att själv göra eller prova hjälper att minnas saker eller om man lär sig bäst genom att göra uppgifter i läroboken. Figur 5 illustrerar hur eleverna förhöll sig till spel i undervisningen.

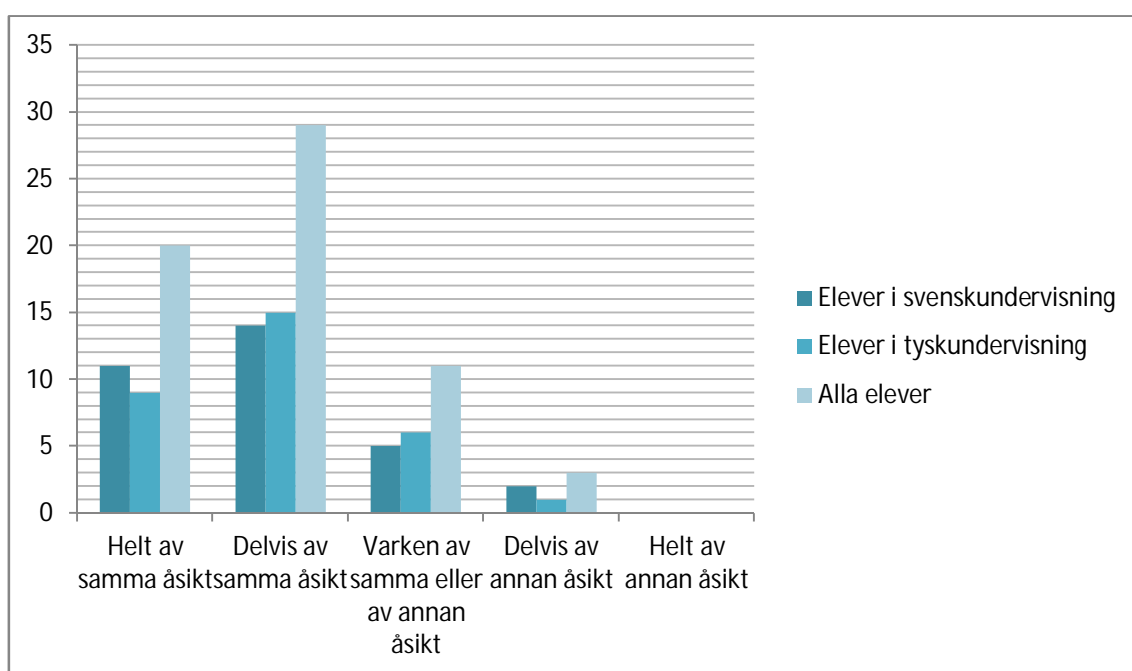


Figur 5. Antal av eleverna i svenskundervisning (N=32), tyskundervisning (N=31) resp. alla elever (N=63) som svarade *Helt av samma åsikt ... Helt av annan åsikt* på påståendet "Man lär sig bra genom olika spel".

Av figur 5 framgår att en klar majoritet av eleverna i såväl svenskundervisning (25, N=32) som i tyskundervisning (24, N=31) var helt eller delvis av den åsikten att man lär sig bra genom spel. Bara 4 elever i svenskundervisning var delvis av annan åsikt och 3 elever i tyskundervisning antingen helt eller delvis emot detta påstående, vilket jag anser vara en relativt låg andel. Tre elever i svenskundervisning och 4 elever i tyskundervisning var varken av samma eller av annan åsikt till påståendet "Man lär sig bra genom

olika spel”. Vad gäller detta påstående är skillnaden mellan uppfattningar hos elever i svenskundervisning och elever i tyskundervisning inte statistiskt signifikant ($p=0,832$).

Vad gäller det negativa påståendet ”Kinestetiska metoder (t.ex. spel, lek) stör min inläring” visade resultaten att bara en minoritet av informanterna, dvs. 7 elever (N=63), var antingen helt eller delvis av den åsikten att kinestetiska metoder stör inläring. Däremot var en klar majoritet av eleverna, totalt 45 elever (N=63), antingen helt eller delvis av åsikten att kinestetiska metoder inte stör inläring. Forskning tyder på att fysisk aktivitet stödjer lärande för att det inverkar positivt på kognitiva färdigheter såsom minne (se t.ex. Utbildningsstyrelsen 2012). I denna studie utreddes elevernas erfarenheter av detta. I enkäten syftade två likartade påståenden, dvs. ”Saker fastnar bäst i minnet genom att prova själv” och ”Saker som man lär sig genom att göra fastnar i minnet” till att ta reda på detta ämne. Påståenden gav tämligen likadana resultat och därför presenteras här bara svar på det ena påståendet (se figur 6 nedan).



Figur 6. Antal av eleverna i svenskundervisning (N=32), tyskundervisning (N=31) resp. alla elever (N=63) som svarade *Helt av samma åsikt ... Helt av annan åsikt* på påståendet ”Saker som man lär sig genom att göra fastnar i minnet”.

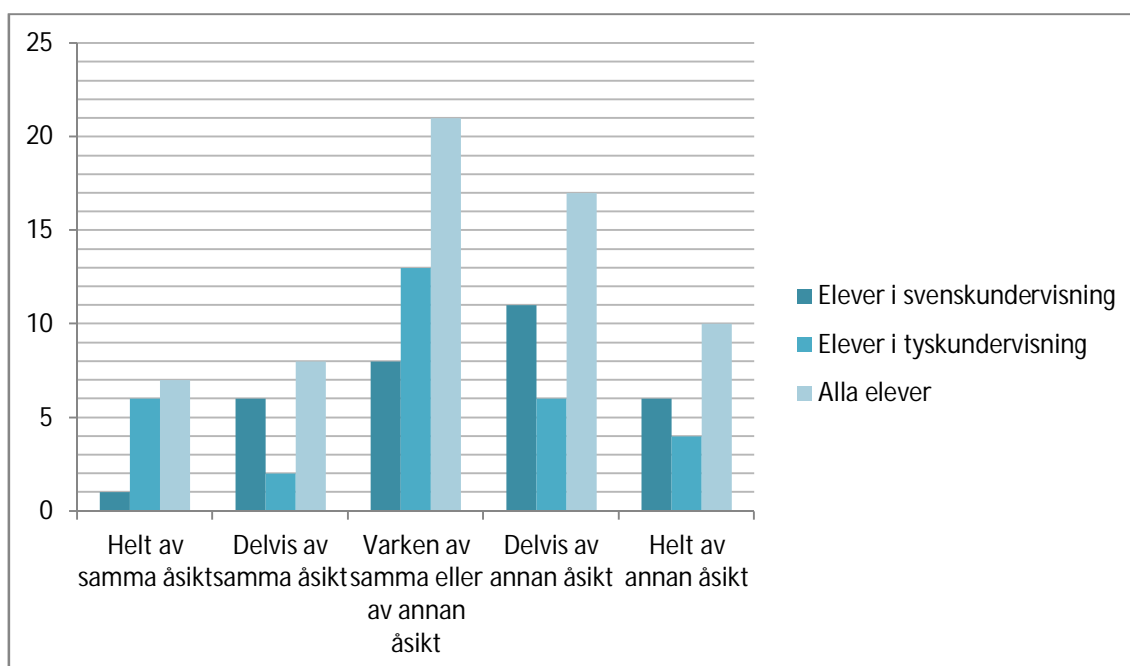
Som det framgår av figur 6 ansåg en majoritet av informanterna att saker fastnar bra i minnet genom att göra själv. Resultaten visade att en så hög andel som 25 elever i

svenskundervisning (N=32) och 24 elever i tyskundervisning (N=31) var antingen helt eller delvis eniga om att saker som man lär sig genom att göra fastnar i minnet. Däremot var ingen av informanterna helt av annan åsikt, och endast 2 elever i svenskundervisning och 1 elev i tyskundervisning kryssade för svarsalternativet delvis av annan åsikt. Vad gäller detta påstående är skillnaden mellan elever i svenskundervisning och elever i tyskundervisning inte statistiskt signifikant ($p=0,773$).

Vidare tillfrågades eleverna om man lär sig svenska eller tyska bäst genom att göra uppgifter i läroboken. Resultaten visade att bara 2 informanter (N=63) var helt av denna åsikt. En knapp tredjedel av informanterna (20) var delvis av den åsikten att man lär sig språket bäst genom att göra uppgifter i läroboken. Däremot var en knapp tredjedel av eleverna (20) antingen helt eller delvis av annan åsikt och höll inte uppgifter i läroboken för det bästa sättet att lära sig språk.

6.2.3 Stillasittande och koncentration

Elevernas erfarenheter av om långvarig stillasittande påverkar koncentration på ett negativt sätt kartlades med hjälp av två nästan likadana påståenden, dvs. ”Att länge sitta stilla stör min koncentration” och ”Jag känner mig rastlös om jag sitter stilla hela lektionen”. Båda påståendena gav tämligen likartade svar och av figur 7 framgår elevernas svar på det första påståendet.



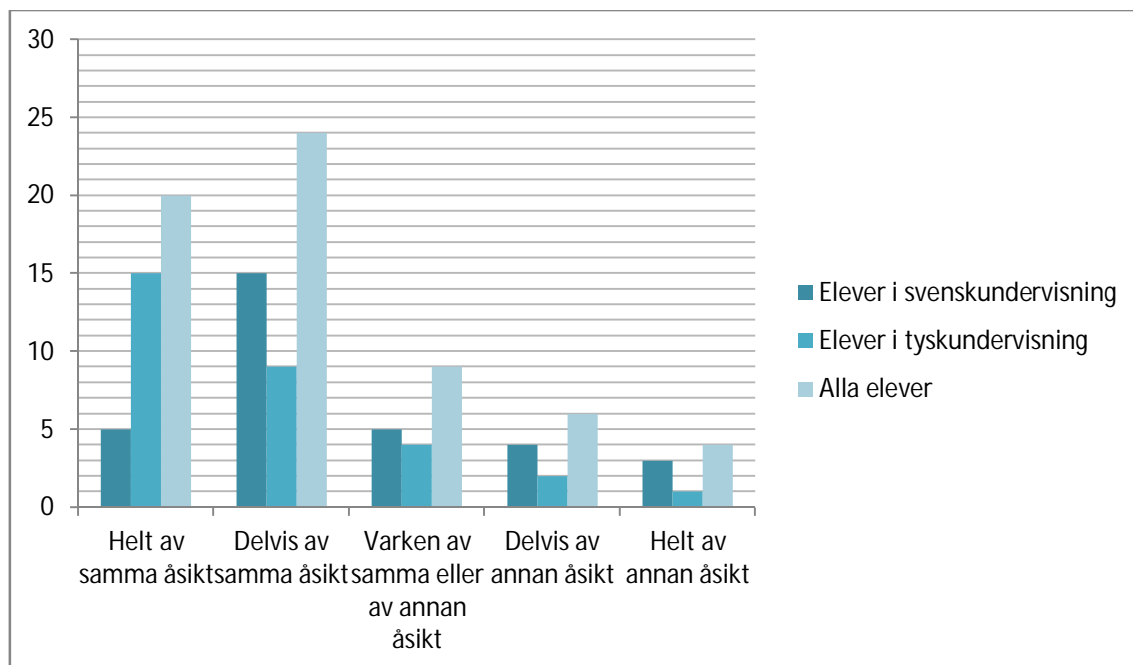
Figur 7. Antal av eleverna i svenskundervisning (N=32), tyskundervisning (N=31) resp. alla elever (N=63) som svarade *Helt av samma åsikt ... Helt av annan åsikt* på påståendet ”Att länge sitta stilla stör min koncentration”.

Som figur 7 visar var 7 elever i svenskundervisning (N=32) och 8 elever i tyskundervisning (N=31) antingen helt eller delvis eniga om att långvarigt stillasittande stör koncentrationen. En tredjedel av eleverna tog inte ställning till detta påstående och var varken av samma eller av annan åsikt. Ca hälften av eleverna i svenskundervisning (17) och en tredjedel av eleverna i tyskundervisning (10) var helt eller delvis av den åsikten att stillasittande inte har en negativ inverkan på koncentration. Skillnaden mellan grupperna är inte statistiskt signifikant ($p=0,143$). Eftersom det ändå i varje klass finns sådana elever som anser att stillasittande stör koncentration är det viktigt att det erbjuds möjligheter att kunna stiga upp från bänken och röra på sig under lektioner.

6.2.4 Kinestetiska metoder och glädje på språklektioner

I undersökningen var jag även intresserad av om elever anser att kinestetiska metoder skapar eller skulle kunna skapa glädje på språklektioner. Figur 8 illustrerar elevernas svar på påståendet ”Det skulle vara roligare på svensk-/tysklektioner om mer sådana övningar gjordes som möjliggör att röra på sig”.

svarsalternativet helt eller delvis av annan åsikt, vilket betyder att de arbetar helst med någon annan person.



Figur 9. Antal av eleverna i svenskundervisning (N=32), tyskundervisning (N=31) resp. alla elever (N=63) som svarade *Helt av samma åsikt ... Helt av annan åsikt* på påståendet "Att göra grupparbeten är roligt".

Figur 9 illustrerar att en majoritet av såväl eleverna i svenskundervisning som i tyskundervisning ansåg grupparbeten vara roliga. Tjugo elever i svenskundervisning (N=32) och en så hög andel som 24 elever i tyskundervisning (N=31) var antingen helt eller delvis av den åsikten att det är roligt att göra grupparbeten. Som det kan utläsas ur figur 9 var 7 elever i svenskundervisning och ännu färre, dvs. 3 elever i tyskundervisning antingen helt eller delvis av annan åsikt och ansåg att det inte är roligt att arbeta i grupp. Fem elever i svenskundervisning och 4 elever i tyskundervisning var varken av samma eller av annan åsikt. Resultaten visade att skillnaden mellan gruppernas åsikter angående detta påstående är statistiskt signifikant ($p=0,013$). Elever i tyskundervisning förhöll sig alltså lite mer positivt till grupparbeten än elever i svenskundervisning, men det kan konstateras att båda gruppernas attityder var ändå snarare positiva än negativa.

6.2.6 Tankar om att lära sig språk genom att göra och röra på sig

I slutet av enkäten (se bilagorna 3 och 4) fanns det en öppen fråga som syftade till att kartlägga elevernas tankar om kinestetiska metoder. Svarsprocenten var relativt hög och en klar majoritet av informanterna, dvs. 55 elever (N=63) hade svarat på frågan. Den öppna frågan analyserades genom kvalitativ innehållsanalys. Citat som används för att illustrera elevernas svar är lån från enkäter och de är översatta från finska till svenska av mig.

Enligt resultaten förhåller sig största delen av eleverna positivt till språkinläring genom att göra eller röra på sig. Att lära sig språk genom kinestetiska metoder ansågs vara roligt och göra undervisningen varierande. Citaten (32) och (33) illustrerar elevernas upplevelser.

- (32) *Erilaiset pelit ja leikit ovat kivoja ja tuovat piristystä päivään. [Flicka i årskurs 9]*

Olika spel och lekar är roliga och piggar upp dagen. [Flicka i årskurs 9]

- (33) *Mielestäni on kivaa kun opiskellaan asioita erilaisten harjoitusten ja toiminnan myötä. Se helpottaa opiskelua ja tekee opiskelusta mukavampaa, kun ei koko ajan tarvitse tehdä samoja juttuja kuin viimeksi ja ei tarvitse vain istua ja kuunnella. [Flicka i årskurs 8]*

Jag tycker att det är roligt när man studerar saker genom olika övningar och aktiviteter. Det underlättar pluggande och gör det roligare när man inte hela tiden behöver göra samma saker som tidigare och inte behöver bara sitta och lyssna. [Flicka i årskurs 8]

En stor del av eleverna konstaterade även att det skulle vara roligt om kinestetiska arbetssätt användes, antingen mer eller överhuvudtaget, i undervisningen. Vidare angav ett stort antal elever att de skulle vilja prova olika kinestetiska arbetssätt. Användning av konditionalis i svaren visade att kinestetiska metoder inte ansågs vara vanliga i språkundervisningen. Detta överensstämmer med elevernas svar på slutna frågor (se avsnitt 6.2.1). Citaten (34), (35) och (36) illustrerar elevernas svar.

- (34) *Haluaisin, että pelejä ja liikkumista olisi enemmän. [Flicka i årskurs 9]*

Jag skulle vilja att det fanns mer spel och rörelse. [Flicka i årskurs 9]

- (35) *Niitä ei ole tunneilla melkein koskaan, joten niitä olisi kiva kokeilla [Flicka i årskurs 8]*

De finns nästan aldrig [kinestetiska metoder] på lektioner så det skulle vara roligt att prova dem [Flicka i årskurs 8]

- (36) *Oppitunneilla voisi olla enemmän toiminnallisia harjoituksia, koska jatkuva istuminen ja työkirjan tehtävien tekeminen puuduttaa [Flicka i årskurs 9]*

Det skulle kunna finnas mer kinestetiska övningar under lektioner, eftersom det avtrubbar om man ständigt sitter stilla och gör uppgifter i läroboken [Flicka i årskurs 9]

Som det framgår av citat (36) ansågs det vara tråkigt att bara göra uppgifter i läroboken. Resultaten visade även att enligt flera elever påverkar kinestetiska metoder lärande på ett positivt sätt. I många svar konstaterades det att man lär sig bra genom att göra eller röra på sig.

- (37) *Opin itse parhaiten tekemällä ja toiminnan avulla. Opin peleistä paljon. [Flicka i årskurs 7]*

Jag lär mig själv bäst genom att göra saker och vara aktiv. Jag lär mig mycket från spel. [Flicka i årskurs 7]

Två elever lyfte även fram att kinestetiska metoder kan ha en positiv inverkan på koncentration:

- (38) *Olisi kivempää välillä liikkua, koska keskittyminen voisi parantua. [Flicka i årskurs 9]*

Det skulle vara roligare att röra på sig ibland eftersom koncentrationen kunde bli bättre. [Flicka i årskurs 9]

Fast flera elever ansåg att kinestetiska metoder främjar deras inläring eller koncentration, fanns det också elever som konstaterade att de lär sig bäst genom att göra uppgifter i läroboken eller genom att skriva och läsa. Ett par elever poängterade dock att fast de inte lär sig bättre genom kinestetiska metoder, skulle det ändå vara bra att röra på sig under lektionen:

- (39) *Mielestäni en opi asioita hirveän paljon paremmin harjoitusten avulla, joissa liikutaan, mutta sellaiset harjoitukset tuovat vaihtelevuutta tunnille eikä koko tuntia tarvitse istua. [Flicka i årskurs 8]*

Jag tycker att jag inte lär mig saker så mycket bättre genom övningar där man rör på sig, men sådana övningar gör lektionen varierande och man behöver inte sitta stilla hela lektionen. [Flicka i årskurs 8]

Vad gäller att skådespela på lektionen fanns det skiljaktiga meningar. Ett fåtal elever konstaterade att drama skulle vara ett intressant och bra arbetssätt. Enligt en elev skulle man genom att skådespela kunna öva muntliga språkfärdigheter som enligt henne övas för lite under språklektioner. Flera elever angav ändå att de inte gillar att skådespela. Enligt två elever skulle det också vara lite svårt att tillämpa drama i svenskundervisningen på grund av elevernas bristfälliga språkkunskaper:

- (40) *Ruotsia olisi ehkä hieman vaikea soveltaa/käyttää näytelmissä, mutta jos draamaharjoitusten kielioppi olisi tasoamme ja sitä suunniteltaisiin, olisi se hyvää ja mukavaa vaihtelua. [Flicka i årskurs 9]*

Det skulle kanske vara lite svårt att tillämpa/använda svenska i skådespel, men om grammatiken i dramaövningar var i vår nivå och det planerades, skulle det vara bra och rolig omväxling. [Flicka i årskurs 9]

7 DISKUSSION

I detta kapitel sammanfattas och diskuteras huvudresultat av studien. Materialet i studien bestod av temaintervjuer och enkätundersökningen och de viktigaste resultaten av dessa redogörs för i avsnitten 7.1 och 7.2. Härutöver diskuteras undersökningens tillförlitlighet och hur undersökningsprocessen lyckades (se avsnitt 7.3).

7.1 Lärarnas uppfattningar om och erfarenheter av kinestetiska metoder: centrala resultat

Den första forskningsfrågan i studien behandlade svensk- och tysklärares användning av kinestetiska metoder i undervisningen på högstadiet. Detta kartlades genom temaintervjuer. Resultaten visade att alla fyra lärare som deltog i studien använder kinestetiska metoder i undervisningen, men i lite olika mån. Största delen av informanterna försöker använda kinestetiska metoder så ofta som möjligt. Svensklärarna konstaterade att de använder kinestetiska metoder varje vecka, medan tysklärarna försöker utnyttja dessa metoder åtminstone i någon mån under varje dubbeltimme. Alla lärare var eniga om att man kan lära sig nästan vad som helst genom kinestetiska metoder. Enligt resultaten används olika kinestetiska metoder och aktiverande arbetssätt oftast för att undervisa i ordförråd eller grammatik. Alla informanter nämnde t.ex. olika spel och lekar som bra metoder i språkundervisningen.

Den andra forskningsfrågan behandlade lärares uppfattningar om och erfarenheter av kinestetiska metoder. Av intervjuerna framgick att lärarna som deltog i studien förhöll sig positivt till kinestetiska metoder och de ansågs vara nyttiga i språkundervisningen. Enligt lärarna finns det flera olika orsaker till att använda kinestetiska metoder i språkundervisningen. För det första ansågs kinestetiska och praktiska metoder göra undervisningen roligare och motivera elever till språkinlärningen. Därtill lyftes fram att dessa metoder gör undervisningen mer varierande och aktiverar elever. Enligt lärarna finns det så mycket stillasittande på lektioner att det därför är bra om eleverna får möjlighet att röra på sig. Dessutom ansågs kinestetiska metoder förbättra elevers koncentrationsförmåga. Vad gäller i synnerhet språkinlärningen konstaterades det i intervjuerna att kinestetiska metoder är ett bra sätt att öva språkliga kunskaper såsom ordförråd, grammatik,

uttal och muntliga språkfärdigheter. En lärare poängterade även att med hjälp av dessa metoder kan elever förbättra sin samarbetsförmåga. Även forskning tyder på att kinestetiska metoder har flera fördelar i undervisningen. Fysisk aktivitet har konstaterats bidra till lärande för att det påverkar positivt kognitiva färdigheter (se t.ex. Utbildningsstyrelsen 2012, Lengel & Kuczala 2010). Lengel och Kuczala (2010: 3) påpekar vidare att fysisk aktivitet under lektionen har konstaterats inverka positivt på koncentration. Även motivation kan förbättras med hjälp av kinestetiska metoder (Lengel & Kuczala 2010: 22).

Resultaten visade även att en orsak till att använda kinestetiska metoder i undervisningen är att beakta olika inlärare i klassrummet. Lärarnas tankar om olika elevers inlärningsbehov sammanfaller väl med lärstilsteorierna av Gardner, Dunn och Dunn samt Kolb (se avsnitt 2.1). Olika inlärningsstilar kan betraktas t.ex. med hjälp av multipla intelligenser eller genom att ha olika sinnespreferenser som utgångspunkt. Enligt Gardner (1992) påverkas individens sätt att tänka och lära sig av olika intelligenser, medan bl.a. perceptuella preferenser utgör en del av Dunn och Dunns lärstilsmodell. Gemensamt för båda teorierna är att lyfta fram kinestetisk preferens vid inläringen. Även Kolbs indelning av olika lärstilar omfattar en inlärningsstil, dvs. den ackommoderande inlärningsstilen, som i synnerhet kännetecknas av behovet av att själv kunna göra och prova vid inläringen (Kolb 1984: 78). I intervjuerna betonade exempelvis en lärare hur vissa elever lär sig bättre genom att göra själv (se avsnitt 6.1.2). Detta överensstämmer väl med Kolbs syn på ackommodativt orienterade inlärare. Eftersom alla elever har sitt eget sätt att lära sig är det viktigt att metoder som används i skolan är mångsidiga och varierande.

Resultaten visade att kinestetiska metoder ansågs göra undervisningen roligare och mer varierande även ur en lärares synvinkel. Å andra sidan ansågs det kräva mer arbete, planering och förberedelser. Det konstaterades i synnerhet av svensklärarna att det finns brist på färdigt material i läroboksserier. Att skapa eget undervisningsmaterial ansågs vara tidskrävande och öka lärarnas arbetsmängd. Lärarnas uppfattningar om tidsbrist och brist på färdigt material överensstämmer med resultaten av Timonen (2008) och Mátyás (2009) (se kapitel 4). Även den pedagogiska miljön, dvs. lärmiljön kan påverka valet av undervisningsmetoder. Enligt GLGU (2004: 16) ska lärmiljön organiseras på så

sätt att den möjliggör användning av olika arbetssätt. Man kan ändå undra om det traditionella klassrummet med pulpetrader stödjer användningen av kinestetiska metoder i undervisningen. Ofta krävs det lite mer utrymme än klassrum med pulpeter i rad möjliggör och därför ska klassrummet ordnas på nytt när kinestetiska metoder börjar användas. Detta kräver naturligtvis tid och kan hindra läraren att vilja använda dessa metoder. Även Kuuskorpi (2012: 3, 5) konstaterar att skolans verksamhetskultur inte kan förnyas för att lärmiljön är så oföränderlig. Kuuskorpis studie (2012: 4–5) om lärmiljön visade att eleverna sätter värde på kinestetisk inläring som sker tillsammans med andra, men att den traditionella klassrumsmiljön inte stödjer detta.

Vad gäller elevers inställning till kinestetiska metoder ansåg alla lärare som deltog i studien att elever i allmänhet förhåller sig positivt till dem. Allmänt taget ansågs kinestetiska metoder motivera och väcka entusiasm hos elever. En informant i undersökningen framhävde även att dessa metoder i synnerhet kan motivera lågpresterande elever eller sådana elever som har svårigheter att sitta stilla. Boström och Josefsson (2006: 75) konstaterar att det ofta är just de kinestetiska inlärarna som har svårigheter att lära sig eller koncentrera sig i skolan (se även Prashnig 2000: 155, 161). Därför är det viktigt att även dessa inlärares behov och inlärningspreferenser beaktas.

Lärarnas uppfattningar om en positiv inverkan på motivation liknade tankar som språklärare i Timonens undersökning (2008) hade. Resultaten av Timonen (2008: 95) visade att enligt lärarna kan spel och lekar påverka elevernas motivation och stämningen i klassrummet positivt. Likaså framgick av Mátyás studie (2009) att enligt lärare kan elevernas motivation ökas genom spel. Lärarna ansåg även, som en informant i min studie, att i synnerhet lite svagare elever kan gynnas av spel på lektioner. Att möjligtvis kunna skapa glädje i lärandet genom kinestetiska metoder är en aspekt som alla språklärare bör ta hänsyn till. Enligt den nationella utvärderingen av inlärningsresultaten i B-svenska i slutet av den grundläggande utbildningen gillar nära hälften av eleverna inte svensklektioner och anser att svenska är ett tråkigt skolämne (Tuokko 2009: 33). Dessutom visade WHO-Koululaistutkimus att eleverna i Finland inte trivs i skolan lika bra som elever i andra nordiska länder (Kämppi m.fl. 2012: 26). Frågan är hur man skulle kunna påverka elevernas trivsel i skolan och om användning av kinestetiska metoder kan förbättra elevernas motivation att lära sig.

Resultaten visade även att båda svensklärarna hade lagt märke till att elever i årskurs 7 och 8 ofta förhåller sig mer positivt till kinestetiska metoder än elever i nionde klassen. Tysklärarna hade dock delade åsikter om detta fenomen och hade inte märkt skillnad mellan olika årskurser. Även möjliga skillnader mellan flickors och pojkars inställning lyftes fram av en informant som ansåg att pojkar brukar delta lättare i sådana aktiverande övningar som innehåller framträdande. Detta delade ändå åsikter bland lärarna. Däremot var alla lärare av samma åsikt att gruppen har en stor betydelse för hur olika metoder fungerar i klassrummet. Därtill ansågs varje elevs personlighet påverka inställningen till kinestetiska metoder. Bl.a. blyghet kan påverka hur positivt inställd eleven är till sådana övningar som kräver inlevelseförmåga.

7.2 Elevernas uppfattningar om och erfarenheter av kinestetiska metoder: centrala resultat

Den tredje forskningsfrågan behandlade elevers uppfattningar om och erfarenheter av språkinläring genom kinestetiska metoder. Elevers åsikter kartlades genom insamling av enkäter som omfattade såväl slutna frågor som en öppen fråga. Enkäten besvarades av 63 elever. Resultaten visade att det i allmänhet rådde en positiv inställning till kinestetiska metoder bland elever. Såväl elevernas svar på de slutna frågorna som på den öppna frågan visade ändå att kinestetiska metoder inte är särskilt vanliga under språklektioner. Trots detta uttryckte väldigt många elever att de skulle vilja prova kinestetiska arbetssätt på språklektioner och röra på sig mer under lektioner. Då enkätsvaren från eleverna i svenskundervisning jämfördes med svaren från eleverna i tyskundervisning, framgick det att båda grupperna hade svarat likartat. De enda väsentliga skillnaderna fanns i hur ofta spel och drama används i undervisningen samt hur eleverna förhåller sig till grupparbeten. Detta behandlas senare i detta avsnitt.

Resultaten av enkätundersökningen visade att en klar majoritet av eleverna som deltog i studien ansåg att det ofta görs uppgifter i läroboken under såväl svensk- som tysklektioner. Vidare ansåg en majoritet av eleverna att man ofta skriver under språklektioner. I ljuset av tidigare studier är detta ingen överraskning. Enligt Luukka m.fl. (2008: 94) använder till och med 98 % av språklärare läroboken ofta i undervisningen. Även resul-

taten i denna enkätundersökning tyder på att språkundervisningen ännu i dag kännetecknas ofta av de traditionella undervisningsmetoderna såsom skrivande och lyssnande. Även läroboken och dess uppgifter verkar spela en stor roll i såväl svensk- som tyskundervisningen. Enligt resultaten ansåg en dryg tredjedel av eleverna att det är läraren som talar mest under lektionen. Detta är tankeväckande eftersom färdigheten att kunna kommunicera muntligt på det främmande språket är ett av de viktigaste målen i språkundervisningen av svenska eller något annat främmande språk som B-språk (GLGU 2004: 132, 145). Frågan är om man lär sig att använda ett främmande språk muntligt om man inte får tillräckligt mycket tillfällen att öva det. Även Schweckendiek (2001: 11) poängterar att i den traditionella, lärarstyrda språkundervisningen är det lärare som bestämmer om kommunikation och diskussionens gång i klassrummet. Schweckendiek (2001: 11) lyfter fram möjligheter som t.ex. olika spel erbjuder för att kunna lära sig att kommunicera muntligt på ett främmande språk i en tämligen autentisk situation.

Resultaten visade även att en klar majoritet av eleverna som deltog i studien ansåg att det bara sällan eller aldrig görs sådana övningar på språklektioner som möjliggör att röra på sig. Vad gäller t.ex. spel och drama visade studien att dessa metoder används enligt informanterna lite oftare i tyskundervisning än i svenskundervisning, men att de enligt båda grupperna är relativt ovanliga. Däremot ansågs stillasittande vara mycket vanligt under språklektioner: en klar majoritet av eleverna ansåg att man ofta sitter vid pulpeten under språklektionen. Detta överensstämmer med tidigare forskning om ämnet. Enligt forskningsrapporten om pilotskedet av det riksomfattande programmet *Skolan i rörelse* tillbringar högstadiel elever under skoldagen 45 minuter per timme stillasittande (Tammelin m.fl. 2013). Detta betyder i praktiken att elever arbetar största delen av lektionen stillasittande.

Vad gäller hur eleverna då förhåller sig till att lära sig språk genom dessa metoder, dvs. att sitta stilla på sin egen plats och göra uppgifter i läroboken, fanns det lite skiljaktiga åsikter. Ca en tredjedel av eleverna som deltog i studien var helt eller delvis av den åsikten att det under lektioner görs för mycket uppgifter i läroboken. Därtill önskade nästan hälften av eleverna att det under språklektioner fanns mer sådana övningar som möjliggör att röra på sig. Trots detta var drama inte ett önskat arbetssätt: enligt resultaten gillar en klar majoritet av eleverna inte att skådespela på lektionen. Detta är lite överraskande

och avviker från lärarnas åsikter (se t.ex. Hursti 2011). Svensklärarna som deltog i Hurstis studie ansåg att drama erbjuder eleverna roliga upplevelser (Hursti 2011: 58). Å andra sidan hade sannolikt ett stort antal elever som deltog i min studie inte ens provat på drama på språklektioner eftersom en klar majoritet av eleverna angav att det aldrig görs dramaövningar under språklektioner. Frågan är om de skulle kunna gilla drama om de fick möjligheten att prova på det i språkundervisningen.

Vad gäller elevernas erfarenheter av om kinestetiska metoder har en positiv inverkan på lärande, ansåg en klar majoritet av eleverna att man lär sig bra t.ex. genom olika spel. Därtill ansågs kinestetiska metoder hjälpa att nå en bättre minnesbehållning, vilket överensstämmer med forskning kring ämnet (se t.ex. Utbildningsstyrelsen 2012). Även Boström (2004a: 85) konstaterar att kroppsliga aktiviteter har en betydande roll för en bättre inläring. Fysiska rörelser har en positiv inverkan på uppmärksamheten, vilket underlättar att tillägna sig ny information (Boström 2004a: 85). Resultaten i denna studie visade att en dryg tredjedel av eleverna var antingen helt eller delvis av den åsikten att långvarigt stillasittande stör koncentrationen. Därför är det viktigt att eleverna får möjligheten att stiga upp från bänken och röra på sig under varje lektion.

Enligt resultaten var knappt hälften av eleverna helt eller delvis av den åsikten att det skulle vara roligare på språklektioner om mer sådana övningar gjordes som möjliggör att röra på sig. Som konstaterades redan tidigare (se avsnitt 7.1) råder det bland högstadiel elever snarare negativa än positiva attityder till svenska språket och svenska som skolämne. Eftersom motivation och attityder har en stor inverkan på språkinläring och inlärningsframgång (se t.ex. Dörnyei 1994) är det viktigt att begrunda hur man skulle kunna göra undervisningen mer motiverande. Enligt Gardner (1985: 8) kan lärarens val av en intressant metodologi hjälpa denne att väcka positiva attityder hos elever.

Studien visade även att en majoritet av eleverna var antingen helt eller delvis av den åsikten att det är roligt att göra grupp- eller pararbeten under lektioner. Enligt resultaten förhöll sig elever i tyskundervisning lite mer positivt till grupparbeten än elever i svenskundervisning, men båda gruppernas attityder var ändå snarare positiva än negativa. Pruuki (2008: 143–144) konstaterar att lek kan anses som ett arbetssätt som ger möjligheten att öva sociala färdigheter och samarbetsförmåga. Dessa kunskaper å sin

sida är viktiga för inläring i klassrummet (Pruuki 2008: 144). Även Sajavaara (1999: 93) konstaterar att möjligheten att arbeta i grupp kan anses ha positiv inverkan på inläring. Ofta genomförs kinestetiska övningar i grupp eller i par, vilket härigenom kan ha många fördelar.

7.3 Undersökningsprocessen och undersökningens tillförlitlighet

Undersökningens tillförlitlighet kan diskuteras med hjälp av begreppen *reliabilitet* och *validitet*. Med reliabilitet avses möjligheten att upprepa forskningresultat, medan validitet innebär hur väl undersökningsmetoden eller instrumentet har mätt det som var syftet att mäta (Hirsjärvi m.fl. 2009: 231, Tuomi & Sarajärvi 2009: 136). Vad gäller den kvalitativa forskningen har en öppen och noggrann redovisning av studiens genomförande en positiv inverkan på undersökningens tillförlitlighet (Hirsjärvi m.fl. 2009: 232). I denna avhandling har jag strävat efter detta genom att redovisa undersökningsmetoder, datainsamling och analysen av resultaten så detaljerat som möjligt. Därtill följdes etiska principer, t.ex. informanternas anonymitet bevarades, under hela undersökningsprocessen.

Undersökningsprocessen var enligt min åsikt lyckad och framskred som den var planerad. Intervjuerna utfördes individuellt på platser som passade informanterna. Varje intervjusituation var lugn och det fanns inga utomstående personer på plats. Detta kan förmodligen konstateras ha förbättrat undersökningens tillförlitlighet, eftersom behovet av att ge socialt önskvärda svar sannolikt förminskas om det inte finns andra på plats. Med informanternas tillåtelse spelades intervjuerna in och transkriberades noggrant, vilket förbättrade trovärdigheten och tillförlitligheten i analysprocessen. Vad gäller intervjuerna finns det ändå vissa aspekter som har kunnat påverka resultaten av studien. Fast lärarna som deltog i studien var för min del slumpmässigt valda, är det möjligt att just sådana lärare som är speciellt intresserade av kinestetiska metoder ville delta i undersökningen. Vidare var antalet informanter relativt litet, vilket betyder att det inte är möjligt att generalisera resultaten. Å andra sidan var detta inte ens avsikten med avhandlingen och enligt mig lyckades jag i att få omfattande svar på mina forskningsfrågor.

Vad gäller enkätundersökningen anser jag att frågeformuläret fungerade väl som datainsamlingsmetod och fyller kraven på validitet och reliabilitet. Enligt min åsikt mäter frågorna och de Likert-skalade påståendena i frågeformuläret det man avsett och ger svar på den sista forskningsfrågan, som behandlade elevers uppfattningar om och erfarenheter av kinestetiska metoder i språkundervisningen. Kvaliteten förbättrades även genom att använda såväl positiva som negativa påståenden i frågeformuläret. På grund av detta var frågorna inte ledande. Ejlertsson (1996: 11) poängterar att resultaten av enkätfrågor är relativt lätta att tolka eftersom alla informanter svarar på exakt samma frågor. Detta kan konstateras ha en positiv inverkan på undersökningens reliabilitet (Valli 2001: 101). Jag anser även att resultaten sannolikt skulle vara desamma om undersökningen upprepades inom den närmaste framtiden.

Den främsta svagheten av enkäten ligger ändå i att frågor och svarsalternativ är avgränsade och inte alltid når informanternas tankar (Hirsjärvi & Hurme 2000: 37). För att ta hänsyn till detta fanns det också en öppen fråga i enkäten, där eleverna fick skriva fritt om sina tankar angående temat. Jag var även själv på plats vid varje datainsamlingstillfälle, vilket möjliggjorde att informanterna kunde fråga om de inte förstod någon fråga. Trots detta är det omöjligt att försäkra sig om att alla informanter har förstått varje fråga precis på det sättet som jag har menat. Eftersom materialinsamlingen skedde i skolmiljön poängterade jag före varje datainsamlingstillfälle att det inte finns rätta eller fel svar utan att jag i undersökningen är intresserad av elevernas tankar och upplevelser.

8 AVSLUTNING

Syftet med denna studie var att kartlägga hurdana uppfattningar och erfarenheter lärare och elever på högstadiet har av kinestetiska metoder i språkundervisningen. I studien utreddes om svensk- och tysklärare använder kinestetiska metoder på lektioner och på vilket sätt. Vidare kartlades lärares erfarenheter av kinestetiska metoder och varför dessa metoder används i undervisningen. I studien låg intresset även på elevers upplevelser av och uppfattningar om språkinläring genom kinestetiska metoder. Materialet i studien insamlades genom temaintervjuer och frågeformuläret. Intervjuerna analyserades kvalitativt, medan analysen av enkätundersökningen var mestadels kvantitativ till sin karaktär.

Resultaten visade att lärarna som deltog i studien förhåller sig positivt till kinestetiska inlärningsmetoder och såväl svensk- som tysklärarna använder dessa arbetssätt i viss mån på språklektioner. Kinestetiska metoder utnyttjas särskilt i undervisningen av ordförråd och grammatik. Det framgick av intervjuerna att det finns flera olika skäl till att använda kinestetiska metoder i språkundervisningen. Kinestetiska metoder ansågs göra språkundervisningen roligare och mer varierande. Dessutom konstaterades att kinestetiska metoder kan motivera elever till språkinläringen. Eftersom det under skoldagen finns så mycket stillasittande, ansåg lärarna att kinestetiska metoder är ett bra sätt att förminska detta och aktivera elever. Genom kinestetiska metoder kan man även beakta olika inlärare. Av intervjuerna framgick även att kinestetiska metoder kan göra lärares arbete roligare och mer varierande. Trots detta ansågs dessa metoder kräva mer arbete och tid till planering. En orsak till detta ansågs vara brist på färdigt material i lärobokserier.

Vad gäller den andra delen av avhandlingen, enkätundersökningen, visade resultaten att största delen av eleverna som deltog i studien allmänt taget förhåller sig positivt till kinestetiska metoder i språkundervisningen. En klar majoritet av eleverna ansåg att man lär sig bra t.ex. genom spel. Därtill ansågs kinestetiska metoder hjälpa att nå en bättre minnesbehållning. Resultaten visade ändå att språkundervisningen kännetecknas ofta av de traditionella undervisningsmetoderna såsom skrivande och lyssnande, och läroboken

och dess uppgifter används ofta i såväl svensk- som tyskundervisningen. Dessutom ansågs stillasittande vara mycket vanligt under språklektioner. Enligt eleverna görs det bara sällan eller aldrig sådana övningar på språklektioner som möjliggör att röra på sig. En stor del av eleverna önskade ändå att det under språklektioner användes mer kinestetiska arbetsätt och att det erbjöds mera möjligheter att kunna röra på sig i klassrummet.

Eftersom antalet informanter i studien var relativt litet, skulle det vara intressant att få mer omfattande och generaliserbara forskningsresultat angående kinestetiska metoder ur elevernas synpunkt. När de nya grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (2014) tas i bruk under åren 2017–2019 i högstadiet skulle det vara intressant att studera vidare om detta har en inverkan på användning av kinestetiska metoder i språkundervisningen. Eftersom brist på färdigt material kan försvåra eller hindra användning av kinestetiska metoder i språkundervisningen, finns det också i läroboksserier ett behov av material som stödjer kinestetisk inläring på språklektioner. Som utgångspunkt i språkundervisningen finns det ofta lärobokens innehåll och därför är det viktigt att läroböckerna innehåller mångsidiga uppgifter som främjar inläringen hos alla elever på det bästa möjliga sättet.

LITTERATUR

- Armstrong, T. 2009. *Multiple intelligences in the classroom*. Tredje upplagan. Alexandria, Virginia: ASCD.
- Boström, L. 2004a. *Från undervisning till lärande*. Jönköping: Brain Books.
- Boström, L. 2004b. *Lärande & Metod. Lärstilsanpassad undervisning jämfört med traditionell undervisning i svensk grammatik*. Doktorsavhandling. Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation.
- Boström, L. & Josefsson, O. 2006. *Vägar till grammatik*. Lund: Studentlitteratur.
- Byman, R. 2000. Voiko motivaatiota opettaa? I: Kansanen, P. & Uusikylä, K. (red.): *Luovuutta, motivaatiota, tunteita: opetuksen tutkimuksen uusia suuntia*. Jyväskylä: PS-Kustannus. 25–41.
- Coffield, F., Moseley, D., Hall, E. & Ecclestone, K. 2004. *Learning styles and pedagogy in post-16 learning: a systematic and critical review*. London: Learning and Skills Research Centre, Learning and Skills Development Agency.
- Dunn, R. & Dunn, K. 1978. *Teaching students through their individual learning styles: a practical approach*. Reston, Va.
- Dörnyei, Z. 1994. Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*, Vol. 78, No 3. 273–284.
- Dörnyei, Z. 2005. *The psychology of the language learner: individual differences in second language acquisition*. Mahwah (N.J.): Lawrence Erlbaum.
- Ejlertsson, G. 1996. *Enkäten i praktiken. En handbok i enkätmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Ericsson, I. 2005. *Rör dig – lär dig. Motorik och inläring*. Stockholm: SISU idrottsböcker.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tammerfors: Vastapaino.
- Gardner, H. 1992. *Så tänker barn – och så borde skolan undervisa*. Jönköping: Brain Books.
- Gardner, H., Kornhaber, M. L. & Wake, W. K. 1996. *Intelligence: Multiple perspectives*. Fort Worth, Texas: Harcourt Brace College Publishers.
- Gardner, R.C. 1985. *Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation*. London: Arnold.

- Gardner, R.C. & Lambert, W.E. 1959. Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology* 13. 266–72.
- GLGU 2004 = Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen. Utbildningsstyrelsen. <http://www02.oph.fi/svenska/ops/grundskola/LPgrundl.pdf> (Hämtad: 12.11.2014)
- GLGU 2014 = Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen. Utbildningsstyrelsen. http://www.oph.fi/download/163787_grunderna_for_laroplanen_for_den_grundlaggande_utbildningen_2014.pdf (Hämtad: 26.2.2015)
- Grätz, R. 2001. Vom Spielen, Leben, Lernen. I: *Fremdsprache Deutsch* 25/2001. http://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/spielen-leben-lernen_fsd.pdf (Hämtad: 15.4.2015)
- Hannaford, C. 1997. *The Dominance Factor. How Knowing Your Dominant Eye, Ear, Brain, Hand & Foot Can Improve Your Learning*. Arlington: Great Ocean Publishers.
- Heikkinen, H. 2005. *Draamakasvatus – opetusta, taidetta, tutkimista!* Jyväskylä: Minerva Kustannus Oy.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsingfors: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. Helsingfors: Tammi.
- Huisman, T. & Nissinen, A. 2005. Oppiminen, oppimistyyliä ja liikunta. I: Rintala, P., Ahonen, T., Cantell, M. & Nissinen, A. (red.): *Liiku ja opi. Liikunnasta apua oppimisvaikeuksiin*. Jyväskylä: PS-Kustannus. 25–46.
- Huizinga, J. 1938. *Homo ludens: proeve eener bepaling van het spel-element der cultuur*. Haarlem: H.D. Tjeenk Willink.
- Hursti, M. 2011. *Dramapedagogikens möjligheter i svenskundervisning: Svensklärares uppfattningar och erfarenheter*. Pro gradu -avhandling. Jyväskylä: Institutionen för språk, svenska språket vid Jyväskylä universitet.
- Ilvesoksa, L. 2013. *Motivaatiota leikkien: Toiminnallisen oppimisen vaikutus oppilaan motivaatioon*. Pro gradu -avhandling. Tammerfors: Pedagogiska fakulteten, Klasslärarutbildningen vid Tammerfors universitet.
- Kalaja, P. & Dufva, H. 2005. *Kielten matkassa: opi oppimaan vieraita kieliä*. Helsingfors: Finn Lectura.
- Kantomaa, M., Tammelin, T., Demakakos, P., Ebeling, H. & Taanila, A. 2010. Physical activity, emotional and behavioural problems, maternal education and self-

reported educational performance of adolescents. *Health Education Research* 25 (2). 368–379.

- Kauhanen, E. 2004. Ikä kuin ikä on leikki-ikä. *Tiede-lehti* 5. http://www.tiede.fi/artikkeli/jutut/artikkelit/ika_kuin_ika_on_leikki_ika (Hämtad: 21.1.2015)
- Kleppin, K. 2007. Sprachspiele und Sprachlernspiele. I: Bausch, K-R., Christ, H. & Krumm, H-J. (red.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke. 263–266.
- Kohonen, V., Jaatinen, R., Kaikkonen, P. & Lehtovaara, J. 2001. *Experiential learning in foreign language education*. Harlow: Pearson Education.
- Kolb, D.A. 1984. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Kuuskorpi, M. 2012. *Tulevaisuuden fyysinen oppimisympäristö: Käyttäjälähtöinen muunneltava ja joustava opetustila*. Doktorsavhandling. Åbo: Pedagogiska fakulteten, Institutionen för lärarutbildning, Åbo universitet.
- Kämppi, K., Välimaa, R., Ojala, K., Tynjälä, J., Haapasalo, I., Villberg, J. & Kannas, L. 2012. *Koulukokemusten kansainvälistä vertailua 2010 sekä muutokset Suomessa ja Pohjoismaissa 1994– 2010 – WHO-koululaistutkimus (HBSC-Study)*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Larsson, H. & Fagrell, B. 2010. *Föreställningar om kroppen – kropp och kroppslighet i pedagogisk praktik och teori*. Stockholm: Liber.
- Lehtinen, E., Kuusinen, J. & Vauras, M. 2007. *Kasvatuspsykologia*. 2. förnyad upplaga. Helsingfors: WSOY.
- Leino, A-L. & Leino, J. 1990. *Oppimistyyli: teoriaa ja käytäntöä*. Helsingfors: Kirjayhtymä.
- Leitola, K. 2001. *Oppimisen NLP*. Helsingfors: Tammi.
- Lengel, T. & Kuczala, M. 2010. *The kinesthetic classroom: teaching and learning through movement*. Thousand Oaks: Corwin.
- Luukka, M-R., Pöyhönen, S., Huhta, A., Taalas, P., Tarnanen, M. & Keränen, A. 2008. *Maailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Marckwort, A. & Marckwort, R. 1994. *Kouluttajan uudet vaatteet*. Mariehamn: Mermerus.

- Mátyás, E. 2009. *Sprachlernspiele im DaF-Unterricht: Einblick in die Spielpraxis des finnischen und ungarischen Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe sowie in die subjektiven Theorien der Lehrenden über den Einsatz von Sprachlernspielen*. Doktorsavhandling. Jyväskylä: Humanistiska fakulteten, tyska språket och kultur vid Jyväskylä universitet.
- Metsämuuronen, J. 2003. *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Helsingfors: International Methelp.
- Moilanen, K. 2002. *Yli esteiden: Oppimisvaikeudet ja vieraat kielet*. Helsingfors: Tammi.
- Opetusministeriö & Nuori Suomi ry. 2008. *Fyysisen aktiivisuuden suositus kouluikäisille 7–18-vuotiaille*. http://www.ukkinstituutti.fi/filebank/1477-Fyysisen_aktiivisuuden_suositus_kouluikaisille.pdf (Hämtad: 19.1.2016)
- Prashnig, B. 2000. *Erilaisuuden voima: opetustyyli ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Pruuki, L. 2008. *Ilo opettaa: tietoa, taitoja ja työkaluja*. Helsingfors: Edita.
- Rantala, T. 2006. *Oppimisen iloa etsimässä*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Rantanen, E. 2010. *Toiminnalliset oppijat koulunkävijöinä: Tekemisen ja kokemisen kautta oppiminen ja koulussa suoriutuminen*. Pro gradu -avhandling. Tavastehus: Pedagogiska fakulteten, Lärarutbildningen vid Tammerfors universitet.
- Rauste von Wright, M. & von Wright, J. 1994. *Oppiminen ja koulutus*. Borgå, Helsingfors, Jockas: WSOY.
- Rixon, S. 1981. *How to use games in language teaching*. London: Macmillan.
- Sajavaara, K. 1999. Toisen kielen oppiminen. I: Piirainen-Marsh, A. & Sajavaara, K. (red.): *Kielenoppimisen kysymyksiä*. Jyväskylä: Jyväskylä universitet. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. 73–102.
- Schweckendiek, J. 2001. Spiele und Spielerisches. Zur Förderung der Gruppenintegration und zur Binnendifferenzierung. I: *Fremdsprache Deutsch 25/2001*. https://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/FSD_25_2001-S9-19.pdf (Hämtad: 20.4.2015)
- Sergejeff, K. 2007. Toiminnalliset menetelmät kielenopetuksessa. I: Laine, R., Nissilä, L. & Sergejeff, K. (red.): *Eväitä, esimerkkejä ja kokemuksia: luku- ja kirjoitustaidon opetus aikuisille maahanmuuttajille*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. 81–95.
- Singh, A., Uijtdewilligen, L., Twisk, J., van Mechelen, W. & Chinapaw, M. 2012. Physical activity and performance at school. A systematic review of the literature

- including a methodological quality assessment. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine* 166 (1). 49–55.
- Stenberg, E. 2009. *Vägen till språket genom kroppen: Praktiska och fysiska undervisningsmetoder vid andraspråksundervisning för nyanlända elever på olika skolstadier*. Specialarbete. Göteborg: Institutionen för svenska språket, svenska som andraspråk vid Göteborgs universitet.
- Tammelin, T., Laine, K. & Turpeinen, S. (red.). 2013. *Oppilaiden fyysinen aktiivisuus. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 272*. Jyväskylä: Liikunnan ja kansanterveyden edistämissektori LIKES.
- Timonen, S. 2008. *Zur Rolle der Spiele im Fremdsprachenunterricht: Unter besonderer Berücksichtigung der Einstellungen der finnischen Fremdsprachenlehrer den Spielen gegenüber*. Pro gradu -avhandling. Tammerfors: Institutionen för språk- och översättningsvetenskap, tyska språket och kulturen vid Tammerfors universitet.
- Tuokko, E. 2009. *Miten ruotsia osataan peruskoulussa? Perusopetuksen päättövaiheen ruotsin kielen B-oppimäärän oppimistulosten kansallinen arviointi 2008*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsingfors: Tammi.
- Tynjälä, P. 1999. *Oppiminen tiedon rakentamisena: konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsingfors: Kirjayhtymä.
- Utbildningsstyrelsen. 2012. *Liikunta ja oppiminen*. http://www.oph.fi/download/144729_Liikunta_ja_oppiminen_2.pdf (Hämtad: 5.11.2014)
- Utbildningsstyrelsen. 2014. *Föreskrift*. http://www.oph.fi/download/163786_foreskrift_grunderna_for_laroplanen_for_de_n_grundlaggande_utbildningen_104_0.pdf (Hämtad: 9.11.2015)
- Utbildningsstyrelsen. 2015. *Learning by doing – leikkejä ja pelejä englannin opetukseen*. <https://hyvatkaytannot.oph.fi/kaytanto/1858/> (Hämtad: 11.2.2015)
- Valli, R. 2001. Kyselylomaketutkimus. I: Aaltola, J. & Valli, R. (red.): *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevälle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-Kustannus. 100–112.
- Vuorinen, I. 2005. *Tuhat tapaa opettaa: menetelmäopas opettajille, kouluttajille ja ryhmän ohjaajille*. Sjunde upplagan. Tammerfors: Resurssi.
- Öystilä, S. 2003. Toiminnallisen opetuksen perustan rakentajia – John Dewey, Kurt Lewin, Jacob Levy Moreno, David Kolb ja Jack Mezirov. I: Poikela, E. & Öystilä,

S. (red.): *Yliopistopedagogiikkaa kehittämässä: kokeiluja ja kokemuksia.* Tammerfors: Tammerfors University Press. 27–76.

Østern, A-L. 1993. *Pedagogiskt drama – en didaktisk handledning.* Åbo: Åbo Akademi, Institutionen för lärarutbildning.

BILAGA 1: MEDGIVANDEBLANKETT

Hyvät oppilaiden vanhemmat!

Opiskelen Jyväskylän yliopistossa ruotsin ja saksan opettajaksi ja teen pro gradu -tutkielmaa liittyen toiminnallisiin opetusmenetelmiin kieltenopetuksessa yläkoulussa. Olen kiinnostunut yläkoululaisten ajatuksista ja kokemuksista koskien toiminnallista kielenoppimista. Täten pyydänkin teiltä suostumusta siihen, että lapsenne saa osallistua tutkimukseeni. Tutkimus on tarkoitettu toteuttaa _____ aikana. Tutkimusta varten hankittava aineisto kerätään kyselylomakkeen avulla, johon vastataan nimettömänä ja vastaukset käsitellään täysin luottamuksellisesti. Pyydän teitä palauttamaan alla olevan lomakkeen täytettynä lapsenne mukana ruotsin/saksan opettajalle mahdollisimman pian.

Kiitän teitä jo etukäteen yhteistyöstänne ja vastaan myös mielelläni tutkimustani koskeviin kysymyksiin.

Ystävällisin terveisin,

Työn ohjaaja

tutkijan yhteystiedot

työn ohjaajan yhteystiedot

Annan luvan lapselleni osallistua tutkimukseen.

Kyllä Ei

Oppilaan nimi:

Paikka ja aika:

Vanhemman allekirjoitus ja nimen selvennys:

BILAGA 2: INTERVJUSCHEMA

TAUSTATIEDOT

Ikä?

Koulu?

Opetettavat aineet?

Luokka-asteet?

Kirjasarja?

Työkokemus opettajana?

Pääaine yliopistossa?

TEEMA 1: TOIMINNALLISTEN MENETELMIEN KÄYTTÖ OPETUKSESSA

Toiminnallisten menetelmien käyttö?

Miten usein?

Millaisia työtapoja, konkreettisia esimerkkejä?

Mitä asioita opeteltaessa?

TEEMA 2: SYITÄ KÄYTTÄÄ TOIMINNALLISIA MENETELMIÄ OPETUKSESSA

Miksi / miksi ei?

Mitä niiden avulla voi oppia?

Mielipiteiden taustalla oma kokemus ja/vai jokin teoreettinen oppimisenäkemys?

Opetussuunnitelma ja sen tavoitteet?

TEEMA 3: KOKEMUKSET TOIMINNALLISISTA MENETELMISTÄ

Käyttö opettajan näkökulmasta? Kokemuksia?

Merkitys ja rooli kielten opetuksessa?

Koulutus? Missä yhteydessä?

Mistä ideoita toiminnalliseen opetukseen?

Valmis materiaali?

Yhteistyö kollegoiden kanssa? / Koulun kannustus? / Koulutuspäivät?

TEEMA 4: OPETTAJAN AJATUKSIA OPPILAIDEN SUHTAUTUMISESTA TOIMINNALLISIIN MENETELMIIN

Oppilaiden suhtautuminen?

Miten ilmenee?

Erot luokkien välillä?

Erot tyttöjen ja poikien välillä?

Syitä mahdollisiin eroihin?

Eroja motivaatiossa verrattuna perinteisiin opetusmenetelmiin?

Muita kommentteja?

	Täysin samaa mieltä	Osittain samaa mieltä	Ei samaa mieltä eikä eri mieltä	Osittain eri mieltä	Täysin eri mieltä
4. Haluaisin, että ruotsin tunneilla olisi enemmän harjoituksia, joissa on mahdollista liikkua	5	4	3	2	1
5. Pidän näyttelemisestä oppitunnilla	5	4	3	2	1
6. Toiminnallisuus (esim. pelit, leikit) häiritsee oppimistani	5	4	3	2	1
7. Opettaja on suurimman osan ajasta äänessä oppitunnilla	5	4	3	2	1
8. Työskentelen mieluiten yksin	5	4	3	2	1
9. Haluaisin kokeilla draamaan liittyviä harjoituksia ruotsin tunnilla	5	4	3	2	1
10. Ryhmätöiden tekeminen on kivaa	5	4	3	2	1
11. Pitkään paikallaan istuminen häiritsee keskittymistäni	5	4	3	2	1
12. Asiat jäävät parhaiten mieleen itse kokeilemalla	5	4	3	2	1
13. Ruotsin tunneilla olisi kivempaa, jos siellä tehtäisiin enemmän harjoituksia, joissa pääsee liikkumaan	5	4	3	2	1
14. Tunnen oloni levottomaksi istuessani koko oppitunnin paikallani	5	4	3	2	1
15. Tekemisen avulla opittavat asiat jäävät mieleen	5	4	3	2	1
16. Ruotsia oppii parhaiten oppikirjan tehtäviä tekemällä	5	4	3	2	1

III. Ympyröi sopiva vastausvaihtoehto.

	Usein	Joskus	Harvoin	Ei koskaan
1. Ruotsin tunneilla tehdään harjoituksia, joissa saa liikkuu	4	3	2	1
2. Ruotsin tunneilla tehdään oppikirjan tehtäviä	4	3	2	1
3. Saan olla aktiivinen ruotsin tunneilla	4	3	2	1
4. Ruotsin tunnilla istun pulpetissani	4	3	2	1
5. Ruotsin tunneilla kirjoitetaan	4	3	2	1
6. Ruotsin tunneilla pelataan	4	3	2	1
7. Ruotsin tunneilla tehdään draamaharjoituksia	4	3	2	1
8. Ruotsin tunnin aikana nousen ylös pulpetistani	4	3	2	1

IV. Vastaa kysymykseen.

Millaisia ajatuksia sinulla on ruotsin oppimisesta toiminnan ja tekemisen avulla (esim. pelien, näyttelemisen, leikin, muiden harjoitusten avulla, joissa saa liikkua)?

Kiitos vastauksistasi! J

	Täysin samaa mieltä	Osittain samaa mieltä	Ei samaa mieltä eikä eri mieltä	Osittain eri mieltä	Täysin eri mieltä
4. Haluaisin, että saksan tunneilla olisi enemmän harjoituksia, joissa on mahdollista liikkua	5	4	3	2	1
5. Pidän näyttelemisestä oppitunnilla	5	4	3	2	1
6. Toiminnallisuus (esim. pelit, leikit) häiritsee oppimistani	5	4	3	2	1
7. Opettaja on suurimman osan ajasta äänessä oppitunnilla	5	4	3	2	1
8. Työskentelen mieluiten yksin	5	4	3	2	1
9. Haluaisin kokeilla draamaan liittyviä harjoituksia saksan tunnilla	5	4	3	2	1
10. Ryhmätöiden tekeminen on kivaa	5	4	3	2	1
11. Pitkään paikallaan istuminen häiritsee keskittymistäni	5	4	3	2	1
12. Asiat jäävät parhaiten mieleen itse kokeilemalla	5	4	3	2	1
13. Saksan tunneilla olisi kivempaa, jos siellä tehtäisiin enemmän harjoituksia, joissa pääsee liikkumaan	5	4	3	2	1
14. Tunnen oloni levottomaksi istuessani koko oppitunnin paikallani	5	4	3	2	1
15. Tekemisen avulla opittavat asiat jäävät mieleen	5	4	3	2	1
16. Saksaa oppii parhaiten oppikirjan tehtäviä tekemällä	5	4	3	2	1

III. Ympyröi sopiva vastausvaihtoehto.

	Usein	Joskus	Harvoin	Ei koskaan
1. Saksan tunneilla tehdään harjoituksia, joissa saa liikkua	4	3	2	1
2. Saksan tunneilla tehdään oppikirjan tehtäviä	4	3	2	1
3. Saan olla aktiivinen saksan tunneilla	4	3	2	1
4. Saksan tunnilla istun pulpetissani	4	3	2	1
5. Saksan tunneilla kirjoitetaan	4	3	2	1
6. Saksan tunneilla pelataan	4	3	2	1
7. Saksan tunneilla tehdään draamaharjoituksia	4	3	2	1
8. Saksan tunnin aikana nousen ylös pulpetistani	4	3	2	1

IV. Vastaa kysymykseen.

Millaisia ajatuksia sinulla on saksan oppimisesta toiminnan ja tekemisen avulla (esim. pelien, näyttelemisen, leikin, muiden harjoitusten avulla, joissa saa liikkua)?

Kiitos vastauksistasi! J