

**NÅGRA ALTERNATIVA SPRÅKUNDERVISNINGSMETODER I
YRKESUTBILDNINGEN PÅ ANDRA STADIET**
**Integrerad och verksamhetsbaserad svenskspråksundervisning
i autentisk miljö**

Pro gradu-avhandling
i svenska språket
Institutionen för språk
Jyväskylä universitet
Hösten 2004
Pia-Karin Leinonen

Humanistiska fakulteten	Svenska språket, Institutionen för språk
Författare Pia-Karin Leinonen	
Titel Några alternativa språkundervisningsmetoder i yrkesutbildningen på andra stadiet. Integrerad och verksamhetsbaserad svenskspråksundervisning i autentisk miljö	
Ämne svenska språket	Typ av avhandling pro gradu-avhandling
Årtal 2004	Sidoantal 104 + 7 bilagor
<p>Referat</p> <p>Den föreliggande pro gradu-avhandlingen är en kvantitativ undersökning som består av ett försök och en enkätundersökning. Syftet med försöket var att ta fram och prova språkundervisningsmetoder som är effektiva och lämpliga för yrkesutbildningen på andra stadiet och som tar hänsyn till studerandenas utgångsnivå, behov, förmåga, intressen och yrkesbransch. Språkundervisningen och –inlärningen grundade sig på verksamhet, erfarenhet och kommunikation. Målet var att hitta arbetssätt och inlärningsmiljöer som stimulerar språkinlärningen, höjer studiemotivationen och mjukar upp attityderna men även att skapa inlärningssituationer som efterliknar arbetslivets verkliga uppgifter. Innehållet i undervisningen koncentrerades på byggnadsbranschens fackspråk och de språkkunskaper som arbetslivet förutsätter. Goda språkkunskaper är i dag en del av den allmänna yrkeskunnigheten.</p> <p>I försöket deltog två byggnadsklasser med 18 studerande i vardera, en yrkeslärare och jag själv som svensklärare och forskare. Materialet samlades in genom observationer, diskussioner och slutprov. Resultatet analyserades huvudsakligen kvantitativt och det visade att verksamhets- och erfarenhetsbaserad språkundervisning i autentisk miljö är effektivare än traditionell lärarledd språkundervisning i klassrummet. Dessutom stöder den språkinlärningen hos de studerande som har inlärningssvårigheter, eftersom de har möjlighet att använda sina starkaste sinneskanaler. I försöket integrerades svenska i byggnadsbranschen men med små ändringar kan metoderna mycket väl tillämpas även i andra språk och branscher.</p> <p>Enkätundersökningens mål var att ta reda på vilka språkundervisningsmetoder svensklärarna i de andra yrkesskolorna i norra Finland använder och har använt, hurdana erfarenheter de har av metoderna och vilka resultat de har uppnått. Syftet med enkätundersökningen var också att ta reda på hurdana språkkunskaper studerandena i dessa skolor har i svenska, hur stor del som anses ha inlärningssvårigheter som kräver specialåtgärder och hur man går till väga för att hjälpa dessa studerande. I enkätundersökningen deltog sammanlagt fyra respondenter. Resultatet av enkätundersökningen visade att mångsidiga och varierande undervisningsmetoder verkar motivationshöjande och förbättrar inlärningsresultaten. Dessutom har skolans geografiska läge en betydande roll när det gäller studiemotivation.</p>	
Uppslagsord yrkesutbildning, språkinlärning, språkundervisning, motivation, attityd, kommunikation, verksamhet, erfarenhet, autentisk inlärningsmiljö, integration	
Bibliotek/Förvaringsplats Aalto bibliotek	
Övriga uppgifter	

INNEHÅLL

1 INLEDNING	6
1.1 Ämne och syfte.....	6
2 OM MATERIAL OCH METODER.....	8
2.1 Om vetenskapliga metoder.....	8
2.1.1 Kvalitativ undersökning –fallstudie.....	8
2.1.2 Enkätundersökning.....	10
2.2 Försök.....	11
2.2.1 Materialinsamling och försökspersoner.....	11
2.2.2 Bearbetning och analys av material.....	14
2.3 Enkätundersökning.....	15
2.3.1 Materialinsamling och respondenter.....	15
2.3.2 Bearbetning och analys av material.....	15
3 OM SPRÅKSUNDERVISNING I YRKESUTBILDNINGEN	
I FINLAND.....	16
3.1 Allmänt om grundläggande yrkesutbildning.....	16
3.2 Allmänt om språkundervisning och –inläring i yrkesutbildningen.....	18
3.3 Språkundervisningens mål.....	18
3.4 Språkundervisningens brister och problem.....	19
4 OM INLÄRNING AV FRÄMMANDE SPRÅK.....	22
4.1 Inläring av första-, andra- och främmande språk.....	22
4.2 Allmänt om språkinläring.....	23
5 PÅVERKANDE FAKTORER I INLÄRNING.....	26
5.1 Allmänna faktorer.....	26
5.2 Psykologiska faktorer.....	27
5.2.1 Kognitiva faktorer.....	27
5.2.2 Affektiva faktorer.....	29
5.2.2.1 Egocentriska faktorer.....	29
5.2.2.2 Transaktionella faktorer.....	31
5.2.2.3 Motivation och attityder.....	32

6 INLÄRNINGSSVÅRIGHETER.....	33
6.1 Vad är inlärningssvårigheter?.....	34
6.2 Specialundervisning och andra stödåtgärder i yrkesutbildning.....	34
7 OM MOTIV.....	36
7.1 Definition av motiv och Maslows behovshierarki.....	36
7.2 Madsens motivklasser.....	37
8 OM MOTIVATION OCH ATTITYDER.....	38
8.1 Motivationens roll i inläring.....	38
8.2 Faktorer som påverkar motivation.....	40
8.3 Motivationstyper.....	43
8.3.1 Instrumentell och integrativ motivation.....	43
8.3.2 Kognitiv orientering.....	45
8.3.3 Inre och yttre motivation.....	45
8.3.4 Korttids- och långtidsmotivation.....	46
8.3.5 Situationsberoende, alienerad och innehållslig motivation.....	47
8.3.6 Motivationens intensitet och riktning.....	47
8.3.7 Sätt att förstärka motivation.....	48
8.4 Attityder.....	49
8.4.1 Definition av attityd.....	49
8.4.2 Attitydkomponenter.....	50
8.4.3 Attityd vs motivation.....	51
8.4.4 Attityder och språkinläring.....	52
9 OM KOMMUNIKATION, VERKSAMHET OCH ERFARENHET I SPRÅKUNDERVISNING OCH SPRÅKINLÄRNING.....	53
9.1. Kommunikativ språkundervisning och kommunikativt arbetssätt.....	53
9.2 Helhets-, verksamhets- och erfarenhetsbetonad inläring.....	54
9.2.1 Helhetsbetonad inläring.....	54
9.2.2 Verksamhets- och erfarenhetsbetonad inläring.....	55
10 INTEGRERAD OCH YRKESINRIKTAD SPRÅKUNDERVISNING.....	58
10.1 Integration.....	58
10.2 Förenad språk- och innehållsundervisning, ämnesbaserad språkundervisning och språkligt stödd innehållsundervisning.....	59
10.3 Integrerad och yrkesinriktad språkundervisning i yrkesutbildningen.....	60

11 OM INLÄRNINGSMILJÖ.....	62
11.1 Språkbetonad och betydelsecentrerad inlärningsmiljö.....	62
11.2 Autentisk inlärningsmiljö.....	62
12 VERKSAMHETSBASERAD SVENSKSPRÅKSUNDERVISNING	
I AUTENTISK MILJÖ.....	63
12.1 Inledning av kurs och attityder.....	63
12.2 Studiebesök.....	69
12.3 Inlärningsmiljö, centralt innehåll, undervisningsmetoder och arbetssätt.....	70
13 JÄMFÖRELSE MELLAN PROVRESULTAT OCH FRÅNVARO.....	80
13.1 Provresultat.....	81
13.2 Frånvaro.....	81
14 JÄMFÖRELSE MELLAN SLUTBETYG I SVENSKA FRÅN GRUND- OCH YRKESSKOLAN.....	82
14.1 Medelbetyg i svenska från grundskolan.....	83
14.2 Medelbetyg i svenska från yrkesskolan.....	83
15 SPRÅKUNDERVISNINGSMETODER	85
15.1 TPR-metoden.....	85
15.1.1 TPR som språkundervisningsmetod.....	86
15.1.1.1 Eget exempel på TPR-lektion.....	87
15.1.2 För- och nackdelar med TPR-metoden.....	89
15.1.3 Prov och värdering.....	90
15.2 Språkbad och språkdusch.....	91
15.2.1 ”-Måste man?”.....	92
16 ENKÄTRESULTAT.....	93
17 SAMMANFATTNING.....	99
LITTERATUR.....	102
BILAGOR.....	105

1 INLEDNING

Den tilltagande internationaliseringen med fri rörelse av arbetskraft, kapital, varor och tjänster samt den förbättrade informationstekniken har fört med sig större behov och ökade krav på språkkunskaper, både i arbetslivet och på fritiden. (Väyrynen, Räisänen, Geber, Koski, Pernu 1998, 171.) Arbetslivets verksamhetsmiljöer har blivit mångkulturella och språkkunskaperna betraktas som en del av den allmänna yrkeskunnigheten. Mångsidiga språkkunskaper behövs i arbetsuppgifter på alla nivåer och i praktiskt taget alla branscher, både på den nationella och internationella arbetsmarknaden. (Kantelinen 1998, 9.) Förändringarna i samhället och i arbetslivet ställer även yrkesutbildningen inför speciella krav. Yrkesutbildningens mål är att öka överensstämmelsen mellan utbildning och arbete och därför har också utvecklingen av språkundervisning blivit allt viktigare. (Undervisningsministeriet 1999, 23.)

Finland har varit en föregångare i utvecklingen av yrkesinriktad språkundervisning och sedan mellanstadiereformen på 1980-talet har man betonat, att språkundervisningen bör integreras i yrkesämnena. Tidigare undersökningsresultat visar, att inläringen av fackspråk och de språkkunskaper som yrket förutsätter sker bäst i samband med yrkesinläringen. Trots detta ordnas språkundervisningen fortfarande som separata kurser och integration sker endast i liten utsträckning. (Utbildningsstyrelsen 1998, 171; Kantelinen 1998, 10.)

1.1 Ämne och syfte

Jag jobbar som svensklärare vid tekniska yrkesskolan i Rovaniemi och våren 2001 fick jag till uppgift att utveckla undervisningen av svenska i vår skola. Den här pro gradu-avhandlingen är en del av det utvecklingsarbete som jag har gjort och kommer att göra i framtiden. Problemet var eller är det att den traditionella lärarledda språkundervisningen i klassrummet inte ger önskade resultat. Allt för många studerande avbryter kursen eller får av andra skäl underkänt i svenska, frånvaron är stor och den allmänna inställningen till svenska är negativ. Detta kan bero på olika faktorer t.ex. svaga språkkunskaper, låg studiemotivation, negativa attityder till språkinläring och främmande kulturer i allmänhet, inläringssvårigheter men också på de språkundervisningsmetoder och -material som används.

Enligt Väyrynen (2001, 21) upplever studerandena de som ensidiga och anser att det är allt för lite naturliga språkanvändningssituationer i undervisningen.

Den föreliggande pro gradu-avhandlingen är huvudsakligen en kvalitativ undersökning som består av ett försök och en enkätundersökning. Försöket görs inom byggnadsbranschen och syftet med det är att ta fram och testa språkundervisningsmetoder som är effektiva och lämpliga för yrkesutbildningen och som tar hänsyn till studerandenas utgångsnivå, förmåga, behov, intressen och yrkesbransch. Försöket baserar sig på verksamhet, integration och kommunikation och avsikten är att hitta sådana arbetssätt och arbetsmiljöer som stimulerar inläringen och höjer studiemotivationen. Syftet är också att skapa så naturliga inläringssituationer som möjligt och att övningarna efterliknar arbetslivets verkliga uppgifter. Min seminarieuppsats, som granskar verksamhetens och erfarenheternas betydelse vid språkinläring, utgör en del av den teoretiska bakgrunden i denna avhandling.

Eftersom svenskstudierna i yrkesutbildningen omfattar endast 1 studievecka koncentreras språkundervisningen främst på fackspråk och de vanligaste kommunikationssituationerna som kan komma att behövas i vardagliga arbets- och språksituationer samt på fritiden. Målet i undervisningen är att studerandena lär sig benämningar på verktyg och material, byggdelar, arbetskläder och skyddsutrustning men också andra centrala begrepp som hör till byggande, arbetsmiljö, arbetssäkerhet och yrket i allmänhet.

Eftersom undersökningen inriktar sig på att hitta och utveckla lämpliga undervisningsmetoder för svenska i yrkesutbildningen på andra stadiet är jag även intresserad av att veta, vilka språkundervisningsmetoder svensklärarna i de andra yrkesläroanstalterna i norra Finland använder och har använt, hurdana erfarenheter de har av metoderna och vilka resultat de har uppnått. Enkätundersökningens syfte är att ta reda på detta men avsikten är också att reda ut hurdana språkkunskaper studerandena i dessa skolor har i svenska, hur stor del som anses ha inläringssvårigheter och hur man går till väga för att hjälpa dessa studerande.

Avhandlingen är upplagd på följande sätt: I kapitel 2 behandlas material och metoder, i kapitel 3 ges en allmän översikt av språkundervisning i yrkesutbildningen i Finland och i kapitlen 4–11 samt i kapitel 15 behandlas undersökningens teoretiska bakgrund. I avsnitt 15 presenteras också olika språkundervisningsmetoder och förslag på hur man kan bygga upp och förverkliga lektioner med hjälp av de olika metoderna samt metodernas för och nackdelar. I kapitel 12–14 presenteras försöket med verksamhetsbaserad svenskspråkundervisning i autentisk miljö samt resultaten av det. I kapitel 16 ges resultaten av enkätundersökningen.

2 OM MATERIAL OCH METODER

2.1 Om vetenskapliga metoder

Inom vetenskapen talar man om kvalitativ och kvantitativ undersökning och i praktiken kan det vara svårt att skilja mellan dessa. Den kvantitativa undersökningen sägs behandla siffror och statistik och den kvalitativa betydelse. Metoderna är dock inga motsatser och utesluter inte varandra som analysmodeller utan ofta kombineras de på olika sätt, eftersom siffror och betydelse är beroende av varandra. Någon av undersökningsmetoderna kan vara av överordnad karaktär men de kan också vara likvärdiga. Den kvalitativa undersökningen kan användas som ett förberedande test för den kvantitativa undersökningen, undersökningarna kan användas sida vid sida, både under insamling och analys och det kvantitativa skedet kan föregå det kvalitativa. En undersökning har alltid ett syfte eller en uppgift och vid val av metod bör forskaren fundera på vilket angreppssätt som är de mest passande och som ger klarhet och de bästa förklaringarna till problemen. (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 1997, 133–134.)

2.1.1 Kvalitativ undersökning – fallstudie

Utgångspunkten i den kvalitativa undersökningen är att man ger en beskrivning av det verkliga livet. Det man bör ta hänsyn till är att man inte kan splittra verkligheten utan alla livets händelser påverkar varandra. Därför strävar man i den kvalitativa undersökningen efter att undersöka fenomenet så helhetsbetonat som möjligt. (Hirsjärvi m.fl. 1997, 161.)

Den kvalitativa undersökningen koncentrerar sig ofta på ett enstaka fall i en speciell verksamhetsmiljö under en viss period. Undersökningens syfte är att beskriva fenomenet men också att förklara och förstå verkligheten djupare. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen, Saari 1994, 10–11; Hirsjärvi m.fl. 1997, 161.)

Inom bl.a. pedagogiken talar man om kvalitativ fallstudie. I den kvalitativa fallstudien är man intresserad av att få veta hur praktisk verksamhet fungerar i en speciell verksamhetsmiljö, detta kan t.ex. vara en händelsekedja eller verksamhet i en skola eller i en klass som man vill granska och få en helhetsbild av. Den kvalitativa fallstudien ett naturligt sätt att närma sig undersökning om undervisning och inläring. Fallstudien sker i nutid och i autentiska situationer och materialinsamlingen är öppen och ostrukturerad, eftersom forskaren är intresserad av att veta hur försökspersonerna själva analyserar sin värld och sina erfarenheter. Materialinsamlingen kan ske på olika sätt t.ex. genom intervjuer och deltagarobservationer och en betydande faktor i insamlingen är att forskaren och försökspersonerna är i interaktion med varandra. Försökspersonerna, som i kvalitativ undersökning väljs ut ändamålsenligt, är kännande, fungerande och deltagande subjekt. Forskaren deltar i undersökningen genom sina subjektiva erfarenheter men hans önskan eller fördomar får inte på något sätt påverka undersökningens slutresultat. Fallstudien är en flexibel undersökning på det sättet att forskaren kan välja ut ett fall där han förväntar sig hitta information och undersökningens mål och förverkligande och att forskarens uppfattningar kan förändras efter omständigheterna (induktiv analys). (Syrjälä m.fl. 1994, 10–15.)

Fallstudien är en helhetsbetonad och systematisk beskrivning av fenomenet. Verkligheten granskas i sin helhet och den beskrivs och tolkas konkret, levande och detaljerat ur olika synvinklar. Deltagarnas röst hörs och verksamhet syns som direkta lån ur tal och prestationer samt bilder av händelser. I analysen kan man också använda statistiskt material om man med hjälp av det kan beskriva fallet på ett betydande sätt. (Syrjälä m.fl. 1994, 13.)

Den kvalitativa undersökningen koncentrerar sig mera på själva processen än produkten, hela miljön än enstaka variabler och på att upptäcka något nytt istället för att bara konstatera resultat som grundar sig på tidigare undersökningar.

Undersökningsmaterialet kan hitta nya sammanhang som beskriver fenomenet samt nya begrepp och hypoteser. (Syrjälä m.fl. 1994, 10–11, 13, 16.) Den föreliggande undersökningen är huvudsakligen en kvalitativ undersökning. Undersökningens syfte är att undersöka och förstå bl.a. verksamhetens, erfarenhetens, kommunikationens och miljöns betydelse i språkinläring och hur dessa faktorer påverkar studerandenas motivation, attityder och språkinläring. Kvantitativa metoder används endast i analysen av fråga 1 och 13 i enkätundersökningen.

2.1.2 Enkätundersökning

Enkätundersökningen är en av surveyundersökningens centralaste metoder och det är ett sätt att samla in nytt material själv. I surveyundersökning samlar man in material standardiserat genom enkäter, intervjuer och observationer och försökspersonerna bildar ett sampel av en viss population. Fördelar med enkätundersökningar är att man kan samla in ett omfattande forskningsmaterial och metoden är effektiv, eftersom den sparar forskarens tid, besvär och kostnader. Om enkäten är välplanerad kan materialet behandlas och analyseras snabbt med hjälp av datorer och färdiga analysmetoder. Materialet analyseras oftast kvantitativt och enligt Hirsjärvi m.fl. kan det vara problematiskt att tolka materialet. Materialet anses ofta vara ytligt och anspråkslöst och andra nackdelar kan vara att det är omöjligt att få reda på om respondenterna har tagit undersökningen på allvar d.v.s. om de har försökt att besvara frågorna noggrant och ärligt. Det är inte heller säkert hur respondenterna upplever frågorna och det är svårt att kontrollera missförstånd. Man vet inte om respondenterna har kännedom om eller satt sig in i det som frågas. (Hirsjärvi m.fl. 1997, 189–191.)

Det finns åtminstone två sätt att samla in material genom förfrågan, postenkät, där man skickar enkäten till respondenterna och de skickar det tillbaka och kontrollerad enkät, där forskaren delar ut formulären personligen. Vid postenkäterna bör man beakta ett visst bortfall. Formulering av formuläret och svaren tar tid och kräver kunskap och färdigheter av forskaren. Även om undersökningens ämne är det som påverkar svaren mest så kan man göra undersökningen effektivare genom noggrann planering av formulär och frågor. (Hirsjärvi m.fl. 1997, 189–191.)

Frågor kan formuleras på många olika sätt och vanligtvis använder man följande tre former: öppna frågor, fleralternativfrågor och frågor som grundar sig på skalor. Fördelar med de öppna frågorna är att respondenterna får möjligheten att uttrycka vad de verkligen anser medan fleralternativfrågorna binder respondentens åsikter med färdiga svarsalternativ. Nackdelar med de öppna frågorna är att innehållet är brokigt, tvivelaktigt och svårt att behandla. Genom enkäten kan man samla in uppgifter om fakta, beteende och verksamhet, uppgifter, värden, attityder, uppfattningar och åsikter. Därtill kan man be respondenterna om värderingar och motiveringar till verksamhet och åsikter. Om enkätundersökningen berör personliga teman har respondenterna möjlighet att behålla anonymiteten (Hirsjärvi m.fl.1997, 189–191).

2.4 Försök

2.2.1 Materialinsamling och försökspersoner

Materialet i den här undersökningen samlades in i form av ett försök under våren 2001. Samma vår hade Rovaniemis tekniska yrkesskola tre större byggprojekt och försöket gjordes på en av arbetsplatserna, Ounasjoentie 75, som ligger 0,5 km från skolan. Där höll man på att bygga ett parhus och vid tiden av försöket höll studerandena på att sätta panel på ytterväggarna. Därför byggdes innehållet i språkundervisningen till stor del upp kring det byggnadsskedet och de moment som arbetet innehöll samt den miljö som omgav arbetsplatsen. På nästa sida finns ett fotografi av arbetsplatsen och det halvfärdiga huset:



Fotografiet är taget av Aapi Juntura

Fotografi 1 *Ounasjoentie 75*

I försöket deltog sammanlagt 36 studerande från två byggnadsklasser med 18 studerande i vardera, en yrkeslärare samt jag själv som svensklärare och forskare. Av de 36 studerandena var bara en flicka och eftersom det inte har någon större betydelse för slutresultatet kommer jag inte att behandla könsfördelningen närmare. Jag kan dock nämna att förhållandet i sig representerar könsfördelningen inom byggnadsbranschen i vår skola.

Klasserna kallar jag för Klass A och Klass B. Klass A fungerade som försöksklass och Klass B som jämförelseklass, detta betyder att jag främst koncentrerade mig på att följa verksamheten i Klass A. För att kunna göra jämförelser tog jag också reda på slutbetygen från grundskolan. Klasserna hade tidigare delats upp och valts ut på basis av informationsöverföring om färdigheter och kunskapsnivå i grundundervisningen i grundskolan. Detta betyder ändå inte, att alla studerande i Klass A hade svaga språkkunskaper eller var i behov av specialundervisning. Det man strävade efter var, att man effektivare skulle kunna ge speciellt stöd och uppmärksamhet åt de studerande som verkligen behövde det, om de var samlade i samma klass. Försöket var en av åtgärderna som togs till för att stöda studerandenas studier i bl.a. svenska och följa deras skolframgång.

Yrkesläraren deltog i försöket, eftersom språkundervisningen integrerades i yrkesämnet och i detta fall i byggnadsskedet av ett hus som senare skulle komma till salu. Han svarade huvudsakligen för handledningen av arbetet och arbets säkerheten på arbetsplatsen men han fungerade också som hjälplärare.

Allt som allt hade jag ca. 2 månader på mig att planera försöket d.v.s. fundera på innehåll, uppgifter, arbetssätt och lämpliga undervisningsmetoder, samla ihop material och göra förberedelser. Jag började med att gå igenom allt färdigt yrkesinriktat material om byggnadsbranschen som jag kunde få tag på och konstaterade att endast en liten del av materialet var sådant som jag kunde ha nytta av. Därför samlade jag ihop idéer ur gamla böcker och gjorde en del grundmaterial själv. Jag beställde också material från Svenska Byggmästare- och Ingenjörskörbundet men jag kunde egentligen inte göra så mycket konkret undervisningsmaterial på förhand, eftersom det var meningen att studerandena själva skulle få vara med och bestämma om uppgifter och arbetssätt för de olika delområdena. Jag skaffade också övrigt material som studerandena kunde tänkas behöva på arbetsplatsen t.ex. skrivunderlag och plastfack.

Innehållet i undervisningen bestämde jag huvudsakligen själv men också i samarbete med yrkesläraren. Han gav mig råd om det som han ansåg vara det viktigaste att kunna. Att hitta lämpliga undervisningsmetoder var egentligen inte något problem, eftersom jag redan från början hade tänkt mig att undervisningen grundar sig på verksamhet och kommunikation och att den sker på svenska i den utsträckning som är möjligt. Jag har, på nära håll, följt utvecklingen av betonad språkundervisning på lågstadiet (Rovaniemi Keskustan ala-aste) sedan 1986 och jobbat som vikarie då och då sedan 1988. Därför har jag god erfarenhet av olika metoder som används i betonad språkundervisning t.ex. språkdusch, TPR, samt par- och smågruppsdiskussioner. I det här försöket betonades dock ingen speciell undervisningsmetod utan jag valde alltid den som var mest passande för situationen.

En viktig utgångspunkt för försöket var den fysiska inlärningsmiljön. Den skulle vara så autentisk som möjligt och därför var arbetsplatsen ett självklart val.

För att undvika allt för många överraskningar i undervisningssituationerna bekantade jag mig med arbetsplatsen och arbetsmomenten på förhand. Yrkesläraren och jag planerade kursens innehåll och diskuterade om de praktiska anordningarna på arbetsplatsen. En stor fördel var att det bredvid bygget fanns ett gammalt hus, där vi kunde samlas och diskutera och repetera och göra små grupparbeten. Undervisningen skedde huvudsakligen på arbetsplatsen 3–5 timmar åt gången men i början och i slutet av kursen, när studerandena gjorde uppgifter, bearbetade materialet om bl.a. paneling och byggnadsskeden samt repeterade inför provet var vi i skolan.

Undersökningsmaterialet samlades huvudsakligen in genom observationer och diskussioner (både individuellt och i grupper) med studerandena under kursens gång, övningar och uppgifter men också genom diskussioner med studieledarna, elevvårdsteamet och klassföreståndarna.

2.2.2 Bearbetning och analys av material

Analysen kommer huvudsakligen att behandlas kvalitativt. Analysen grundar sig på mina egna observationer under lektionerna (inläringssituationer och annan verksamhet) men den baserar sig också på diskussioner med studerandena, inlämnade arbetsuppgifter, prov samt mina egna tidigare erfarenheter av språkundervisning i yrkesskolan.

I analysen koncentrerar jag mig huvudsakligen på verksamheten i Klass A och gör sedan jämförelser med Klass B endast på de punkter som jag anser vara viktiga och som skiljer sig betydligt. Jag kommer att ge en så detaljerad och mångsidig beskrivning av försöket som jag tycker är nödvändigt och möjligt men huvudsyftet är att försöka upptäcka, förstå och förklara möjliga samband mellan fenomenen verksamhet, erfarenhet, miljö och språkinläring. För att få en sammanhängande analys av försöket behandlar jag innehållet, undervisningsmetoderna, arbetssätten och inläringssmiljön i naturlig ordning, allteftersom försöket framåtskrider.

Studerandenas åsikter, röster och prestationer framträder i analysen bl.a. som direkta lån ur tal och skriftliga prestationer, ritningar och serier. Kommentarererna har jag valt att bevara i ursprunglig form på finska, eftersom de då bevarar sin rätta känsla och äkthet. Under hela beskrivningen och analysen kommer jag att berätta om mina erfarenheter, ge egna åsikter och dra egna slutsatser men jag kommer också att motivera dessa och ge konkreta exempel.

2.3 Enkätundersökning

2.3.1 Materialinsamling och respondenter

Materialet samlades in i form av en postenkät i januari 2003. Försöksskolorna valdes ut ändamålsenligt och med i undersökningen var yrkesskolorna i Kemi, Torneå, Kemijärvi och Sodankylä. Alla fyra respondenter är svensklärare i respektive skolor. Undersökningen började med att jag tog kontakt med lärarna i de ovannämnda skolorna per telefon. Alla var intresserade och ville delta i undersökningen. Vi kom överens om att jag skickar dem frågeformuläret och att de returnerar formuläret till mig, i ett bifogat och frankerat återsändningskuvert, när de har fyllt i det. Jag lovade också att ta kontakt med lärarna när undersökningen blir färdig.

Frågeformuläret utformade jag själv och det innehåller både fleralternativsfrågor och öppna frågor. Fleralternativsfrågorna valde jag för att få reda på exakta svar angående t.ex. studeranden med inlärningssvårigheter och de öppna frågorna tog jag med för att lärarna bl.a. skulle få berätta fritt om sina undervisningsmetoder och erfarenheter av de. Bortfallet var 0 % och jag anser att det beror på att försöksgruppen var så pass liten och respondenterna var intresserade av ämnet.

2.3.2 Bearbetning och analys av material

Surveyundersökningar analyseras oftast kvantitativt (Hirsjärvi m.fl. 1997, 189) men den här enkätundersökningen kommer huvudsakligen att analyseras kvalitativt. Endast svaren på fråga 1 och fråga 13 analyseras först kvantitativt och därefter kvalitativt, eftersom jag tycker att det ger en bättre förklaring av resultatet. Jag anser att de öppna svaren är lättare att tolkas och förklaras kvalitativt och i min undersökning hör fleralternativsfrågorna så intensivt ihop med de öppna frågorna att de går att behandla samtidigt.

Analysen grundar sig huvudsakligen på svaren i formulären och syftet är att hitta skillnader, likheter och samband mellan skolorna, ge förklaringar till dessa och dra slutsatser av resultaten. Analysen baserar sig också på mina egna erfarenheter av språkundervisning i yrkesskolan och av tvåspråkighet samt erfarenheter av att leva i ett mångkulturellt samhälle.

Av respondenternas önskan behandlas resultaten anonymt. I analysen använder jag följande benämningar på försöksskolorna och respondenterna:

Skola A = Lärare A, Skola B = Lärare B, Skola C = Lärare C, Skola D = Lärare D
Skola X (forskarens egen skola) = Lärare X (lärare/forskare, berättas i jag-form)

I fråga 1 behandlar jag svaren samtidigt för att det ska vara lättare att göra jämförelser mellan skolorna, resten av frågorna behandlas skolvis. På fråga 1 fick jag hjälp av vår kontorssekreterare som räknade ut procentandelarna med programmet WinhaPro (oppilashallinto-ohjelma) och svaret på fråga 13 baseras på beslut som elevvårdsteamet i Skola X har gjort.

3 OM SPRÅKUNDERVISNING I YRKESUTBILDNINGEN I FINLAND

I det här kapitlet behandlar jag först yrkesutbildning och språkundervisning i yrkesutbildningen på allmän nivå, därefter går jag in lite djupare på undervisningens brister och problem, eftersom de utgör en av utgångspunkterna i denna undersökning.

3.1 Allmänt om grundläggande yrkesutbildning

Grundläggande yrkesutbildning anordnas vid yrkesläroanstalter i form av när-, distans- eller flerformsundervisning och som läroavtalsutbildning inom praktiskt taget alla branscher. Alla yrkesinriktade grundexamen är 3-åriga och ger allmän högskolebehörighet.

Grundexamen omfattar 120 studieveckor varav 90 sv. består av yrkesinriktade studier, 20 sv. av gemensamma studier (modersmål, det andra inhemska språket, matematik, fysik och kemi, samhälls-, företags- och arbetslivskunskap, gymnastik och hälsokunskap samt konst och kultur) och 10 sv. av valfria studier. I utbildningen ingår minst 20 sv. av inläring i arbete, då studerandena bekantar sig med yrkets arbetsuppgifter i praktiken. (Undervisningsministeriet 1999, 10–11, 14–15.)

Yrkesinriktade grundexamen bygger på lärokursen inom den grundläggande utbildningen men studierna kan även bedrivas efter studentexamen och då förkortas utbildningens omfattning med 20–40 studieveckor. Idag är det även möjligt att förena yrkesinriktade och allmänbildande studier och avlägga studentexamen parallellt med yrkesexamen. I alla examen ingår ett lärdomsprov där den studerande visar hur väl hon eller han har uppnått studiemålen och yrkesfärdigheten som arbetslivet förutsätter. (Utbildningsministeriet 1999, 6, 12, 15–16, 49; Utbildningsstyrelsen 1999, 77–78; 2000, 34–35.)

Den grundläggande yrkesutbildningens allmänna mål är att ge studerandena sådana kunskaper och färdigheter, som de behöver för att förvärva och vidareutveckla sin yrkesskicklighet livet igenom samt för att utöva ett självständigt yrke. Efter avlagd examen kan studerandena placera sig i arbetslivet och målet är att de klarar av de olika arbetsuppgifterna i branschen, även när förhållandena i samhället och på arbetsmarknaden förändras. I samarbete med arbetsgivarna och näringslivet säkerställs, att utbildningen motsvarar kraven på yrkeskunskapen i arbetslivet. Yrkesutbildningen strävar efter att ge studerandena goda inlärningsfärdigheter och beredskap för livslångt lärande samt stödja beredskapen för fortsatta studier genom att erbjuda mångsidiga valfria studier. Utbildningens mål är också att sporra de studerande till egna aktiviteter och personlighetsutveckling samt att skapa en positiv och öppen inlärningsmiljö, där de kan växa till ansvars- och pliktmedvetna medborgare och medarbetare. (Lag om yrkesutbildning 630/1998, 2 §, 5 §, <http://www.oph.fi/page.asp?path=1,438,4171,4193,4195>.)

3.2 Allmänt om språkundervisning i yrkesutbildningen

Arbetslivets verksamhetsmiljöer har blivit mångkulturella och språkkunskaperna betraktas som en del av den allmänna yrkeskunnigheten. Mångsidiga språkkunskaper behövs i arbetsuppgifter på alla nivåer och i praktiskt taget alla branscher, både på den nationella och internationella arbetsmarknaden och därför har utvecklingen av språkundervisningen, inte minst i yrkesutbildningen, blivit allt viktigare. (Kantelinen 1998, 1, 9, 12; Väyrynen 2001, 18.)

I och med mellanstadiereformen på 1980-talet infördes två obligatoriska språk i yrkesutbildningen på andra stadiet. Till de obligatoriska språken hör ett främmande språk (engelska, tyska, franska eller ryska) som omfattar 2 sv. och det andra inhemska språket 1–2 sv. (Utbildningsstyrelsen 1998, 170.) Reformens mål var att öka överensstämmelsen mellan utbildning och arbete och att få utbildningen att motsvara arbetslivets krav och behov. Genom att höja andelen främmande språk ville man garantera studerandenas fackliga specialkunnande, ge dem realistiska förutsättningar för fortsatta studier, stödja deras personliga utveckling och hjälpa de att bilda en vid världsbild. (Kantelinen 1998, 11.) Utöver de obligatoriska språkstudierna integreras språkundervisning även i yrkesämnena. Omfattningen varierar från 3–10 % beroende på studerandenas bransch och tidigare studier. Studerandena har även möjlighet att välja 0–4 sv språk som tillvalsämne och i sina valfria studier. (Utbildningsstyrelsen 1998, 18–19, 170; Väyrynen 2001, 7, 21.)

3.3 Språkundervisningens mål

Språkundervisningens gemensamma mål oberoende av skolform och -nivå är att utveckla mångsidiga språkkunskaper som är en del av människans allmänbildning och yrkeskunnighet. I Europarådets publikation *Languages for work and life: The Council of Europe and vocationally oriented language learning (VOLL)*, som berör yrkesinriktad språkinläring presenteras följande nio principer som språkundervisningens grund: helhetsbetoning, innehållsbetoning, elevcentrering, verksamhetsbaserad inläring, projektarbetande, samarbetande, kommunikation mellan kulturer, reflektion och studerandens autonomi. (Jaatinen 1998, 51; Väyrynen 2001, 5.)

Enligt Jaatinen (1998, 51) bör man med hjälp av dessa principer sträva efter att utveckla språkundervisningen i en sådan riktning, att den studerande civiliseras i samband med yrkesinläringen.

Utgångspunkten för språkundervisningen i yrkesutbildningen är studerandenas yrkesbransch och de språkkunskaper som yrket förutsätter. Språkundervisningens mål fastställs i de riksomfattande läroplansgrunderna och i läroplansgrunderna som är gjorda examens- och branschvis. Utgående från dessa planerar och förverkligar varje läroanstalt sin egen språkundervisning. De allmänna målen i språkundervisningen i yrkesutbildningen är att utveckla studerandenas språkkunskaper och kommunikationsfärdigheter, skapa en naturlig och positiv inställning till språkinläring och språkanvändning i allmänhet och få studerandena att fortgående utveckla sina språkkunskaper. (Kantelinén 1998, 12–13; Utbildningsstyrelsen 1998, 19.)

Både när det gäller främmande språk och det andra inhemska språket strävar man efter att studerandena utvecklar sina tidigare språkkunskaper efter sin egen yrkesbransch. I varje yrkesbransch betonas språkundervisningens olika delområden (tal-, läs- och skrivkunighet) efter branschens behov och krav. I undervisningen av det andra inhemska språket betonas speciellt de kommunikativa språkkunskaperna och språkbyggnad studeras endast i den utsträckning som är nödvändigt för att behärska yrkesspråket. (Kantelinén 1998, 12–13; Jaatinen 1998, 51; Utbildningsstyrelsen 1998, 19.)

3.4 Språkundervisningens brister och problem

Enligt Kantelinén (1998, 15) har yrkesutbildningens mål satts så högt att de inte alltid är realistiska i proportion till den praktiska verkligheten. Kantelinén säger att de faktorer som gör det nästan omöjligt att nå de riksomfattande målen är brist på yrkesinriktat studiematerial, för få studietimmar, studerandegruppernas heterogenitet samt lärarnas otillräckliga kännedom om de olika yrkesbranscherna och de språkkunskaper som branscherna kräver. Hämäläinen (2001, 26–36) tillägger att yrkesskolorna också har problem med att anordna språkundervisningen. (se även Utbildningsstyrelsen 1998, 181.)

Enligt undersökning anser studerandena själva, att de största problemen i språkundervisningen beror bl.a. på stora skillnader i kunskapsnivån mellan de studerande, ensidiga undervisningsmetoder, brist på muntliga och spontana övningar, föråldrat undervisningsmaterial, låg studiemotivation hos en del studerande och på språkundervisningen ordnas som separata kurser. (Väyrynen 2001, 21.)

Jag anser att bristen på yrkesinriktat undervisningsmaterial i t.ex. svenska har både sina för och nackdelar. En nackdel är att läraren får lägga ner mycket tid och arbete på att skaffa, bearbeta, kopiera och göra material men å andra sidan är materialet aktuellt och ändamålsenligt och läraren blir bekant med branschen, eftersom hon eller han blir tvungen att följa dess utveckling. Jag själv har tyckt att det har varit intressant att lära sig t.ex. bilmotorns delar, elinstallationer och tapetsering på svenska och jag har kommit fram till att det bästa undervisningsmaterialet finns i arbetssalarna och på arbetsplatserna i form av bruksanvisningar, instruktionsböcker, innehållsförteckningar o.s.v. Om läraren av något skäl inte har möjlighet att undervisa i arbetssalen så kan han eller hon be yrkesläraren att spara t.ex. gamla målarfärgsburkar och klisterpaket.

Svenskstudier omfattar 1 studievecka och enligt Väyrynen (2001, 19) är omfattningen så liten, att den inte alls räcker till för att höja språkkunskaperna, som oftast är svaga redan från början. Själv anser jag också att 40 timmar, varav 28–29 timmar är kontaktundervisning, är alldeles för kort tid för att studerandena ska uppnå de språkkunskaper och färdigheter som det framtida arbetslivet förutsätter. Om det överhuvudtaget ska undervisas svenska i yrkesskolan så bör undervisningen ske i samma, eller nästan samma utsträckning som engelskan, först då är det möjligt att studerandena uppnår sådana språkkunskaper som de verkligen har nytta av i sitt kommande yrke. Språkprogramskommittén har i sitt betänkande konstaterat att språkundervisningen inte kan vara allt för omfattande i yrkesutbildningen, eftersom detta skulle störa anordnandet av yrkesämnena. (Undervisningsstyrelsen 1998, 11.) Själv anser jag att man genom integration skulle kunna höja andelen språkundervisning, åtminstone något. Planeringen och att få igång undervisningen kräver visserligen tid och resurser men när man väl har planerat och testat undervisningsmetoder och samlat ihop undervisningsmaterial för de olika branscherna så kan man använda samma material i kommande klasser, åtminstone när det gäller svenskan.

Idag sker svenskundervisningen i separata kurser och studieperioder och av egen erfarenhet vet jag att många lärare (även i andra ämnen) och studerande upplever det som en dålig lösning. Studiemotivationen hos en del studerande rasar och frånvaron ökar när perioden för de gemensamma ämnena börjar. Många upplever bl.a. svenska som ett onödigt ämne och en del är rädda för att de inte ska klara av kursen och därför uteblir de från lektionerna. Periodindelningen kan vara jobbig även för läraren. Under en period kan läraren ha t.ex. 6–7 klasser och jag måste säga att det kan vara lite svårt att motivera sig själv när man går igenom verb böjning för sjunde gången i rad. Även en av lärarna som deltog i enkätundersökningen anser att periodundervisningen har en negativ verkan på inläring och undervisning (se avsnitt 16, Skola B).

En faktor som påverkar studerandenas motivation och attityder till språkinläring är yrkeslärarens attityd till språket. Ett tidigare problem var att yrkeslärarna nedvärderade betydelsen av språkkunskaper men enligt Metsola (2001, 51) har attityderna förändrats i en positiv riktning.

Jag anser att samarbetet mellan yrkeslärarna och lärarna i de gemensamma ämnena bör utvecklas på många olika områden. Enligt min mening bör språklärarna ha kännedom om studerandenas bransch för att få ett centralt och betydelsefullt innehåll i undervisningen och yrkesläraren är den som kan ge råd och tips om vad som är bra att ta upp även i språkundervisningen. Yrkeslärarna i sin tur bör inse betydelsen av språkkunskaper i arbetslivet för att kunna uppmuntra och stödja studerandena i sina språkstudier. Genom aktivt samarbete skulle det också vara lättare, att i tid upptäcka eventuella problem och ta itu med dessa men också följa studerandenas studieframgång.

Ett annat problem som man ibland kan stöta på i språkundervisningen är att en del studerande, p.g.a. inläringssvårigheter och andra problem, har blivit befriade av svenska och andra språk i grundskolan. (Metsola 2001, 51.) Av egen erfarenhet vet jag att det är en svår fråga hur man ska gå tillväga för att stöda dessa studerande i yrkesutbildningen. Ska de integreras i klasserna eller ska man bilda smågrupper, räcker det kanske med stödlektioner, jämkade uppgifter och prov eller bör studeranden/studerandena ha tillgång till stöd-/speciallärare som är med på lektionerna eller studerar med de i små grupper?

Själv anser jag att man på basis av informationsöverföring bör bilda smågrupper redan i början av studieperioden. Studerandena skulle antingen kunna studera i grupperna hela tiden eller efter behov, vid sidan av den ordinarie undervisningen.

Metsola (2001, 52) anser att de traditionella, strängt lärarledda språkundervisningsmetoderna är föråldrade och svåra att tillämpa i de heterogena klasserna. Hon säger att det behövs nya och varierande metoder som underlättar differentieringen och som får studerandena att bli intresserade av språk och förhålla sig positivt till språkinläring. Jag har av egen erfarenhet kommit fram till att de traditionella lärarledda undervisningsmetoderna varken är effektiva eller ändamålsenliga. Syftet med denna undersökning är att komma fram med och testa undervisningsmetoder som är lämpliga för yrkesutbildningen.

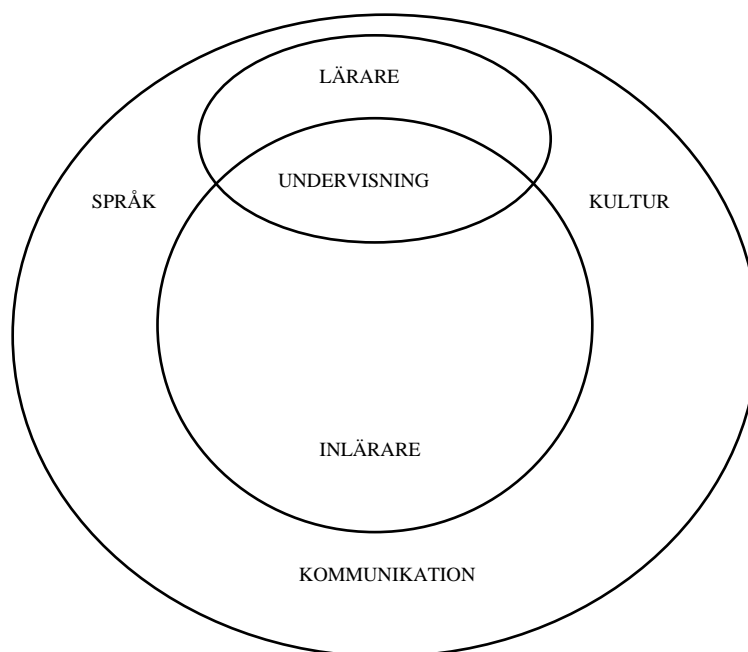
4 OM INLÄRNING AV FRÄMMANDE SPRÅK

4.1 Inläring av första-, andra- och främmandespråk

Förstaspråksinläringen påbörjas normalt i hemmet och fortsätter sedan med åldern till andra miljöer såsom lekplatsen, daghemmet, förskolan, skolan, kamratkretsen, arbetsplatsen, och föreningslivet medan andraspråksinläringen kan begränsas till en eller ett par av miljöerna. Om familjen är tvåspråkig eller inläringen av t.ex. svenska börjar tidigt i förskoleåldern kan barnet få två förstaspråk. Andraspråksinläringen sker efter att minst ett språk har etablerats, åldersmässigt brukar man dra en gräns vid 3 års ålder då språkinläringen börjar ändra karaktär. Barnet genomgår en biologisk mognadsprocess där hjärnan, talapparaten, hörseln, minnet men också förmågan att bilda begrepp utvecklas. (Viberg 1994, 14, 18.) I inläring av andraspråk respektive främmande språk föreligger det stora skillnader och enligt Ericsson utgör tidsfaktorn den största skillnaden. Andraspråksinläring sker när individen lär sig språket i det land där det språket talas t.ex. svenska i Sverige eller i ett språkområde där han eller hon har möjlighet att utsättas för intensiv språklig påverkan. Främmandespråk lärs in i ett land där språket inte används vilket betyder att inläring utanför klassrummet sker endast i liten utsträckning. (Ericsson 1989, 113; Linnarud 1993, 9.)

4.2 Allmänt om språkinlärning

Språkinlärningen påverkas av en mängd olika faktorer t.ex. eleven och dennes inlärningsprocess, läraren, undervisningen, språket och kulturen (Linnarud 1993, 7–8) men också av motivation, attityder, värden, emotioner, biologiska faktorer, social interaktion och samhällets förväntningar. (Kristiansen 1998, 8.) Figur 1 visar faktorerna som enligt Linnarud (1993, 8) samverkar vid språkinlärning.

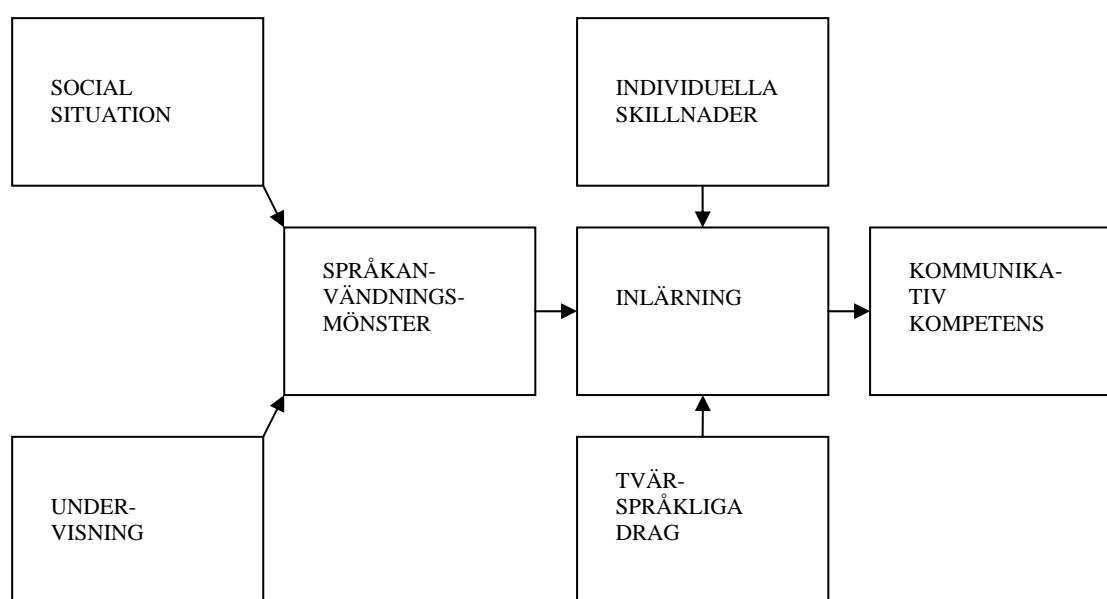


Figur 1 *Samverkande faktorer vid språkinlärning* (Linnarud 1993, 8)

Linnarud (1993, 8) anser att inläraren är den viktigaste komponenten och därför tar denne upp den största platsen i figuren. Lärarens del av inlärningsprocessen finns i mötet med inläraren i undervisningen. Linnarud påpekar att det naturligtvis inte bara är i klassrummet som inläringen sker utan att det finns en värld omkring som påverkar inläringen genom personliga kontakter, media och resor. Runt omkring inläraren och läraren finns också språket och dess kultur.

Hur stor del av cirkeln som inläringen täcker beror enligt Linnarud (1993, 8) på målsättning och motivation. För en del inlärare räcker det att de lär sig det mest centrala medan andra strävar efter att komma så nära infödd kompetens som möjligt.

I figur 2 här nedan har Viberg (1989, 16) samlat ihop de mest grundläggande faktorerna som påverkar språkinläringen:



Figur 2 En schematisk modell av språkinläringen (Viberg 1989, 16)

All inläring påverkas av inlärarens sociala situation och detta gäller även språkinläringen (Tingbjörn 1994, 26). Faktorer som påverkar den sociala situationen är bl.a. storleken hos den grupp som inläraren hör till, bosättningsmönster och kulturella mönster samt gruppattityder. Beroende på den sociala situationen har vissa individer möjlighet till aktiv kontakt med människor som talar målspråket medan andra har få tillfällen att använda språket. Språkanvändningsmönster omfattar t.ex.: Vilka personer talar inläraren med? I vilka situationer möter inläraren språket? Hur är interaktionen och konversationen utformade? (Viberg 1994, 15, 26-27.)

I språkinlärningen har språkinflödet (input) en avgörande roll. Språk är kommunikation och utan stimulans utifrån kan det vara svårt att åstadkomma någon utveckling (Tingbjörn 1994, 28), därför är det viktigt att inläraren har tillgång till en modell eller modeller för språkinlärningen. (Viberg 1994, 15.) Minst lika viktig är språkinlärarens egen output d.v.s. att inläraren får tillfälle till att använda språket och erfara hur omgivningen reagerar. (Tingbjörn 1994, 28–29.)

En viktig distinktion när det gäller andraspråksinlärning är om den sker på egen hand utan undervisning (informell inlärning) eller om den sker med hjälp av undervisning (formell inlärning). Med termen undervisning menas här olika systematiska försök att befrämja språkinlärningen. Viberg säger att en viktig funktion hos all språkundervisning är att inlärarna får ett varierat inflöde på det språk som ska läras in, därför kopplas undervisningen till språkanvändningsmönstret parallellt med den sociala situationen. I vuxnas inlärning av främmande språk betonas vikten av olika kommunikativa aktiviteter samt språkanvändning som är så naturlig och autentisk som möjligt. Inlärning syftar i figuren på själva inlärningsprocessen d.v.s. vad som utspelas rent mentalt hos språkinläraren. Viberg säger att inläraren extraherar språkliga former och mönster ur inflödet och på grundval av dessa bygger upp en mental representation av målspråket. I figuren kallas denna för kommunikativ kompetens. Med hjälp av den kommunikativa kompetensen kan inläraren kommunicera på målspråket och producera och tolka nya yttranden (output). (Viberg 1987, 10–11; 1994, 16–17.)

Med tvärspråkliga drag menas förhållandet mellan strukturerna i förstaspråket och andraspråket. Förstaspråket har alltid ett visst inflytande på andraspråket, detta kallas för transfer och transfer kan yttra sig på olika sätt. Inläraren kan t.ex. överföra vissa drag från förstaspråket och på de punkter där strukturerna överensstämmer underlättas inlärningen (positiv transfer), på de ställen där motsvarigheterna saknas kan överföringen leda till fel (negativ transfer, kallas även för interferens). Transfer kan också manifesteras genom att inläraren undviker sådana strukturer i andraspråket som saknar motsvarighet i förstaspråket. (Linnarud 1993, 47; Viberg 1994, 17.)

5 PÅVERKANDE FAKTORER I INLÄRNING

Begreppet inläring har definierats på många olika sätt. Man kan säga att inläring är förändringar i individens beteende. Förändringarna grundar sig på studier, övningar och erfarenheter och de kan betraktas som förändringar i kunskaper, färdigheter och attityder. Inläring kan också, traditionellt sett, vara att överhuvudtaget komma ihåg och att kunskaperna ökar. Ökade kunskaper kan inte betraktas som inläring utan den förutsätter djupare evaluering och analysering. (Pantzar 1987, 13.)

5.1 Allmänna faktorer

Inläringen påverkas av en mängd olika faktorer t.ex. yttre miljö, lärarens kunskaper, personlighet och värderingar, undervisningsmetoder och –innehåll men också av eleverna (tidigare kunskaper, färdigheter, inlärningsstil, personlighet, ålder, motivation, attityder, förväntningar o.s.v.). Enligt Ericsson är eleven den som har den avgörande rollen i varje inläringssituation men också läraren är en viktig och effektiv faktor. En av lärarens uppgifter är att bereda eleverna möjlighet att tillägna sig, således kan läraren, enligt Brumfit (1983, refererad i Ericsson 1989, 19), jämföras med andra hjälpmedel för inläring som t.ex. läroböcker, ordböcker, grammatikor, laborativa experiment.

Läraren kan dock inte enbart göra tillgängligt fakta utan även emotionellt påverka inläringen genom att motivera, berömma, entusiasmera och stödja eleverna. Läraren kan också påverka inläringen genom att skapa en så positiv inläringssmiljö som möjligt d.v.s. en miljö där eleven känner sig trygg och accepterad av lärare och klasskamrater och får erfara känsla av att lyckas och ha framgång. Ericsson (1989, 19–22, 181) säger att olika elever lär sig bäst genom skiftande arbetssätt, därför är det viktigt att läraren varierar och förnyar sina undervisningsmetoder. Läraren kan, genom undervisningsmetoder, påverka inläringen men det man bör komma ihåg är att metoder inte får bli självändamål utan att de endast utgör medel för att åstadkomma inläring.

Inläringen en helhetsbetonad/holistisk process där bakgrundsfaktorerna, processen och resultaten tillsammans påverkar inläringen. Det kan vara lite konstgjort att försöka skilja mellan dessa faktorer men att det gör det lättare att förstå fenomenets mångsidighet och man betraktar de separat. Bakgrundsfaktorerna omfattar inlärares personliga faktorer samt faktorer som hör till inlärningskontexten. Till de personliga faktorerna hör tidigare kunskaper och färdigheter, förmåga, intelligens, personlighet och individens sociala bakgrund. Inlärningskontexten innefattar läroplan, läroämne, lärare samt undervisnings- och inlärningsmetoder. Alla dessa faktorer påverkar inlärningsprocessen men verkningarna sker inte direkt utan de förmedlas genom individens iakttagelser och tolkningar. Hur individen upplever sin egen inlärningsförmåga påverkar dennes motivation och inlärningsorientering i allmänhet. (Tynjälä 1999, 16-19.)

Iakttagelser och tolkningar av inlärningsmiljöns krav styr i sin tur inläringen. Den här sortens verksamhet som koncentreras på egen inläring och reglering av den kallas för metakognitiv verksamhet. Inlärningsresultat innebär individens uppfattningar om det inlärd och behärskning av nya färdigheter. De uppnådda målen samt inläringserfarenheterna och bedömningen påverkar inläringen även i framtiden. (Tynjälä 1999, 16–19.)

5.2 Psykologiska faktorer

De psykologiska faktorerna orsakar stora individuella skillnader mellan inlärare. De kan delas in i kognitiva och affektiva faktorer. (Viberg 1987, 97.)

5.2.1 Kognitiva faktorer

Till de kognitiva faktorerna hör allmän intelligens som mäts med IQ-test. Enligt Genesee (1976, refererad i Viberg 1987) korrelerar IQ med teoretiska färdigheter som läsning och språkanvändning i ett test, men inte med hörförståelse och förmågan att kommunicera muntligt i samtal. Av detta kan man dra slutsatsen att språkundervisning som syftar till förmågan att delta i personliga samtal ger bättre resultat med elever med skiftande teoretisk begåvning än sådan undervisning som koncentrerar sig på teoretiska färdigheter. (Viberg 1987, 97.)

En faktor som har diskuterats mycket i samband med främmande språkinlärning är språkbegåvning (language aptitude), som i vardagligt tal kallas för språköra. I synnerhet John B Carroll har argumenterat för att det finns en speciell typ av begåvning som skiljer sig från allmän intelligens och verbal intelligens på modersmålet. (Viberg 1987, 97–98.)

En del människor tycks ha större språkförmåga än andra och Carroll (1981, refererad i Linnarud 1993, 89) har kategoriserat språkinlärningsförmågan enligt följande:

Fonetisk förmåga:	förmågan att skilja mellan olika ljud och härma dem.
Grammatisk känslighet:	medvetenheten om det egna språkets strukturer och grammatiska funktioner.
Minne:	förmågan att lära sig en roll eller memorera något.
Induktiv språkinlärningsförmåga:	förmågan att dra slutsatser och komma fram till mening genom en process.

Linnarud (1993, 89) påpekar att alla dessa faktorer enbart har med verbal förmåga att göra och därför kan vara svåra att påverka.

En annan kognitiv faktor som har tilldragit sig stor uppmärksamhet på senare år är olika kognitiva stilar. Enligt Viberg (1993, 98-99) återspeglar kognitiva stilar konsistenta individuella stilar med avseende på hur olika individer organiserar, kontrollerar och bearbetar information. Den mest studerade kognitiva stilen är fältberoende gentemot fältoberoende. Den fältberoende stilen innebär lättare och snabbare analys och strukturering av inkommande information medan den fältberoende stilen betyder god uppfattning av hela bilden, de totala intrycken. Man kan då tänka sig att de fältberoende eleverna gynnas av en induktiv metod, eftersom de snabbt själva upptäcker inbäddade regelbundheter i språket. De fältberoende eleverna kan gynnas mer av en deduktiv metod, eftersom de kan behöva hjälp med att upptäcka reglerna och detaljerna.

Brown (1980, refererad i Ericsson 1989, 272) har visat på att språkundervisnings som betonar grammatik och språk som ett system befrämjar inläring hos fältberoende elever. Fältberoende elever däremot har bättre förutsättningar att lära sig i kommunikativa språksituationer. Ericsson (1989, 120, 272–273.) anser att man i språkklassrummet bör variera sig och erbjuda olika metoder för att nå så många olika inlärningsstilar som möjligt. Han anser också att språkinläraren måste utsättas för ljudduschning av målspråket i stor mängd. På så sätt får den inbyggda, omedvetna mekanismen för språktillägnelse tillräcklig stimulans.

5.2.2 Affektiva faktorer

Vester (1975, refererad i Ericsson 1989, 114–115) påvisar att varierande villkor i inläringssituationer orsakar i fysiologiska hormonreaktioner i individen. Om relationerna mellan läraren, inläraren och klasskamraterna är harmoniska och om ingångskanalerna för information är mångsidiga, d.v.s. att flera sinnesorgan utnyttjas i inläringssituationen, leder detta till positiva associationer, ökad motivation och stark känsla av framgång.

Konstruktiva associationer leder den mottagna informationen genom korttidsminnet till långtidsminnet där den förankras. Om dessa villkor inte uppfylls och inläraren upplever inläringssituationen, eller läraren, som hotande eller främmande och innehållet i ämnet som okänt och svårt uppstår stress, fruktan och känsla av frustration. Negativa förhållanden kan sätta de fysiologiska förutsättningarna helt ur spel. Hormonreaktionerna kan blockera nervfibrerna och detta leder till tankeblockering. (Ericsson 1989, 114–115 .) De affektiva faktorerna har en mycket betydande roll i inläringen och till de hör enligt Brown: egocentriska faktorer, transaktionella faktorer samt motivation och attityder (1981, refererad i Viberg 1987, 100.)

5.2.2.1 Egocentriska faktorer

De flesta eleverna har en klar uppfattning om sig själva som inlärare och denna uppfattning kan vara mycket svår att förändra. Genom tidigare erfarenheter kan de ha klart för sig att de inte är bra i något speciellt ämne eller i skolan överhuvudtaget, dessa uppfattningar kan endast försöka förändras genom att bygga upp deras självförtroende.

Om man inte tror på sig själv och sin egen förmåga, är det svårt att lära sig något. Den globala eller allmänna självuppfattningen är ganska stabil. Under den brukar man urskilja två nivåer, den specifika självuppfattningen och den uppgiftsrelaterade självuppfattningen. Den specifika betyder hur man ser på sig själv inom speciella områden t.ex. i skolan eller i hemmet men det kan också gälla speciella egenskaper som t.ex. intelligens. Den uppgiftsrelaterade självuppfattningen berör specifika uppgifter inom ett område. I språkinläring kan man ha olika uppfattningar om hur man kan skriva, lyssna och tala eller göra en viss övning. (Ericsson 1989, 115; Linnarud 1993, 86–87 .)

Också självuppskattning anses ha en stor betydelse när det gäller att utföra en uppgift framgångsrikt. Tidigare undersökningar har visat att det finns en positiv korrelation mellan denna faktor och framgångsrik språkinläring men det som är osäkert är vad som är orsak och verkan: ger hög självuppskattning framgång i språkinläring eller tvärtom? Det sker naturligtvis interaktion och samverkan mellan dessa faktorer. (Viberg 1989, 100–101; Ericsson 1989, 116.)

En annan egocentrisk faktor som har en betydande roll i språkinläring är ängslan. Den är svår att definiera men de flesta upplever en känsla av oro och rädsla inför en uppgift. Ängslan finns på olika nivåer såsom självuppfattning. Vissa personer har en ängsig karaktär och oroar sig för det mesta medan andra i vanliga fall kan vara lugna men blir oroliga när de ska läsa högt inför hela klassen. Enligt Linnarud (1993, 86) kan ängslan också ha en positiv inverkan både när det gäller språklig och personlig utveckling.

Begreppet hämningar är anknutet till självuppskattning. Individen bygger upp murar av hämningar för att skydda den egna identiteten och detta kan utgöra ett hinder för språkinläring. (Linnarud 1993, 86.) Enligt Stevick (1976, refererad i Ericsson 1989, 115–116) brottas individen med sin blyghet, han råkar också i konflikt med sitt modersmål och målspråket och han kan uppleva att läraren besitter stor makt, som representeras av det främmande språket. I språkundervisningen bör man sträva efter att skapa en avslappnad atmosfär som sänker inbyggda hämningsmekanismer.

Det måste vara tillåtet att göra fel och göra bort sig, annars sker ingen inläring. (Viberg, 1987, 101; Ericsson 1989, 115–116; Linnarud 1993, 86.)

5.2.2.2 Transaktionella faktorer

De transaktionella faktorerna har att göra med personens förmåga att samspela socialt med andra människor och att byta åsikter och tankar. En av de viktigaste är empati som betyder förmågan att sätta sig in i andra människors situation. I kommunikation måste individen kunna tolka den andra partens sinnesstämning och för att kunna kommunicera på ett tillfredsställande sätt måste han kunna gå utanför sitt egos gränser. Det är inte nog att individen kan ha svårigheter att tolka den andra partens signaler utan han kan också själv bli feltolkad. (Viberg 1987, 101; Linnarud 1993, 87–88.)

Empati kräver ärlighet, öppenhet, rättframhet, vänlighet, uppmuntran, uppskattning, beröm och deltagande men framförallt fordras närhet och engagemang. Enligt Ericsson måste läraren ha en god empatisk förmåga för att kunna uppfatta hur eleverna tänker och känner, för att kunna bemöta deras utvecklingsnivå och behov, se det adekvata problemet samt stimulera till lösning (Viberg 1987, 100–101; Ericsson 1989, 23, 142, 418; Linnarud 1993, 87–88.)

Enligt Viberg (1989, 102) uppfattas utåtvändhet (extroversion) ofta som en positiv egenskap hos inläraren. Det är ett tecken på empati men det kan också vara ett sätt att skydda det egna jaget från intrång. Extroverta personer hamnar enligt Linnarud (1993, 84, 88) oftare i kommunikativ situationer både i den naturliga språkinläringen och i klassrummet. Man kan tänka sig att flera tillfällen leder till snabbare inläring men ändå är det inte entydigt att en extrovert person är bättre på att lära sig språk. Utåtvändhet kan befrämja förmågan att tala språket medan inåtvändhet befrämjar lär- och skrivförståelse. Detta är dock en obekräftad hypotes.

Rishtagare är personer som vågar prova, även om de inte är säkra på att de kommer att lyckas eller inte. En person som alltid måste vara säker på korrektheten av vad han eller hon säger kommunicerar inte så mycket. (Linnarud 1993, 85)

Linnarud (1993, 85) säger att man både i den naturliga inlärningsituationen och i klassrummet utsätter eleven sig för otrevliga konsekvenser när man försöker kommunicera. Misslyckade försök i klassrummet kan leda till hånfulla blickar från kamraterna och till ett dåligt betyg. I den naturliga kommunikationssituationen riskerar eleven att bli utstött och missförstådd. För att överhuvudtaget kunna kommunicera måste man våga ta risker, detta är dock ett stort problem för många elever. Läraren måste vara medveten om svårigheterna och uppmuntra eleverna till en viss chanstagning.

5.2.2.3 Motivation och attityder

Motivation är en komplicerad psykologisk process och den är en avgörande faktor när det gäller inläring av nya färdigheter. Det finns många personlighetsmässiga och situationsbetingade orsaker till att en individ är motiverad eller omotiverad, därför finns det ingen enda teori, som förklarar alla aspekter av begreppet. Det finns två klasser av teorier, sådana som ser motivation som ett mer eller mindre stabilt personlighetsdrag och sådana som betraktar motivation som en psykologisk process i vilken personlighetsdrag (t.ex. motiv, behov och förmågor) samverkar med upplevelsen av olika förhållanden i den omgivande miljön. (Maltén 1981, 137; Ericsson 1989, 75, 116; Pedagogisk uppslagsbok 1996, 411–412 .)

Ericsson betraktar motivationen som en inre drivfjäder, impuls eller önskan, som leder till ett visst handlande (Ericsson 1989, 116). Vad är det då som utgör elevernas drivkraft och får dem att utföra olika handlingar? Ausubel (1968, refererad i Linnarud 1993, 90; Ericsson 1989, 117) har klassificerat sex behov eller önskemål, som kan anses höra till begreppet motivation för en lärande människa, nämligen behov av att:

1. *undersöka* och pröva det okända: nyfikenhet
2. *manipulera* omgivningen och förorsaka förändringar
3. vara *aktiv* både fysiskt och psykiskt
4. *stimuleras* av andra människor, omgivningen, tankar och känslor
5. internalisera resultaten av upptäckterna och aktiviteterna och lösa problem
(behov av kunskap)
6. *öka självkänsla*, att bli känd, accepterad och beundrad av andra

Brown (1987, refererad i Linnarud 1993, 90) anser att det är samma behov som ligger bakom motivationen att lära sig ett språk. Om inläringen av främmande språk stärker individens ego blir det i sin tur en förstärkande faktor för fortsatt inläring, därför är känslan av att lyckas med något en stark motivationsfaktor för att lära sig mera.

Attityder påverkas naturligtvis av motivation men de är också intressanta som en självständig faktor i språkinlärningsprocessen. (Linnarud 1993, 91–92.) En attityd är en individs ganska så bestående och konsekvent sätt att förhålla sig till ett visst objekt (Peltonen & Ruohotie 1987, 19). Attitydens objekt kan vara allt som existerar för en individ, även den egna personen. Attityder uppstår genom erfarenheter av kontakter med andra människor och de antas styra individens handlingar. (Mustila 1990, 12–15.)

Det är uppenbart att elevernas attityder till målspråkslandet och dess invånare har stor betydelse för inläringen men de är dock inte de enda attityder som påverkar inläraren. Attityderna till målspråkgruppen kan enligt Linnarud bli mera positiva beroende på den framgång som inläraren upplever i språkinläringen. En del forskare anser att lärarens attityder påverkar elevernas prestationer och är på så sätt mycket viktiga när det gäller inlärningsresultatet. Även föräldrarnas och kamraternas attityd till språket har en betydande roll i inläringen. Om kamraterna anser att det är ”inne” att lära sig något så går det mycket lättare, men om de däremot tycker att det är ”ute” så händer det lätt att hela klassen dras med. En positiv attityd och hög motivation till en uppgift underlättar språkinläringen, de kan skapas genom en känsla av att lyckas och därför är det viktigt att det råder en positiv och uppmuntrande atmosfär i klassrummet. (Linnarud 1993, 93.)

6 OM INLÄRNINGSSVÅRIGHETER

I detta stycke kommer jag att kort behandla inläringssvårigheter, dels vad de kan bero på, hur de framträder och hur man kan gå till väga för att stöda och hjälpa studeranden med inläringssvårigheter i yrkesutbildningen.

6.1 Vad är inlärningssvårigheter?

Inlärningssvårigheter är ett samlingsbegrepp för flera särskilda problem snarare än en benämning för en specifik företeelse. Individer med inlärningssvårigheter har ofta en intellektuell kapacitet i nivå med genomsnittet eller t.o.m. över det. Inlärningssvårigheter har alltså inget samband med intelligens även om man tidigare ansåg att individer med inlärningssvårigheter var mindre begåvade än andra. Inlärningssvårigheter kan bero på fel på det neurologiska systemet eller sociala och psykologiska orsaker och de kan framträda på olika sätt. En del har läs- och skrivsvårigheter, några har problem med det matematiska språket, många har koncentrations- och gestaltningssvårigheter och svagt närminne, men även fysisk fumlighet och klumpighet samt överlivlighet kan vara symptom på inlärningssvårigheter. Inlärningssvårigheter försvagar inlärningsförmågan, de minskar inlärningseffektiviteten eller t.o.m. hindrar inlärningen. Detta kan leda till ökad stress och ångest, frustration, beteendestörningar och sänkt studiemotivation. Inlärningssvårigheter är ofta ärftliga och anses vara vanligare hos pojkar än hos flickor. (Suonperä 1980, 112–113; Pedagogisk uppslagsbok 1996; http://www.lukihero.fi/txt_ruotsi.html.)

Det viktigaste när det gäller att förebygga inlärningssvårigheter och stöda studerande med inlärningssvårigheter är enligt Suonperä att man tar reda på vad svårigheterna beror på. Därefter bör man kontrollera och konkretisera målen i undervisningen, undervisningen bör organiseras på ett så individuellt sätt som möjligt och det man inte bör glömma av är belöningar och beröm. (Suonperä 1980, 114.)

6.2 Specialundervisning och andra stödåtgärder i yrkesutbildning

Enligt lagen om yrkesutbildning har de studerande, som behöver stöd i undervisningen, rätt till yrkesinriktad specialundervisning (Undervisningsministeriet 1999, 18-19). I yrkesutbildningen är specialundervisningens mål att alla studerande ska ha möjlighet till yrkesutbildning (Undervisningsministeriet 2000, 36) och man strävar efter att ge studerandena en sådan yrkeskompetens som motsvarar deras förutsättningar och möjligheter till fortsatta studier samt sådana grundkunskaper och färdigheter som en samhällsmedlem behöver för att klara sig i livet. (Undervisningsministeriet 1999, 18-19.)

För varje studerande uppförs en personlig plan, där man fastställer målen för undervisningen samt olika arrangemang och stödåtgärder som inläringen kräver. Specialundervisningen kan ske i speciella grupper eller integrerad i den övriga undervisningen. (Undervisningsministeriet 1999, 18–19.) Det främsta målet i yrkesundervisningen är ju att placera de studerande i arbetslivet eller i fortsatta studier men ett tilltagande problem är det stora antalet studieavbrott. De studerande som avbryter sina studier löper stor risk att slås ut både i arbetslivet och samhället. Därför strävar man efter att utveckla nya arbetslivsnära former av utbildning och metoder för att känna igen de studerande som har inläringssvårigheter. Dessa studerande får sedan stöd både i undervisningen och vid övergången från utbildningen till arbetslivet. Inträdet i arbetslivet stöds med åtgärder såsom arbetsförsök, handledning i att söka arbete och habilitering. (Undervisningsministeriet 1999, 18–19; Undervisningsministeriet 1999, 35–36.)

Det råder stora skillnader i utgångsnivån i språkkunskaper hos de studeranden som kommer till yrkesutbildningen från grundskolan. Enligt undersökning lider upp till 20–25 % av de studerande i yrkesutbildningen av läs- och skrivsvårigheter (dyslexi). Problemen orsakar frustration och brist på självförtroende och detta leder i sin tur till låg studiemotivation. (Metsola 2001, 34, 56.)

Enligt Hämäläinen (2001, 35) är det bara en lite del av studerandena som klarar självständigt och självstyrt arbete, d.v.s. att planera, förverkliga och bedöma sin inläring utan personlig kontakt med handledaren, majoriteten behöver stöd och hjälp av läraren i språkinläringen.

Metsola (2001, 52–54) säger att lärarens undervisningsmetoder och studerandenas inläringssätt inte alltid stämmer och att det oftast är studerandena som får anpassa sitt inläringssätt efter lärarens undervisning, även om det borde vara tvärtom. Hon anser att lärarna bör anpassa undervisningsmetoder och –material efter studerandenas inlärningsförmåga och låta de använda sina starkaste sinneskanaler i inläringen. Varje människa har en personlig inlärningsstil och därför är det viktigt att varje människa får utnyttja sina egna starka sidor i inläringen. Man talar ofta om tre olika mottagar- och inlärar typer: den visuella, den auditiva och den kinestetiska. En visuell person bearbetar omvärlden med sina ögon och det viktiga för henne är både det konkreta hon ser omkring sig och de inre bilder hon ser i huvudet.

En auditiv person går igenom en sak punkt för punkt logiskt och i en viss ordning och hon bearbetar informationen genom hörseln, ljuden och hennes inre dialog är mycket viktiga. En kinestetisk människa vill aktivt delta, göra och pröva själv och få en känsla för saker och ting, för henne är det viktigt med känslor och rörelser. (Marckwort, Auvo och Raija 1996, 48; Metsola 2001, 52–54.)

Hur man går till väga för att hjälpa och stöda studerande med inlärningssvårigheter beror naturligtvis på hur stora svårigheterna är och vad de beror på. Läraren kan samla och utveckla differentierande material och metoder men studerandena har också möjlighet få stöd- eller specialundervisning. Några saker som man enligt Hämäläinen (2001, 53) bör ta hänsyn till när man planerar specialundervisning i språk är att studerandena har brister i baskunskaper och inlärningsfärdigheter, de har svagt självförtroende och de är rädda för att misslyckas, de ifrågasätter behovet av att kunna språket och de har svårt för att tillämpa teori i praktiken. Andra faktorer som man speciellt bör ta hänsyn till, när det gäller studerande med inlärningssvårigheter, är att relationerna mellan studerande och lärare bör vara trygga och goda, att innehållet i undervisningen koncentreras på det centralaste och att studerandena överhuvudtaget behöver mera tid på sig att lära. (Ahonen m.fl. 2001, 90–94.)

7 OM MOTIV

7.1 Definition av motiv och Maslows behovshierarki

Ett motiv är en drivfjäder som skapar och uppehåller individens motivation. Ordet motiv kommer av det latinska ordet ”movere” som betyder rörelse och när man talar om motiv syftar man ofta på behov, lust, drift, uppmuntran och mål samt belöning och bestraffning. Ett motiv kan vara inre eller yttre, biologiskt eller socialt, medvetet eller omedvetet. Det styr individens beteende och verksamhet i en bestämd riktning och mot bestämda mål. Motivet är alltså den faktor som får individen att bete sig på ett visst sätt och motivationen är det psykiska tillstånd som motivet förorsakar. (Peltonen & Ruohotie 1987, 19–20, 22.)

Maslow (1965) är känd för sin behovshierarki. Han anser att människans motiv och behov kan rangordnas från lägre till högre nivå i den följd som de måste tillfredställas. Hierarkin består av följande sju nivåer:

1. behov av självförverkligande
2. estetiska behov
3. behov av kunskap och förståelse
4. behov av uppskattning
5. behov av kärlek och samhörighet
6. behov av trygghet
7. fysiologiska grundbehov

Enligt Maslow (1965, 15–31) måste människas fysiologiska och sociala behov vara tillräckligt tillfredsställda innan hon strävar mot de högre behovsnivåerna. Detta är en omständighet som samhället beaktar bl.a. genom skolbespisningen (se även Mustila 1990, 37). Även Ericsson (1989, 136–137) betonar de sociala behoven. Han säger att människan i grunden vill vara med andra, känna sig omtyckt och accepterad samt ta och ge i gemenskapen. Känsla av samhörighet, solidaritet och medansvar för medmänniskor ger trygg identitet.

Ericsson anser också att t.ex. belöning och straff inte är nödvändiga för att individen skall anstränga sig utan att måluppfyllelse, självkontroll och engagemang i aktiviteterna är drivkraft nog. Människans självförtroende skapas genom att hon får förverkliga sig och känner att hon lyckas i sitt arbete.

7.2 Madsens motivklasser

Madsen (Madsen & Egidius 1976, 20, 23–24, 27–36) delar in människans grundmotiv i fem huvudklasser:

1. organiska motiv
2. emotionella motiv
3. sociala motiv
4. intellektuella motiv
5. sömn- och aktivitetsmotiv

Med organiska motiv menas huvudsakligen fysiologiska grundbehov, de är viktiga för individens tillvaro men har inte någon nämnvärd pedagogisk betydelse. De två viktigaste emotionella motiven är ångest och hat, dessa befrämjar inte inlärningsprocessen men däremot kan känslan av trygghet och bekväm atmosfär ha positiv inverkan på inläringen. Kontaktmotivet är ett socialt grundmotiv som betyder viljan att umgås med andra och strävan efter att behålla kontakten. Förväntningar och krav som ställs av personer som är viktiga kan påverka individen på ett motiverande sätt. Prestationsmotivet som också hör till de sociala motiven uppstår ofta i en tävlingssituation och om det är starkt kan det leda till goda inlärningsresultat. Ett av de viktigaste intellektuella motiven är nyfikenhet som stimuleras bl.a. av kontroversiella och nya företeelser.

Aktivitetmotivet får däremot individen att agera för själva aktivitetens skull och det är skadligt om det inte finns någon aktivitet eller stimulans alls. Sömnmotivet är reaktionskraften till aktivitetmotivet och förorsakar variation mellan sömn och aktivitet. (Madsen & Egidius 1976, 20, 23–24, 27–36.) Enligt Vakkuri (1999, 23) kan inläringen och studierna styras av ett eller flera motiv samtidigt, motiven kan variera i olika tider och de kan förenas. Individen kan studera för att behaga sin omgivning men också för att han känner glädje av att lära sig.

De motiv som är riktade mot samma mål bildar ett motivsystem men det är ändå inte klart vilket motiv eller motivsystem som är det centralaste i inläringen. Madsen & Egidius (1976, 37, 40) betonar dock betydelsen av intressen. Människans intressen får energi av verksamhets- och prestationsmotiv, intellektuella och sociala motiv samt emotionella motiv och dessa har en positiv verkan på inläring. Inget av motiven utesluter ett annat men ett motivsystem kan utvecklas till individens s.k. huvudmotiv. (Laine 1978 27–28 .)

8 OM MOTIVATION OCH ATTITYDER

8.1 Motivationens roll i inläring

Ett flertal undersökningar och praktiska erfarenheter har visat att motivation har en betydande roll i inläringen (Leino 1981, 62).

Vad motivationen består av och hur den verkar är mera osäkert. (Kristiansen 1992, 32; Linnarud 1993, 89.) Ericsson (1989, 75) säger att inlärares beredskap inför inlärningsuppgiften d.v.s. viljan att lära, motivationen, ibland är helt avgörande för resultatet och Hull (1943, refererad i Ericsson 1989, 75) anser att motivationen är en nödvändig förutsättning för inläring. Människan har en mängd grundbehov som bl.a. sömn, näring och vatten men också behov av trygghet, samhörighet och självförverkligande. Hull anser att den lärande människan måste stå under ett tryck av behov för att inläring ska ske. (Ericsson 1989, 75.) A-L Leino däremot har bara hittat en svag relation mellan motivation och språkinläring. (Leino 1981, 64.)

Motivationens roll i inläring är ett omstritt ämne i psykologin. Andra anser att inläring inte kan ske utan motivation medan andra förnekar att motivation skulle ha någon större betydelse i inlärningsprocessen. Det verkar vara så att motivationen utgör en viktig faktor i inläringen och att den befrämjar inläringen i hög grad, men enligt Kristiansen har det inte bevisats att den är någon nödvändig förutsättning för inläring. Därför är det onödigt att läraren väntar med att behandla inlärningsstoffet tills att elevernas motivation vaknar. Läraren bör istället koncentrera sig på att undervisa så effektivt som möjligt och lita på att motivationen uppstår genom lyckad inläring. Eleverna lär sig alltid något, även om de inte är motiverade. (Ausubel 1978, 399-401; Kristiansen 1992, 32.)

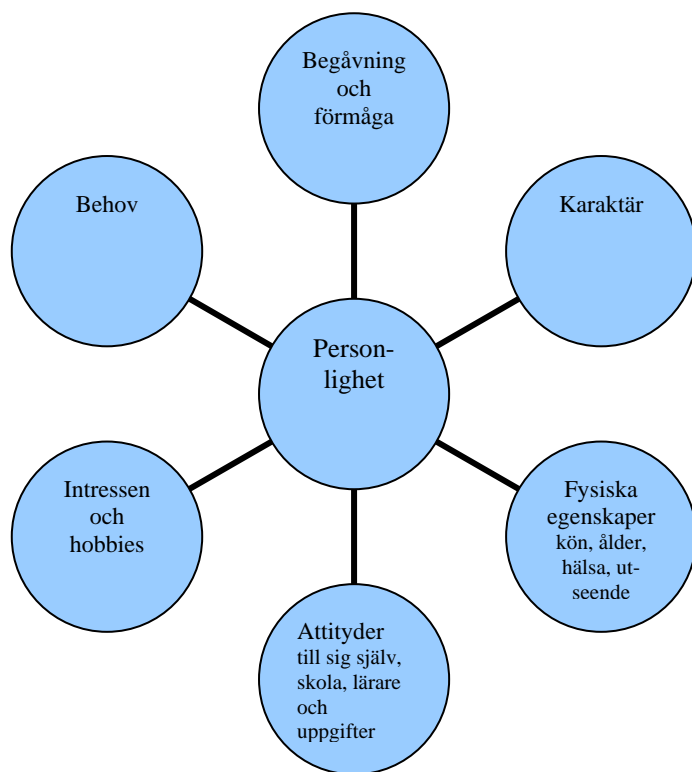
Det största problemet i inläringen, uppstår enligt Pantzar (1987, 16) när en elev med svag studiemotivation misslyckas i inläringen och motivationen sänks ännu mer. Detta kan leda till en mycket stark negativ attityd till studier och inläring. Motivationens betydelse har betonats när det gäller skillnader i utgångsnivån. En motiverad och aktiv elev kan kompensera sina tidigare studier och erfarenheter genom sina personliga egenskaper men å andra sidan kan det hända att en begåvad elev inte uppnår målen om han eller hon inte är motiverad.

Kristiansen anser att det största problemet, när det gäller relationen mellan motivation och inläring, är att man inte helt säkert kan säga om det är motivation som leder till framgångsrik inläring eller om det är framgångsrik inläring som ger upphov till hög motivation. (Kristiansen 1992, 31; Linnarud 1993, 97.)

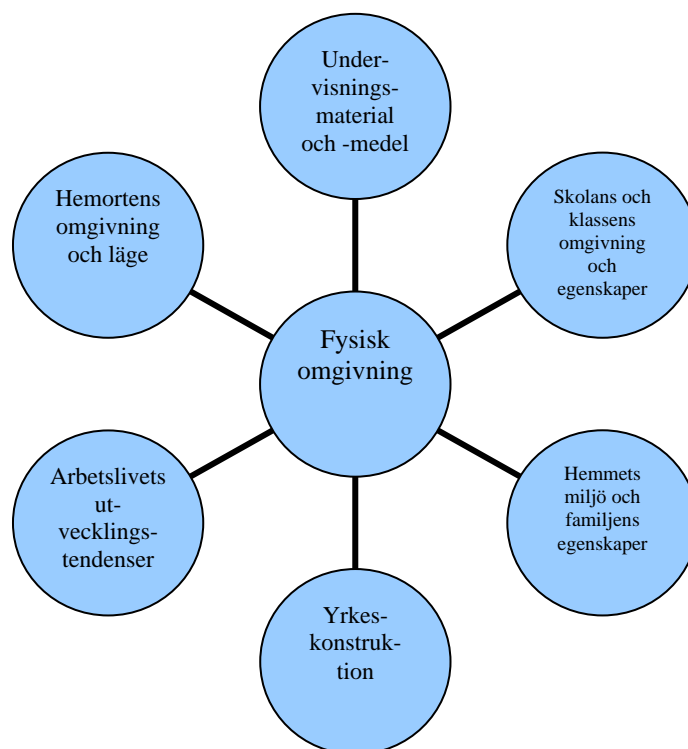
8.2 Faktorer som påverkar motivation

Under årtionden har man i ett flertal empiriska undersökningar konstaterat att upplevelser och erfarenheter av att lyckas i inläring höjer studiemotivationen och misslyckanden sänker den. (Suonperä, 1980, 71; Leino 1981, 66.) De flesta forskarna är ense om att läraren kan påverka motivationen, men Kristiansen (1992, 31) anser att läraren endast kan påverka ett fåtal motivationsfaktorer t.ex. genom undervisningsmetoder och sin personlighet samt genom att försöka skapa en så trygg och positiv atmosfär som möjligt. (se även Leino 1981, 66.) För att kunna motivera studerandena bör undervisningens mål vara klara och helst sådana, att studerandena kan godta de. Förmågan att kommunicera på målspråket är ett alldeles för stort mål för att motivera dem, därför är det viktigt att man delar upp målen i små konkreta etapper. I yrkesutbildningen är det enligt Leino också viktigt att språkundervisningen anknyts till yrkesämnena. Om man inte gör detta, kan motiveringen bli en övermåktig uppgift. (Leino 1981, 67.)

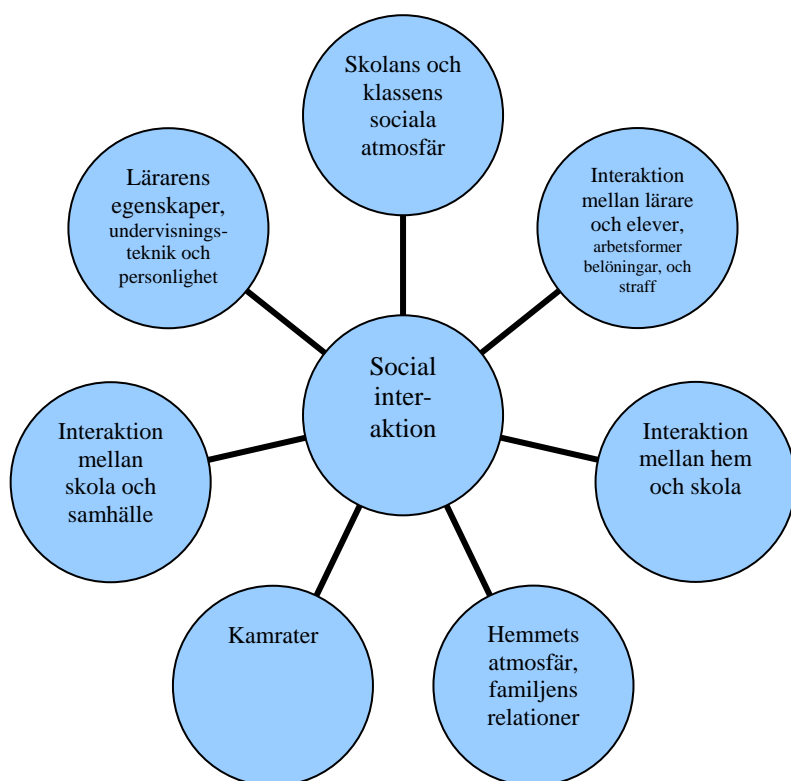
Motivationen påverkas också av en mängd andra faktorer. De kan vara studerandenas individuella egenskaper såsom behov, intressen och attityder men också faktorer som hör till den yttre omgivningen och inläringssituationen, skolans eller klassens fysiska miljö, atmosfären i den sociala interaktionen samt undervisningens innehåll och mål. Peltonen och Ruohotie (1992, 82) har delat in faktorer som påverkar inlärningsmotivationen på följande sätt, se figurerna 3, 4, 5 och 6:



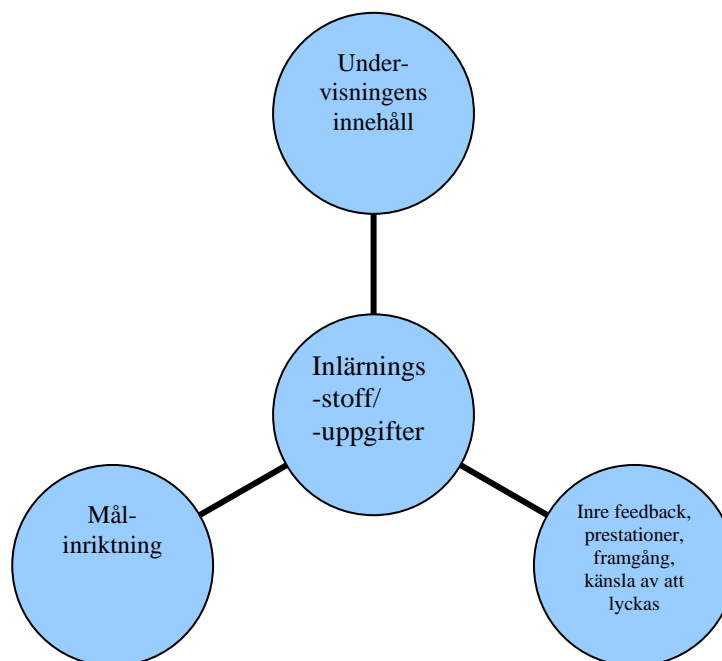
Figur 3 *Personlighet*



Figur 4 *Fysisk omgivning*



Figur 5 *Social interaktion*



Figur 6 *Inlärningsstoff och -uppgifter*

Enligt Peltonen och Ruohotie (1992, 82) påverkas studiemotivationen av undervisningens innehåll: dess svårighetsgrad, antal utmaningar, mångsidighet, praktiskt värde, logik, klarhet grad av eget initiativ och självständighet. Ericsson (1989, 142) anser att målspråket, dess länder och människor påverkar studiemotivationen. Det kan vara musik, konst, litteratur, kultur, teknik, seder och bruk samt levnadsvanor och han anser också att alla dessa bör ingå i språkundervisningen i så stor utsträckning som möjligt. Om man inte kan skapa verkliga kontakter måste man utnyttja reproduktioner som t.ex. ljud- och videokassetter, böcker, tidningar och annat autentiskt material från målspråksländerna.

Skolklassen är ett dynamiskt socialt system som bl.a. innefattar lärarens beteende och egenskaper, lärarens och elevernas men också elevernas interaktion sinsemellan. Motivationen skapas ändå alltid i sista hand av elevens egna erfarenheter, därför är det viktigt att eleverna upplever innehållet i undervisningen som relevant och känner att de kommer att ha nytta av skolgången i sitt kommande yrke eller vidareutbildning. (Peltonen & Ruohonen 1992, 82–83.)

8.3 Motivationstyper

I teorin är det möjligt att skilja mellan olika slag av motivation. Man talar bl.a. om instrumentell och integrativ motivation, inre och yttre motivation, korttids- och långtidsmotivation. Det som är avgörande är det hur eleven förhåller sig till språkstudierna. Motivationen för språkstudierna kan grunda sig på upplevelser hos eleven i olika situationen men han eller hon kan även inse nyttan av, vikten av och meningen med språkstudierna. (Mustila 1990, 65.)

8.3.1 Instrumentell och integrativ motivation

Några av de mest kända undersökningarna när det gäller attityder och motivationsfaktorer i språkinläring har gjorts av Gardner och Lambert (1972). De införde begreppen instrumentell motivation, där nyttoaspekterna framträder och integrativ motivation, där sociala skäl dominerar. (Linnarud 1993, 90.) Instrumentell motivation innebär att individen är karriärinriktad och ser språkkunskaperna såsom ett medel för att få bättre betyg, studieplats eller uppnå framtida yrke eller befattning.

Integrativ motivation baseras däremot på individens önskan att lära känna språket, språkområdet, förstå målspråkslandets kultur och människor, kunna umgås med människor som talar målspråket och bli socialt accepterad av dessa. (Gardner & Lambert 1972, 3; Leino 1981, 63–6; Ericsson 1989, 115; Linnarud 1993, 90.)

En del forskare anser att integrativ motivation är den viktigaste och andra att integrativ motivation t.o.m. är nödvändig för framgångsrik språkinläring. (Linnarud 1993, 90–91.) Mot denna uppfattning talar en undersökning som Kachru (1977, refererad i Linnarud 1993, 91) har gjort. Han visar att indier mycket väl kan lära sig engelska i Indien av endast instrumentella skäl. Även Vuorinen (1993, 14) konstaterar att ett antal undersökningar visar att instrumentell motivation leder till bättre studieresultat.

I de undersökningar som Gardner och Lambert utförde i Kanada (Montreal) visade resultaten att integrativt motiverade elever lärde sig språket lättare än instrumentellt motiverade elever. Resultaten har dock kritiserats, eftersom eleverna bodde i språkområdet. Resultaten kan gälla i Kanada men det är inte säkert att de kan tillämpas i andra delar av världen. (Leino 1981, 64; Ericsson 1989, 116) Även forskarna själva har, på basis av senare undersökningar, bekräftat att det beror på den sociokulturella omgivningen, vilken motivationstyp som är den effektivaste. (Leino 1981, 64.)

Antagligen är gränserna mellan de två typerna inte så skarpa och verkar det naturligt att båda kan finnas hos en och samma inlärare. Om det sen är den instrumentella eller integrativa motivationen som ger bästa resultatet beror på sammanhanget och den sociala miljön. Typerna utesluter dock inte alltid varandra utan oftast verkar de tillsammans. Distinktionen mellan integrativ och instrumentell motivation har visat att det är möjligt att lära sig ett språk utan att behöva ändra sin personlighet och integreras med målspråkslandets kultur. (Viberg 1987, 102; Linnarud 1993, 90–91.)

8.3.2 Kognitiv orientering

Vid sidan av den instrumentella och den integrativa motivationen har Laine (1978, 27) tillagt begreppet kognitiv orientering. Den kognitiva orienteringen betyder människans alltid närvarande intellektuella nyfikenhet, som innehåller t.ex. viljan att veta och förstå mera och på så sätt utvidga sitt mentala perspektiv. Den här sortens motivation till inläringen och språket har en mycket stor betydelse men trots detta kan det vara svårt att utnyttja den i skolan, eftersom de yttre motivationsfaktorerna som t.ex. betyg påverkar inläringen starkt.

8.3.3 Inre och yttre motivation

Olika forskare definierar inre och yttre motivation på olika sätt, detta beror på att man kan betona olika synvinklar när man skiljer inre och yttre belöningar från varandra. Karakteristiskt för den inre motivationen är att orsakerna till elevens beteende är interna och att eleven upplever den avklarade uppgiften eller aktiviteten i sig som belöning. (Bruner 1966, 133; Peltonen & Ruohotie 1992, 18–19.) Den vanligaste typen av inre motivation, för att lära sig någonting, är nyfikenhet men också behovet av att nå framgång och lyckas samt behovet av att kunna kontrollera sin omgivning och utfallet av sina handlingar är typer av inre motivation. (Bruner 1966, 133; Pedagogisk uppslagsbok 1996, 412.) Den inre motivationen förknippas med tillfredsställelse av behoven på högre nivå t.ex. behoven av självförverkligande och självutvecklande. (Peltonen & Ruohotie 1992, 19.)

Karakteristiskt för den yttre motivationen är att eleven arbetar t.ex. för att behaga sina föräldrar, för att få bättre vitsord eller någon annan slags belöning. Den yttre motivationen är beroende av omgivningen, den är förmedlad av någon annan än eleven själv och den ansluter sig ofta till behoven på lägre nivå t.ex. behoven av trygghet och samhörighet. (Peltonen & Ruohotie 1992, 19; Pedagogisk uppslagsbok 1996, 412.) Inre och yttre motivation kan ändå inte betraktas som helt separata utan de kompletterar varandra och en inläringssituation omfattar oftast både inre och yttre motivationsfaktorer. Yttre belöningar är kortvariga och kan leda till inexakt och dålig inläring. Inre belöningar är däremot långvariga, de kan bli bestående motivationskällor och befrämjar inläringen effektivare än yttre belöningar. (Peltonen & Ruohotie 1992, 19.)

8.3.4 Korttids- och långtidsmotivation

I litteraturen skiljer man mellan korttidsmotivation (situationsmotivation) och långtidsmotivation (allmän motivation). Korttidsmotivationen är ofta kopplad till en viss situation åt gången, där en mängd inre och yttre stimulier väcker motiv och åstadkommer målinriktat beteende. Motivationen är dynamisk, den kan variera från en situation till en annan och den är starkt beroende av långtidsmotivationen.

Långtidsmotivationen betonar förutom allmän riktning och stimulans också beteendets beständighet, därför kan långtidsmotivationen betraktas som synonym för attityd/inställning. (Peltonen & Ruohotie 9, 19.)

Enligt Mustila (1990, 63–64) kan korttids- och långtidsfaktorer vara svåra att urskilja i motivationsstrukturen, trots detta har han försökt dra en gräns mellan långtids- och korttidsmotivation. Till långtidsmotivationen räknar han följande motivationsfaktorer:

1. instrumentell motivation
2. integrativ motivation
3. viljan att studera språk
4. viljan till kontakter med landet och dess invånare
5. inställning till invånarna
6. etnocentrism
7. intresse för språkstudierna

Till korttidsmotivationen hör

1. lusten att studera svenska
2. lusten att delta i klassundervisning
3. lusten att arbeta med hemuppgifter
4. inställning till läraren
5. lusten att läsa extra (t.ex. tidningar och lyssna på radio)

Mustila (1990, 63–64) säger att även lärarens undervisning och elevernas inläring kan hänföras till korttidsmotivationen.

8.3.5 Situationsberoende, alienerad och innehållslig motivation

Engström (1992, 28–29) skiljer mellan tre olika motivationstyper. Situationsberoende motivation, som kommer fram när yttre faktorer fångar uppmärksamheten och påverkar inläringen (nyhetens behag, lärarens sätt att förströ). Denna slags motivation är kortvarig, känslig för störningar och riktar sig mot oväsentligheter. Alienerad motivation betyder att man strävar efter yttre belöningar. Om denna är huvudmotivet i studierna är studeranden inte intresserad av innehållet av inlärningsstoffet eller dess användbarhet. De saker som ska inläras präglas i minnet utan att inläraren analyserar dem och glöms omedelbart efter kursen. Motivation är innehållslig när man riktar intresset på innehållet och inser dess praktiska värde samt inställer sig kritiskt mot inlärningsstoffet.

8.3.6 Motivationens intensitet och riktning

Motivationens intensitet och riktning i den verksamhet som individen ägnar sig åt påverkas av krafterna i hans omgivning. Antingen stärker krafterna behovens intensitet och energins riktning eller så får de individen att avstå från handlingen och rikta sin aktivitet åt annat håll. (Mustila 1990, 31.)

Motivationens intensitet i språkinläring kan värderas genom att man kartlägger mängden av de ansträngningar som eleven är färdig att satsa på sina språkstudier. (Gardner 1985, 53.) Ur teoretisk synvinkel kan motivationens intensitet ses som ett försök att omfatta det som har undervisats på lektionerna (Laine 1987, 14.)

Motivationens intensitet står nödvändigtvis inte i samband med viljan att lära sig språket eller intresset för det, eleven kan studera effektivt enbart för ett kommande prov. Intresset för målspråket hos två elever kan vara olika, trots att motivationens intensitet är lika hög (Gardner 1985, 53.)

Enligt Peltonen och Ruohotie (1992, 86) är det främst de inre motivationsfaktorerna som avgör hur mycket energi eleven är färdig att satsa på inlärningsuppgiften, hur intensivt han koncentrerar sig på den, hur många gånger han orkar upprepa inlärningsstoffet och hur han kan motstå störande faktorer.

Motivationens inriktning kan visa sig genom elevens spontana inställning till språket i jämförelse med t.ex. andra skolämnen. Det att hur mycket eleven tycker om språket jämfört med andra ämnen eller språk visar speciellt bra motivationens inriktning. Motivationens inriktning kan även betyda elevens villighet att studera målspråket på eget initiativ även om språket inte hör till de obligatoriska språken i skolan. (Laine 1987, 26–27.)

8.3.7 Sätt att förstärka motivation

Olika omständigheter i eller utanför människan påverkar hennes motivation och på så sätt även inläringen. Enligt Ericsson (1989, 75–76, 142) finns det många sätt att förstärka motivationen. Han anser att bl.a. lärarnas engagemang stor betydelse, de bör entusiastiskt betona vikten av att kunna det förestående stoffet och eleverna måste uppleva att målspråket inte enbart förekommer i läroböckerna för analys och inläring utan att det utgör ett viktigt vardagligt kommunikationsmedel. Ericsson hävdar att denna upptäckt är motivationshöjande. Det är också viktigt att lärarna lär känna eleverna, att de lyssnar på dem och uppmärksammar deras specialintressen, på så sätt kan lärarna anpassa kravnivåer, uppmuntra och hjälpa enskilda individer fram till delmål. Eleverna bör tas med i planering och uppläggning samt i val av undervisningens innehåll och metoder. Variation i innehåll och arbetssätt är stimulerande och genom medverkan skapas ansvar, glädje, realistiska och rimliga krav och förhoppningsvis känsla av att ha lyckats i skolarbetet och i ämnet.

Även Mustila (1990, 7) säger att det har positiva effekter om eleven kan få uppleva den praktiska nyttan av sin inläring. Känslan av att ha gjort en insats och att han lyckats är enligt Mustila en kraftig motivationsskapande faktor. Han säger också att beröm och uppskattning verkar motivationsskapande.

Många av studerandena som kommer från grundskolan till yrkesskolan kan ha motivationsproblem. Motivationsproblemet kan rikta sig på skolgång i allmänhet eller på ett enda ämne t.ex. det andra inhemska språket. Enligt Hämäläinen (2001, 35) lider dessa studerandena av svagt ”språkjag” även om självförtroendet annars är bra. De kan tycka att de inte lär sig svenska nu, eftersom de inte har lärt sig det tidigare. Detta leder till att studerandena ger upp i förtid, de är likgiltiga och orkar inte ens försöka och detta leder naturligtvis till att de inte lär sig. Hämäläinen anser att en kartläggning av tidigare, positiva erfarenheter av språkinläring i början av varje studieperiod skulle ge mer grund för planeringen av kommande lektioner och bättre motivation än ett utgångsnivåtest. Studerandena skulle t.ex. kunna berätta för läraren och klasskamraterna om sina erfarenheter av att vara i målspråkslandet och om musik och filmer som kommer därifrån. Ett utgångsnivåtest bekräftar oftast bara studerandenas uppfattning om sina språkkunskaper och detta leder till ännu lägre studiemotivation.

8.4 Attityder

8.4.1 Definition av attityd

En attityd är en relativt bestående egenskap som förändras långsamt. Den är en inlärd benägenhet att reagera positivt eller negativt mot ett visst objekt, ett objekt kan vara allt som existerar för en individ, även den egna personen. Instrumentella och affektiva förhållningssätt kan vara positiva eller negativa. Positiva affektiva relationer betyder att man tycker om, uppskattar, beundrar och är intresserad av ett attitydobjekt. I motsatt fall tycker man inte om, hatar man och nedvärderar man attitydobjektet. Om individens förhållningssätt är positivt och instrumentellt befrämjar det attitydobjektet medan negativa instrumentella strävanden är till hinder. (Mustila 1990, 9, 13; Peltonen & Ruohotie 1992, 39–40.)

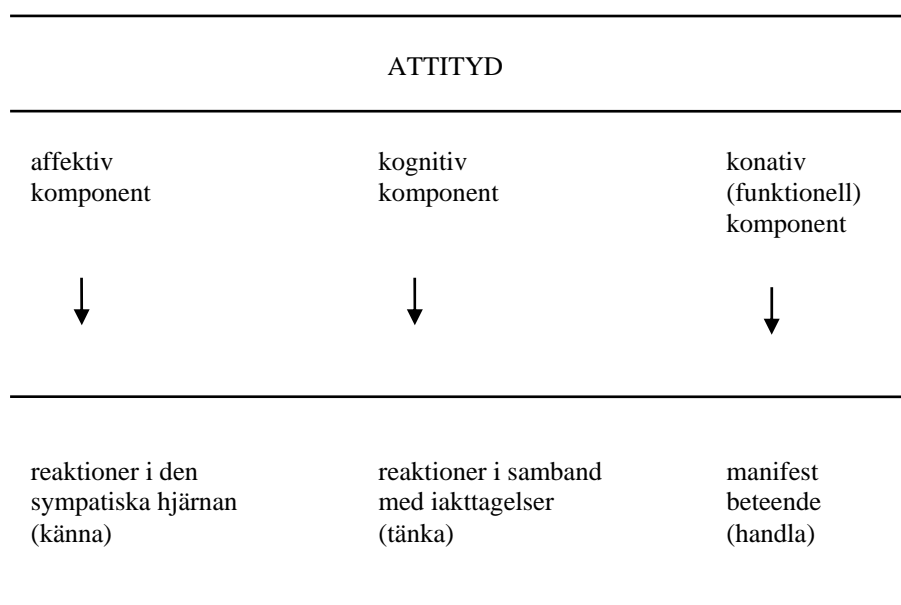
En attityd är resultat av inläring och inläringen kan vara medveten eller omedveten. Om inläringen sker omedvetet är personen inte medveten om varför han eller hon har fått attityden men om inläringen är medveten kan personen försöka förhålla sig positivt eller negativt till ett visst objekt. (Peltonen & Ruohotie 1992, 40.)

En individ kan överta attityder direkt från förebilder eller som gruppnormer. Attityder kan uppstå eller förändras beroende av den information som riktas till individen om objektet och av starkt affektiva upplevelser och trauman. Attityder till främmande språk påverkas också av de allmänna attityder som föräldrarna och hemmet har till främmande språk samt av individens samhörighet med en bestämd språkkultur. (Mustila 1990, 14, 16.)

Attityder anses uppfylla följande sociala uppgifter: de underlättar förståelsen av den värld människan lever i, de stöder självkänslan, de låter människan befinna sig i en mångskiftande värld om hon får tillräckligt med beröm för det hon företar sig och genom attityder kan människan uttrycka sina övertygelser. (Mustila 1990, 12.)

8.4.2 Attitydkomponenter

Attityderna kan uppfattas som ett system som består av kognitiva, affektiva och konativa komponenter, se figuren här nedan:



Tabell 1 *Attitydens komponentstruktur och attitydreaktioner* (Mustila 1990, 79)

De kognitiva komponenterna innehåller den kännedom, de kunskaper, omdömen, utvärderingar, åsikter, övertygelser, antaganden som personen förbinder med olika attitydobjekt. De grundar sig dock inte helt på personens kunskaper utan också på de uppfattningar och förmodan som hon eller han har bildat. Den affektiva komponenten bestämmer hur trevligt eller otrevligt personen upplever ett visst attitydobjekt och den framträder som reaktioner i nervsystemet och verbala känslouttryck.

Komponentens styrka kan variera mellan olika objekt. Affektiva reaktioner lärs in fort men de är mycket svåra att förändra efter att de har lärts in. Den konativa komponenten (handlingskomponenten) omfattar alla former av åtgärder och handling som personen riktar mot attitydobjektet. Handlingskomponenten hänför sig inte enbart till konkreta handlingar utan den ska hellre uppfattas som aktionsberedskap. (Mustila 1990, 13, 79; Peltonen & Ruohotie 1992, 45–46.)

8.4.3 Attityd vs motivation

Språkinlärarens attityd anses påverka hans/hennes studiemotivation, attityder och motivation är på så sätt mycket sammanhängande. Många forskare anser att det inte lönar sig att försöka göra någon skarp skillnad mellan motivation och attityd, eftersom ingen av dessa kan observeras direkt utan måste fastställas på grund av individens handlingar. (Mustila 1990, 15, Kristiansen 1992, 33–34; Linnarud 1993, 91.) Det som främst skiljer attityden från motivationen är att den är relativt bestående. Attityden är en inlärd inställning som är svår att förändra medan motivationen oftast är situationsbunden och kortvarig. Attityden påverkar aktivitetens kvalitet medan motivationen styr handlingens livaktighet. Attityden kan betraktas som en beredskap som följs av motivationen eller som en beteendestyrande benägenhet. (Peltonen & Ruohotie 1992, 17, 40; Kristiansen 1993, 33.)

8.4.4 Attityder och språkinläring

Mustila (1990, 24, 44) säger att elevens attityder till språkinläring påverkas av de allmänna attityder som föräldrarna och hemmet har till inläring av främmande språk. Attityder till andra språk beror också till stor del på elevens samhörighet med en bestämd språkgemenskap och språkkultur. Undersökningar har visat att elevernas attityder till studier, skolämnen, skola och lärare påverkar inlärningsresultaten och skolarbetet endast i liten utsträckning. Det råder stora skillnader i elevernas attityder även om de inte alltid syns i deras beteende, detta beror bl.a. på att det finns faktorer i klassrummet (regler och normer) som begränsar det. Enligt Peltonen och Ruohotie (1992, 48) är det därför inte speciellt meningsfullt att undersöka sambandet mellan attityder, beteende och inlärningsresultat som sådant utan i synnerhet sambandets kvalitet och karaktär.

Mustila (1990, 24) anser att det är didaktiskt viktigt att kartlägga om eleverna ställer sig positivt eller negativt till målspråket, målspråkslandet, invånarna samt språkinläringen och språkundervisningen. En av lärarens största uppgifter och utmaningar är att väcka och upprätthålla elevernas intresse för t.ex. språket som han eller hon undervisar i men läraren bör också själv ha en positiv grundattityd till ämnet. (se även Ericsson 1989, 23.) Enligt Gardner och Lambert (1959, refererad i Kristiansen 1993, 33) påverkar individens attityder, känslor och uppfattningar språkinläringen i större grad än anlag och intelligens. En positiv attityd och hög motivation kan växa fram av en känsla av att lyckas, det underlättar språkinläringen och leder till bättre inlärningsresultat. Fortsatt misslyckande förorsakar fruktan, ängslan och hjälplöshet. Detta betonar ännu en gång hur viktigt det är att det finns en positiv och uppmuntrande atmosfär i klassrummet. (se även Mustila 1990, 43.)

8 OM KOMMUNIKATION, VERKSAMHET OCH ERFARENHET I SPRÅKUNDERVISNING OCH SPRÅKINLÄRNING

8.1. Kommunikativ språkundervisning och kommunikativt arbetssätt

Språk och kommunikation är två intimt sammankopplade begrepp. Språket har en viktig roll som kommunikationsmedel och många ser kommunikation som den viktigaste drivkraften och förutsättningen för människans språktillägnande. (Lindberg, 1993, 10.)

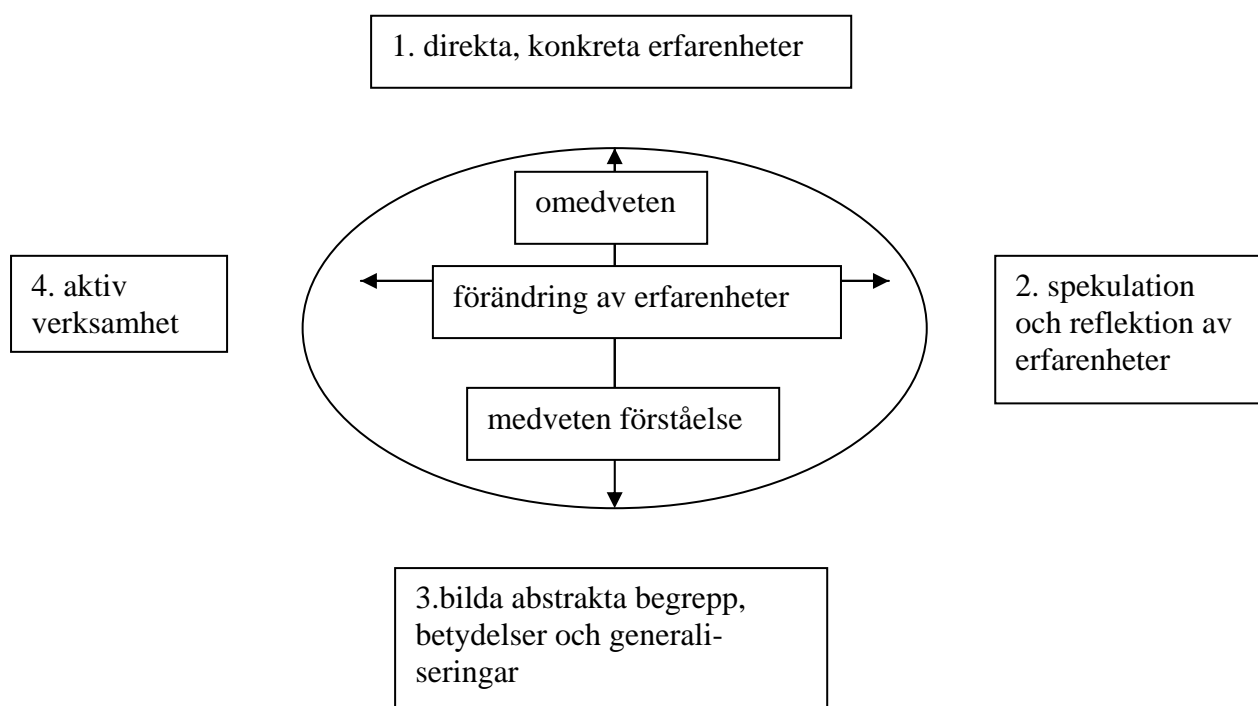
I språkundervisningen har språkets roll som kommunikationsmedel betonats starkt under vissa perioder men också nästan fullständigt nonchalerats under andra. På 1980-talet började man ställa krav på att både innehåll och arbetssätt måste vara kommunikativt i kommunikativ språkundervisning. Den kommunikativa språkundervisningen bygger på kommunikation som efterliknar verklig kommunikation. Övningarna bör vara inriktade på oförutsägbara, autentiska och realistiska situationer där individerna är i interaktion med andra människor för att uppnå bestämda syften enligt vissa språkliga och kulturella mönster. Lindberg (1993, 10, 28–30.) säger att det är bra att ta hänsyn till följande punkter när man planerar, konstruerar och genomför kommunikativa aktiviteter och övningar i undervisningen. Kommunikation är social interaktion och innebär utbyte av information mellan deltagarna. Kommunikation kännetecknas av en viss grad av oförutsägbarhet och kan beskrivas som en skapande verksamhet som kräver kreativitet och flexibilitet av deltagarna. Den sker inom en språklig och sociokulturell ram och den får utstå olika typer av störningar t.ex. buller, trötthet, koncentrationsproblem.

Tingbjörn (1994, 29) anser att interaktion på språket nödvändigt för att språkutveckling ska äga rum. Han betonar att man måste använda språket i äkta kommunikationssituationer och han anser att en av språkundervisningens viktigaste funktioner är att försätta studerandena i sådana situationer att de får möjlighet att delta i meningsfulla äkta muntliga och skriftliga kommunikationssituationer. Enligt Tingbjörn kan den motiverade och språkbegåvade uppnå goda läs- och skrivkunskaper genom undervisning, men för att bli en god talare och lyssnare behövs konkret övning i just de momenten och i en omfattning som man inte kan få i vanlig undervisning.

9.2 Helhets-, verksamhets- och erfarenhetsbetonad språkinläring

9.2.1 Helhetsbetonad inläring

Helhetsbetonad inläring betyder att hela människans personlighet utvecklas. Inläringen grundar sig på individens egna erfarenheter och inläringen blir upplevelserik och betydelsefull. Karakteristiskt för helhetsbetonad inläring är individens personliga förbindelse till inläringen, eget initiativ och ansvarsfullhet, inläringens djup och bredd samt betoning av självvärdering. Kohonen (1998, 28) anser att människans egna erfarenheter av inläring och språklig kommunikation är grunden för all inläring. Teoretiska regler t.ex. grammatik fästs i människans medvetande genom erfarenhet, men om hon inte har en tillräckligt bra grund förblir reglerna främmande och avlägsna och fastnar i minnet främst som utantill lärda förteckningar. Kohonen betonar att praktik, fundering, teori och verksamhet tillsammans en mycket betydande roll i helhetsbetonad inläring. Enligt Kolb (1984, 20–25) sker effektiv helhetsbetonad inläring i en process som består av fyra stadier:



Figur 7 Kolbs modell för helhetsbetonad inläring (1984, 20–25)

Figur 7 visar Kolbs modell för helhetsbetonad inläring. Utgångspunkten i processen är (1.) individens direkta konkreta erfarenheter, under det andra stadiet (2.) funderar individen på sina erfarenheter och genom (3.) reflektionen bildar individen begrepp, scheman och generaliseringar. I det fjärde och sista stadiet testar individen genom (4.) aktiv verksamhet den helhetsbild, eller delar av den, som han eller hon har inhämtat och på det här sättet fortsätter kretsen. Som man kan se så innehåller den också två korsdimensioner, medveten och omedveten förståelse samt förändring av erfarenheter. I den första dimensionen är det fråga om inlärares nivå av medvetande d.v.s. om inläringen är omedveten, intuitiv eller om erfarenheten, med hjälp av medveten inlärningsverksamhet, har förändrats till abstrakt begreppsmässig nivå. I den andra dimensionen är det fråga om inlärares färdighet för aktiv, riskfylld verksamhet eller reflektionsverksamhet som baserar sig på det som är tryggt och bekant. (Kaikkonen 1994, 51–52.)

9.2.2 Verksamhets- och erfarenhetsbaserad inläring

Allt i livet handlar om interaktion och verksamhet. Alla levande individen påverkar sin omgivning och förändringarna reflekteras tillbaka i individens egna verksamhet, individen erfar alltså följderna av sin verksamhet. Erfarenhet förutsätter alltså verksamhet och verksamhet och interaktion med omgivningen är utgångspunkten för erfarenhet och kunskap. (Suonperä 1980, 57; Kivinen & Ristelä, 2001, 53.)

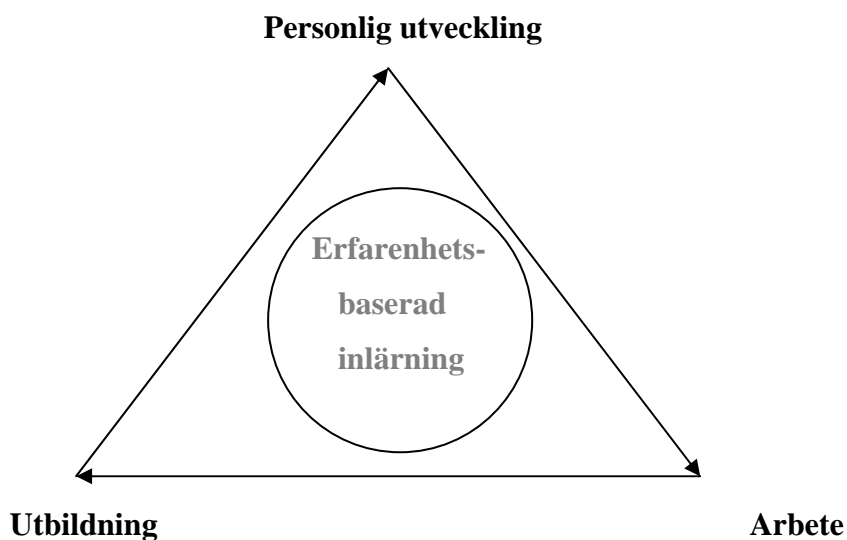
Erfarenheter kan antingen vara inre erfarenheter som är individens egna personliga upplevelser men de kan också vara yttre erfarenheter som berör något objekt eller någon situation och som även andra kan uppleva. Erfarenheter kan också betraktas som betydelse, eftersom verkligheten alltid betyder något för människan. (Jaatinen 2003, 57.)

Jaatinen (2003, 76, 80) anser att människan lär sig bäst genom att leva, göra och erfara. Hon säger också att människans personliga upplevelser och erfarenheter är utgångspunkten för all betydelsefull inläring och gör inläringen till en helhetsupplevelse. I erfarenhetsbaserad inläring kommer viljan att lära inifrån och människan inhämtar kunskaper med hjälp av alla sina sinnen. Hon gör egna iakttagelser och reflekterar och behandlar sina erfarenheter.

Inläringen ses som aktiv och djup verksamhet som berör både känslö- och intellektuell nivå. (se även Kaikkonen 1994, 51.)

Suonperä (1980, 57) konstaterar att läraren bör planera varje inläringssituation noggrant i förhand, eftersom varje erfarenhet av inläring kan ha en stor betydelse för individens utveckling. Alla inläringserfarenheter är dock inte medvetna eller eftersträfvade. Ett exempel på detta, i min egen språkundervisning, kan vara att jag själv har Borås dialekt och den kan fastna även hos studerandena, utan att de tänker på det. Suonperä (1980, 57) konstaterar att det slutliga inlärningsresultatet består av alla de erfarenheter som eleven har, de kan vara svåra att iaktta men inlärningsresultatet är lättare för läraren att bedöma. Han tillägger att även begreppen bildas genom erfarenheter och därför är det viktigt att inläringssituationerna är tillräckligt konkreta och att den inlärd informationen är lättillgänglig.

Enligt Kolb (1984, 3–4) erbjuder erfarenhetsbaserad inläring något mera säkert och hållbart. Målet är att utveckla och stärka viktiga band mellan utbildning, arbete och personlig utveckling, se figur 8:



Figur 8 Kolbs modell för erfarenhetsbaserad inläring (Kolb 1984, 3-4)

Figur 8 visar Kolbs (1984, 4) modell för erfarenhetsbaserad inläring som en process som förbinder utbildning, arbete och personlig utveckling.

I de erfarenhetsbaserade undervisningsmetoderna ses arbetsplatsen som inlärningsmiljö och inläringen sker genom betydelsefullt arbete. Detta för undervisningen närmare den "riktiga världen" och får individen att inse de krav som det kommande yrket och arbetslivet ställer och betydelsen av formal undervisning i livslångt lärande. Erfarenhetsbaserad inläring stödjer även individens personliga utveckling till en god människa, familje- och samhällsmedlem. (Kolb 1984, 3–4.)

Språkinläringen är en lång, helhetsbetonad och komplicerad process och under den processen förändrar eller utökar individen sina kunskaper. Kaikkonen (1994, 53, 55) anser att språkinläringen är effektivast om den är naturlig och mångsidig och berör individens känslor. Den ska helst även innehålla autentiska faktorer från främmande kulturer. Han hävdar att bästa möjliga inlärningsresultat nås genom aktiv verksamhet med förutsättning att den följs av grundlig reflektion. Kaikkonen betonar att individen alltid ska ha möjlighet att pröva sina teoretiska kunskaper i praktiken.

Tidigare undersökningar visar att språkinläring som baserar sig på verksamhet och erfarenhet och där inläraren får använda olika sinneskanaler på samma gång är mycket effektiv. En äldre undersökning (Ruhleder R.H. 1966) visar att försökspersoner som har blivit undervisade på olika sätt kom ihåg olika mycket efter ett halvår. De som endast hade sett mindes 10 %, de som endast hade lyssnat mindes 10 %, de som hade både sett och lyssnat mindes 30–40 % och de som hade agerat själva mindes 60–70 % av det undervisade. (refererad i Marckwort, Auvo och Raija 1996, 83.)

Också en nyare undersökning har gett liknande resultat, tabell 2 visar hur mycket inläraren kommer ihåg av informationen efter 3, 24 och 72 timmar:

Tabell 2 *Lagrad information efter 3, 24 och 72 timmar* Källa: HP Office-Assist Implementetion Handbook, Hewlett-Packard (Marckwort, Auvo och Raija 1996, 83.)

Av information som fått genom	mindes man efter		
	3 timmar	24 timmar	72 timmar
att lyssna:	70 %	10 %	2 %
att se:	72 %	20 %	10 %
både att lyssna och se:	85 %	65 %	50 %
att själv framföra muntligt:	90 %	80 %	70 %
att delta fysiskt:	95 %	85 %	80 %
att både själv framföra muntligt och delta fysiskt:	99 %	90 %	90 %

10 INTEGRERAD OCH YRKESINRIKTAD SPRÅKUNDERVISNING

10.1 Integration

Enligt Suonperä (1980, 1992) kan integration ske i vertikal och horisontal riktning. När det gäller vertikal integration lär sig studerandena successivt, kompletterande och fördjupande att använda t.ex. en svarv. Inlärningsstoffet bygger hela tiden på tidigare erfarenheter. I horisontal integration tar man i undervisningen hänsyn till eller förenar man olika läroämnen.

Leino (1981, 161) påpekar att detta förutsätter aktivt samarbete mellan lärarna. Integrationens syfte är att skapa sådana inlärningserfarenheter som på bästa sätt stöder studerandens mångsidiga och harmoniska helhetsutveckling.

10.2 Förenad språk- och innehållsundervisning, ämnesbaserad språkundervisning och språkligt stödd innehållsundervisning

Språket är ett system som förenar det man talar om (innehåll) med de sätt och medel som används för att tala (uttryck). I undervisningen glömmer man allt för ofta bort att studerandena lär sig språk i de olika läroämnena men å andra sidan också innehåll i språkundervisningen (Mohan 1986, refererad i Jaatinen 1998, 55.)

Speciellt under de två senaste årtiondena har man börjat utvecklat språkundervisning, där språket inte endast är ett medel utan också ett mål. Målet i inlärningen är att individen lär sig språket men även det sakliga innehållet. Sådan språkundervisning kallas för innehållsbaserad (content-based) undervisning. Bl.a. följande metoder är innehållsbaserade: förenad språk- och innehållsundervisning (adjunct language instruction), ämnesbaserad undervisning (theme-based language instruction), språkligt stödd innehållsundervisning (sheltered content instruction) och språkbad (immersion education). (Jaatinen 1998, 56; 2003, 75–76.) Här behandlas de tre första metoderna och språkbad/språkdusch i avsnitt 15.2.

Ämnesbaserad undervisning betyder att man planerar språkundervisningsperioden efter de ämnesområden som behandlas i yrkesämnet under en studieperiod. Delområdena utgör en stam för studieperioden, de kan anslutas till varandra men de kan också behandlas separat. Delområdena ger hänvisningar till fackterminologin och de förbereder studerandena för kommunikativa och skriftliga situationer i det kommande arbetslivet. (Jaatinen 1998, 56; 2003, 75–76.)

Förenad språk- och innehållsundervisning betyder att språkundervisningen och något annat läroämne anordnas överlappsvis. Det sakliga innehållet är det samma i båda ämnena och de stöder och kompletterar varandra. (Jaatinen 1998, 58; 2003, 76.)

Jaatinen (1998, 58; 2003, 76) säger att den här sortens undervisning är en bra lösning när det bland inlärarna finns sådana som studerar målspråket som ett främmande språk och sådana som har det som sitt modersmål. De som har språket som sitt modersmål deltar endast i ämnesundervisningen. De andra studerandena deltar också i ämnesundervisningen, där de har stor nytta av att delta i övningar med de infödda, men de får även annan undervisning i målspråket som i sin tur stöder det andra läroämnet. Jaatinen hävdar att förenad språk- och innehållsundervisning integrerar språk- och yrkesstudierna på ett intressant sätt och erbjuder möjligheten till naturligt samarbete mellan studerandena, yrkeslärarna och språklärarna.

Jaatinen (1998, 55–58; 2003, 85) anser att språkundervisning som grundar sig på fackligt och betydelsefullt innehåll, integrerar språkkunskapernas olika delområden med innehållet och språk- och yrkesstudierna på ett naturligt sätt utvecklar studerandenas språkkunskaper och yrkeskunnighet samtidigt. Innehållet i språk- och yrkesinläringen är naturligtvis viktig men minst lika viktig är det hur man lär sig. I yrkesinriktad språkundervisning bör man enligt Jaatinen skapa så autentiska inläringssituationer som möjligt och använda autentiskt undervisningsmaterial. Inläringssituationerna och kommunikationen bör efterlikna arbetslivets uppgifter och situationer i så stor utsträckning som möjligt.

10.3 Integrerad och yrkesinriktad språkundervisning i yrkesutbildningen

Språkkunskaperna ansågs tidigare höra mera till allmänbildningen men idag är de en viktig del av den allmänna yrkeskunnigheten (Metsola 2001, 51). I vissa branscher är språkkunskaperna t.o.m. en förutsättning för att kunna utöva yrket. (Hämäläinen 2001, 27).

I yrkesutbildningens läroplaner betonas att språkkunskaperna bör integreras till en fast del av yrkeskunnigheten (Kantelinén 1998, 11; Utbildningsstyrelsen 2001, 49) och undersökningsresultat visar att inläringen av fackspråk och inläringen av de språkkunskaper som yrket kräver sker effektivast om språkinläringen sker i samband med yrkesinläringen. (Kantelinén 1998, 10.) Trots detta anordnas språkundervisningen huvudsakligen som separata kurser och integration i yrkesämnena sker endast i liten utsträckning. (Väyrynen 2001, 21.)

Undersökningsresultat visar att majoriteten ca. 40 % av lärarna anser att det inte alls sker någon integration mellan språk och yrkesämnen. (Utbildningsstyrelsen 1998, 128.)

Enligt undersökning förväntar sig studerandena att språkundervisningen i yrkesutbildningen ska vara annorlunda än den i grundskolan. Det är dock inte alltid så lätt att göra stora förändringar i undervisningen, eftersom t.ex. fackspråksundervisningen förutsätter att studerandena har grundkunskaper om branschen och de språkkunskaper som behövs i de olika arbetsuppgifterna. Undersökningsresultat visar att undervisning på främmande språk stöder både språkinläringen och integrationen av språk- och yrkesämnen men den går inte att tillämpa i allt för stor utsträckning bland annat p.g.a. studerandenas svaga språkkunskaper. (Utbildningsstyrelsen 1998, 192; Väyrynen 2001, 21; Härmäläinen 2001, 27.)

När det gäller språkinläring och motivation hos studerande i yrkesutbildningen anser Härmäläinen (2001, 26–27) att den yrkesinriktade språkundervisningen är den effektivaste och mest motivationshöjande. Därför är det viktigt att språkundervisningen koncentreras på fackspråk och att inläringssituationerna är så naturliga och verklighetstroga som möjligt. Ju fler faktorer och situationer studeranden kan anknyta sina språkkunskaper till desto längre hålls de i långtidsminnet. Härmäläinen påpekar att man i undervisningen bör sträva efter att samla ihop de splittrade enheterna till stora helheter. I språkundervisningen kan man t.ex. gå igenom arbetssäkerhet, som behandlas även i yrkesundervisningen. Integreringen hjälper på så sätt studerandena att bilda en helhetsbild av sina studier (innehåll, mål o.s.v.) istället för att de lär sig små splittrade delområden som inte hör till yrkesämnet eller som de inte har någon nytta av. Med hjälp av integrationen vill man också få studerandena att inse vilken betydelse språkkunskaperna har för deras fortsatta studier och i det kommande yrket. (se även Kantelinen 1998, 11)

En viktig förutsättning för integration av språk- och yrkesstudier är att språkläraren känner till studerandenas yrkesbransch och det språk som branschen kräver. Integrationen förutsätter också aktivt samarbete mellan yrkes- och språkläraren. (Härmäläinen 2001, 26–27.)

11 OM INLÄRNINGSMILJÖ

11.1 Språkbetonad och betydelsecentrerad inlärningsmiljö

Enligt Huttunen (2000, 86–87) är inlärningsmiljön ett tillstånd där språklig kompetens och inlärn timer av språk utvecklas. Inlärn timer miljö n byggs upp av bl.a. inlärn timer atmosfär och -tema, erfarenhet och stämning och Huttunen anser att gemensamma diskussioner och funderingar om erfarenheter verkar positivt på miljön. Han har delat in inlärn timer miljöerna i språkbetonade och betydelsecentrerade miljöer. I den språkbetonade inlärn timer miljö n betonas förmedling av språkvetenskap med hjälp av språklig kompetens medan utgångspunkten i den betydelsecentrerade inlärn timer miljö n är betydelse, information, innehåll, tankar och erfarenhet och språket betraktas som ett medel för att uttrycka dessa saker. Den betydelsecentrerade inlärn timer miljö n innehåller fysisk, mental och social nivå. (se även Jaatinen 2003, 165–167.)

11.2 Autentisk inlärn timer miljö

Den fysiska inlärn timer miljö n har en mycket stor betydelse i språkinlärn timer n och det språklärarna, enligt Niklasson (1990, 12), borde tänka på är att språkundervisningen kan förläggas även utanför klassrummet t.ex. till arbetsplatser, verkstäder, kök, laboratorier och ateljéer. (se även Undervisningsstyrelsen 1998, 165.)

Arbetsplatsen som inlärn timer miljö har många fördelar. Inlärn timer miljö n är mycket trygg för studerande, eftersom språkläraren är på deras ”revir”. Studerandena tycker att det är roligt när de får visa språkläraren sin arbetsplats, verktyg, maskiner och sin yrkeskunnighet. En annan fördel är den autentiska omgivningen med verktyg, maskiner, material. Studerandena kan t.ex. presentera en maskin eller ett arbetsskede på svenska och samtidigt konkret visa hur arbetet utförs. Även skyddsutrustning och skyddsåtgärder är lättare att behandla på arbetsplatsen. Språkundervisning på arbetsplatsen höjer studiemotivationen och uppmuntrar de studerande att använda sina kunskaper. Metsola (2001, 58–59)

12 VERKSAMHETSBASERAD SVENSKSPRÅKSUNDERVISNING I AUTENTISK MILJÖ

I det här kapitlet beskriver och analyserar jag försöket med integrerad och verksamhetsbaserad svenskspråksundervisning på arbetsplatsen.

12.1 Inledning av kurs, attityder och inläring

Den första dagen omfattade 5 timmar och för att få en ”samlad start” på kursen valde jag att träffa studerandena i klassrummet första gången. Yrkesläraren och jag började med att presentera oss och berätta om kursen/försöket, om dess syfte och innehåll samt praktiska anordningar. Därefter fick studerandena presentera sig och vi hade allmän diskussion om det svenska språket, Sverige och svenskarna. Av egen erfarenhet vet jag att det är viktigt att studerandena får uttrycka sina tankar och åsikter om ämnet och att läraren verkligen lyssnar till dem. Personligen anser jag att man i början av studieperioden kan ägna en hel lektion åt att behandla dessa för att slippa ständiga kommentarer som stör undervisningen. Hämäläinen anser att alla har rätt till sina egna åsikter och hon tycker också att det är bra att diskutera de i början av studieperioden. Hämäläinen (2001, 36) föreslår att man t.ex. kan be studerandena motivera sina åsikter, låta de ge förslag på alternativ till de obligatoriska svenskstudierna, diskutera valfrihet o.s.v. Jag själv valde att göra en kort skriftlig attitydundersökning, där studerandena fick skriva fritt om sina åsikter om det svenska språket och dess ställning i Finland, men även fundera på möjliga fördelar med att kunna svenska. Här nedan är några av kommentarerna som valdes ut slumpmässigt ur de båda klasserna. Jag valde att presentera åsikterna i ursprunglig form och på finska för att bevara deras rätta känsla och äkthet. Översättningarna är så exakta som möjligt, därför är de inte alltid grammatiskt sett rätta.

1. ”Ruotsi on ihan hyvä kieli kunhan pysyvät rajan takana, on tärkeämpiäki kieliä kun ruotsi. Ruotsia ei tarvi kuin Ruotsissa. Pakollinen ruotsi pois peruskoulusta sekä ammattikoulussa. Jos ruotsalaiset ei osaa suomea niin miksi suomalaisilla pitäis osata! Minä en tarvi ruotsin kielen taitoa. Vapaa ehtosena aineena se voi olla koulussa.”

”Svenska är ett bra språk så länge de förblir på andra sidan gränsen, det finns viktigare språk än svenska. Svenska behövs endast i Sverige. Bort med obligatorisk svenska ur grundskolan och yrkesskolan. Om svenskarna inte kan finska så varför måste finländarna kunna! Jag behöver inte svenskkunskaper. Frivilligt ämne kan det vara i skolan.”

2. ”Omalta kohdalta ruotsin kieli suomessa on ihan hyvä asia koska minulla asuu sukulaisia ruotsissa. Itse olen huomannut ruotsin kielen olevan helppoa jos sitä haluaa itse oppia ja hyvä osata naapuri kieli.” / ”För min del är det svenska språket bra i finland eftersom jag har släktingar i sverige. Självt har jag upptäckt att svenska är enkelt om man själv vill lära sig och det är bra att kunna grannspråket.”
3. ”Ruotsi ei ole hyvä asia koulussa, koska en usko että sitä tarvitaan niin kauheasti rakennushommissa. Ja vaikka lähtisi ulkomaille töihin, niin sielläkin selviää paremmin englannilla kuin ruotsilla. Et silleen...” / ”Det är inte bra med svenska i skolan, eftersom jag inte tror att man behöver det så hemskt mycket i byggnadsarbete. Och även om man skulle åka utomlands och jobba så klarar man sig bättre där med engelska än svenska. På så sätt...”
4. ”Ruotsin kieltä ei tarvita Suomessa olevissa rakennus yrityksissä vaikka ne olisivat ruotsalaisia koska johto portaassa puhutaan suomea. Ja työmaalla. Olen sitä mieltä, että ruotsia ei tarvitse jos ei ole menossa ulkomaille töihin ja luultavasti siellä pärjää englannilla tai suomella. Kiitos” / ”Det svenska språket behövs inte i byggföretagen i Finland även om de vore svenska eftersom man i ledningen talar finska. Och på arbetsplatsen. Jag anser att man inte behöver svenska om man inte ska jobba utomlands och förmodligen klarar man sig där men engelska eller finska. Tack”
5. ”Suomessa ei tarvitse paljon ruotsin kieltä työmailla mutta kun menee ulkomaille töihin niin kielien osaaminen ja puhuminen on tärkeää että siellä pärjää. Hyviä puolia, saa helpommin töitä ja tulee toimeen paremmin ruotsalaisten kanssa. Huonoja puolia, ruotsin kieli on vaikeaa.”

/"I Finland behöver man inte mycket svenska på arbetsplatserna men när man ska jobba utomlands så är det viktig att kunna språk och tala för att klara sig där. Goda sidor är att man lättare får jobb och kommer bättre överens med svenskar. Dåliga sidor är att svenska är svårt språk."

6. "Ruotti on ihan jees vaikka se on ärsyttävä kieli. Voihan se auttaa työpaikan hakua kun osaa ruottia. Onhan se hyvä kun osaa ruottia sit voi iskee ruottalaisia muijia laivala tai jossain." / "Svenska är helt okej även om det är ett irriterande språk. Det kan ju underlätta när man söker jobb om man kan svenska. Det är ju bra om man kan svenska så kan man flirta med svenska tjejer på färjan eller någonstans."
7. "En tykkää pätääkään ruotsin kielestä...Huono homma on ku se on vielä ammattikoulussaki pakollista... peruskoulussa se oli ihan ok." / "Jag gillar inte svenska ett dugg... En dålig grej att det är obligatoriskt även i yrkesskolan...i grundskolan var det helt ok."
8. "Ei kiinnosta, en tuu tarvimaan sitä missään." / "Är inte intresserad, kommer inte att behöva det någonstans."
9. "Ruotsi ei oikein kiinnosta mutta saattaahan sitä tarvita muissa maissa. Ruotsi ei ole musta tärkeä mutta pakkohan se on käydä." / "Är inte riktigt intresserad av svenska men man kan ju behöva det i andra länder. Jag tycker inte att svenska är viktigt men man är ju tvungen att läsa det."
10. "Ruotsin kieli on hyödyllinen jos lähtee ruotsiin tai Norjaan töihin." / "Det svenska språket är bra att kunna om man ska jobba i sverige eller Norge."
11. "Pois pakkoruåtsi koska joillekin 2 kieltä on liikaa ja niiden muistikortti sekottaa kielet keskenään ja muutenkin se alkaa olla täynnä. Ruotsi on tylsää." / "Bort med tvångssvenska eftersom två språk är för mycket för vissa och deras minneskort blandar i hop språken sinsemellan och det börjar vara fullt ändå. Svenska är tråkigt."

12. ”Aika yksinkertainen kieli. Luulen että tulen tulevaisuudessa tarvitsemaan sitä, ihan hyvä sitä on opiskella. Mutta sen ei tarvitsisi olla pakollinen.” / ”Ett ganska simpelt språk. Jag tror att jag kommer att behöva det i framtiden, det är bra att studera det. Men det skulle inte behöva vara obligatoriskt.”
13. ”Ruotsi on hyvä olla koulussa mutta minä en siitä tykkää.” / ”Svenska är bra i skolan men jag tycker inte om det.”
14. ”Ruotsin pitäisi olla vapaaehtoinen koska sitä puhutaan vain pohjoismaissa jossa pärjää Englannillakin. Ruotsi on turhaa, koska yläasteella ei ehi oppia mitään. Esim. 3 h viikossa on aivan liikaa mutta kuitenkin liian vähän että siitä olis jotaki hyötyä. Ne tunnit vois korvata jollain vähän helpommalla ja vähemmän turhalla.” / ”Svenska borde vara frivilligt eftersom det bara talas i de nordiska länderna där man klarar sig med engelska. Svenska är onödigt eftersom man inte hinner lära sig något under högstadiet. T.ex. 3 timmar i veckan är alldeles för mycket men ändå för lite för att man ska ha någon nytta av det. De timmarna skulle man kunna ersätta med något lättare och mindre onödigt.”
15. ”Hyvä että opetetaan koska siitä saattaa olla hyötyä myöhemmin vaikka työelämässä. Sais olla enemmän valinnanvaraa kielissä.” / ”Det är bra att det undervisas, eftersom man kan ha nytta av det senare i arbetslivet. Det skulle vara mera valfrihet i språk.”
16. ”Musta on hyvä että ruotsia on koulussa sen verran että osaa perusteet ja selviää ruotsissa jonkin verran. Jos osaa ruotsia niin on helpompi selvitä pohjoismaissa koska ne on lähellä ruotsin kieltä. Minusta on hyvä että ruotsi on pakollista sen takia että muuten sitä ei tulisi opeteltua yhtään näin ollen ei myöskään pärjäisi jos menee töihin muihin pohjoismaihin.” / ” Jag tycker att det är bra att man läser svenska i skolan så pass mycket att man kan grunden och klarar sig någorlunda i sverige. Om man kan svenska så är det lättare att klara sig i de nordiska länderna eftersom de ligger nära det svenska språket. Jag tycker att det är bra att svenska är obligatoriskt eftersom man annars inte skulle lära sig någonting alls och på så sätt skulle man inte heller klara sig om ska jobba i andra nordiska länder.”

17. ” Minun mielestä kielet voisivat olla ihan vapaa ehtosia ainaki ruotsi!!! En osaa ruotsia kunnolla ja en tykkää koko kielestä, koska se on niin hintahtavan kuulosta. Englanti sais olla ainoa kieli jota koulussa opiskeltais, koska sitä tarvii maailmalla paljon enemmän kun ruottia ja se on paljon helpompaa. Minulla ei asu yhtään sukulaisia ruotsissa joten ruotti ei ole veressä.” /”Jag anser att språk skulle kunna vara helt frivilliga åtminstone svenska!!! Jag kan inte svenska ordentligt och jag tycker inte om språket alls, eftersom det låter så bögaktigt. Engelska skulle kunna få vara det enda språket man lär sig i skolan, eftersom det behövs mycket mer i världen än svenska och det är mycket lättare. Jag har inga släktingar i Sverige alls så jag har inte svenskan i blodet.”

Min åsikt är att de föregående kommentarerna i stora drag representerar den allmänna inställningen till svenska hos studerandena i vår skola. Några ämnen och åsikter, som på ett eller annat sätt tycks återkomma i kommentarerna och under lektionerna är:

- att svenska är ett svårt språk
- att svenska inte borde vara obligatoriskt
- att svenska är ett onödigt språk
- att man klarar sig om man kan engelska
- att svenska både är viktigt och bra att kunna
- tankar om att jobba i något annat nordiskt land

Av egen erfarenhet vet jag att många studerande verkligen upplever svenska som ett svårt språk och en viktig punkt, som dock inte framgår av kommentarerna, är att många tycks ha dåliga erfarenheter av svenskstudierna i grundskolan. Av olika skäl (t.ex. upprepad känsla av att misslyckas i inläringen) har de intygat sig själva om att de aldrig kan lära sig svenska och detta är utgångspunkten för svenskspråksinläringen när de kommer till yrkesutbildningen. Själv tar jag itu med problemet bl.a. genom att behandla små och begränsade delområden och genom att försöka förklara innehållet på ett tydligt och intressant sätt.

Det viktigaste är att studerandena får möjlighet att lära sig en liten del och att de får känslan av att lyckas. Min erfarenhet är att det påverkar deras självförtroende och studiemotivation på ett positivt sätt under hela kursen.

En annan viktig faktor är att läraren visar att han eller hon tror på studerandenas förmåga att lära sig och berömmar dem för det de kan och lär sig. Enligt Mustila (1990, 7) verkar beröm och uppskattning motivationsskapande. Självt anser jag att läraren på något sätt bör bevisa, både för sig själv och för studerandena, att de verkligen har tillägnat sig det man har gått igenom. Det brukar jag göra genom att utföra ett litet test direkt efter genomgången av t.ex. verböjning. Oftast lyckas testet mycket bra, eftersom vi precis innan har gått igenom saken och det höjer studerandenas självförtroende. Det viktigaste är ju inte att, i slutet av studieperioden, ta reda på vad studeranden har glömt och inte kan, utan att visa för dem att de verkligen kan lära sig om de bara vill. Samma sak gäller för studerande med svåra inlärningssvårigheter, då bör man bara anpassa materialet efter deras kunskaper och förmåga.

Termen ”tvångssvenska” går inte heller att undvika. Även om ett par av studerandena anser att det är bra att svenskan är obligatorisk så tycker majoriteten att svenskan borde vara ett valfritt ämne både i grund- och yrkesskolan. I varje klass har det funnits studerande som frågar ”-Varför måste vi lära oss svenska här i Finland, eftersom svenskarna inte behöver lära sig finska i Sverige?”. Trots att jag har hört frågan hundratals gånger har jag lika svårt för att svara på den varje gång. Jag vet själv vilka fördelar man har av att vara tvåspråkig men jag har haft egna behov av att lära mig finska och jag har alltid fått välja om jag vill läsa hemspråk i skolan eller inte. Min åsikt är att svenskan som obligatoriskt ämne är det som skapar bitterhet och negativa attityder, både till språket och svenskarna. Något som jag brukar göra för att försöka mjuka upp attityderna till svenskarna som människor är att jag lägger fram en karta över Norden och frågar studerandena om de verkligen tror att det är svenskarna, som bor i Sverige, som kräver att alla i Finland måste studera svenska. Då brukar de få sig en tankeställare. Men, eftersom debatten för och emot obligatorisk svenska kan hålla på i all oändlighet och alla som sagt var har rätt till sin egen åsikt kommer jag inte att behandla ämnet närmare.

Av kommentarerna framgår att många tycker att svenskan är ett tråkigt och onödigt språk men ändå tror de sig ha nytta av att kunna det i framtiden. Studerandena inser att det är en fördel om man kan svenska om man söker jobb i t.ex. Norge, men ändå anser de att de klarar sig med engelska både i arbetslivet och på fritiden. Jag tycker att det är positivt att så många nämner möjligheten att jobba i något annat nordiskt land.

Själv försöker jag alltid uppmuntra studerandena att utföra sin arbetspraktik eller åka och jobba i något annat nordiskt land i framtiden. Ett bra sätt att väcka intresse men också påverka studerandenas attityder är att berätta konkreta exempel som grundar sig på egna och bekantas erfarenheter. Det kan t.ex. vara om hur man skaffar jobb och lägenhet, hur personer som har haft svaga kunskaper i svenska överhuvudtaget har klarat sig i något annat nordiskt land och dessutom lärt sig språket inom kort tid. Ett av mina personliga mål som svensklärare i yrkesskolan är att utveckla och knyta nya kontakter med olika företag i bl.a. Norge och Sverige för studerandena ska ha möjlighet att utföra sin arbetspraktik i något av dessa länder.

Efter diskussionen om åsikter och attityder funderade studerandena på sin egen inläring. De fick till uppgift att fundera på hur de lär sig bäst d.v.s. vilka sinneskanaler som är de starkaste. När vi sedan diskuterade saken kom det fram att de flesta anser lära sig bäst genom att göra, se och höra. Diskussionen motsvarade mina förväntningar, eftersom jag hade den uppfattningen att ungdomar som söker sig till yrkesutbildningen är praktiskt lagda. Därefter fick studerandena föreslå olika arbetssätt och typer av uppgifter som de tycker är intressanta och effektiva. De hade lite svårt för att komma på något och därför gav jag dem idéer om vad de skulle kunna göra och hur. Även om jag till en del påverkade deras tankar och val så var det viktigaste att de fick möjlighet att delta i planeringen. Alla övningar och det grundmaterial som jag planerade och gjorde baserade sig i första hand på studerandenas egna förslag. Utifrån dessa skaffade jag också material och tillbehör (videokamera, kamera, filmrullar, tuschpennor o.s.v.) för kommande lektioner.

12.2 Studiebesök

Första dagen gjorde vi också ett studiebesök på en av Skanskas byggplatser i Rovaniemi. Syftet med besöket var att skapa en god och avslappnad anda mellan lärare och studerande samt få studerandena att inse betydelsen av att kunna svenska i just deras bransch. Jag hade kommit överens med en av arbetsledarna, att han skulle berätta om Skanskas internationella samarbete och verksamhet i andra nordiska länder samt behov av språkkunskaper i yrket, men tyvärr hade han fått förhinder och kunde inte komma som vi hade bestämt. På så sätt motsvarade inte besöket de förväntningar som jag hade på den fronten, men det var dock ett bra tillfälle och en bra miljö att lära känna varandra.

Vi gick runt och bekantade oss med byggnadsplatsen, studerandena hade möjlighet att byta några ord med timmermännen och murarna och samtidigt gick vi igenom olika yrkesbenämningar på svenska.

12.3 Inlärningsmiljö, centralt innehåll, undervisningsmetoder och arbetssätt

Efter studiebesöket träffades vi nästa gång på arbetsplatsen. Lektionerna började med att studerandena presenterade sin arbetsplats, de visade vad de höll på med att göra och var maskiner och verktyg fanns. Jag håller med Metsola (2001, 59) om att studerandena upplever det som positivt när läraren kommer till deras arbetsplats och de får visa, att det är de som är experter på sitt område och läraren är den som inte vet så mycket om byggnade. En annan fördel är att inlärningsmiljön är trygg och bekant och att den erbjuder omväxling. En av studeranden sa, när vi diskuterade, att: ”- Oli se aivan mukava, koska oli vaihtelua ettei tarvinu aina olla luokassa.” / ”Det var riktigt trevligt, eftersom det var omväxlande och man behövde inte vara i klassrummet jämt.”

Enligt Metsola (2001, 59) är undervisning i autentisk miljö motiverande och den trygga inlärningsmiljön uppmuntrar studerandena att använda sin kunnighet. Det håller jag också med henne om, dessutom upplevde jag att speciellt blyga och osäkra studerande och studerande med andra problem (t.ex. stamning) var självsäkrare och hade lättare för att uttrycka sig på arbetsplatsen. De vågade ta kontakt med mig och delta bättre i undervisningen. Min åsikt är att den autentiska miljön har en stor betydelse även för relationen mellan lärare och studerande i allmänhet. Förhållandet blir naturligare, djupare och mera avslappnat än det förhållandet som skapas i klassrummet, man lär helt enkelt känna studerandena bättre. Ericsson (1989, 114–115) säger att goda relationer mellan lärare och studerande leder till positiva associationer, ökad motivation och stark känsla av framgång.

Efter presentationen av arbetsplatsen började den egentliga undervisningen. Först bekantade vi oss med arbetsmiljön och arbetssäkerheten. Jag hade beställt varningsskyltar från ett försäkringsbolag och satt ut de på olika ställen på arbetsplatsen. Studerandena fick gå runt och studera skyltarna och försöka lista ut de svenska förklaringarna som jag hade gett på ett papper.

Fördelarna med den här sortens övningar jämfört med vanliga övningar i klassrummet är att studerandena får gå runt på arbetsplatsen, de ser t.ex. varningsskylten ”varning för hängande last”, de hör läraren säga varningen på svenska samtidigt som de kanske ser sig om och konstaterar att det inte finns något som kan falla uppifrån. Studerandena använder flera inlärningskanaler på samma gång och inläringen grundar sig på egna upplevelser och erfarenheter. Enligt Jaatinen är detta utgångspunkten för all betydelsefull inläring och gör inläringen till en helhetsupplevelse (Jaatinen 2003, 76). Studerandena gjorde även liknande övningar där de bedömde bl.a. belysning, renlighet, bullernivå, ventilation o.s.v. på arbetsplatsen.

Den första dagen behandlade vi också verktyg och maskiner. För att få en första överblick av de svenska benämningarna lade jag fram verktygen på marken och numrerade de och maskinerna. Studerandenas uppgift var att gå runt och titta på de och lista ut de rätta namnen, därefter gick vi igenom svaren tillsammans. Jag kunde peka på en maskin eller någon av studerandena kunde t.ex. hålla i ett verktyg och fråga ”-Vad är det?” och någon av de andra svarade ”-Det är en cirkel. Det är en såg.” Det viktigaste i den här uppgiften var att studerandena hade verktygen och maskinerna framför sig, de kunde vidröra de samtidigt som vi gick igenom benämningarna.

Under övningen tog en studerande hammaren i handen, han viftade med den i luften och upprepade ”- hammare, hammare, hammare” flera gånger i rad. Studeranden spexade visserligen lite grand men han vågade säga ordet högt och klasskamraterna hörde upprepningen och såg handlingen. Jag använder ordet ”vågade”, eftersom bl.a. bristen på muntliga övningar och dåligt självförtroende har lett till att många av studerandena är rädda för att uttala ord och använda språket. Atmosfären var positiv och avslappnad och studerandens hela person (sinnen och personlighet) var med i inläringssituationen. Om man jämför den här övningen och situationen med en sk. vanlig inläringssituation i klassrummet, där studerandena oftast sitter och läser texter och pluggar orden utantill ur en bok, så anser jag att den är både effektivare och roligare.

Andra gången vi träffades gjorde vi korta kommunikationsövningar i par- och grupparbeten. Studerandena lärde sig material och tillbehör, vanliga bud, uppmaningar, frågor och svar samt påståenden som de kan stöta på i arbetslivet t.ex.: ”-Var är bormaskinen? Den är där borta.”, ”- Kan jag få spackelspaden? Här varsågod.” och ”- Jag behöver en spikpistol. Var är den?” Studerandena gjorde också övningar där de beställde cement, spånskivor, mineralull, målarfärg, terpentin, lim o.s.v. I samma övning lärde de sig också mängder, mått och förpackningar som materialen säljs i. För att öva hörförståelsen gjorde vi övningar där jag gav studerandena uppmaningar (TPR-metoden, behandlas närmare i kapitel 15) och de fick utföra de t.ex. ”- Hämta brädan!”, ”- Ge mig tumstocken!” och ”- Kan jag få skiftnyckeln?”. I de här övningarna fick studerandena koncentrera sig enbart på att lyssna och förstå svenska.

Inlärningssituationerna grundade sig alltså på kommunikation och på att utveckla hörförståelse. Tingbjörn (1994, 29) anser, att kommunikation är en förutsättning för att språkutveckling överhuvudtaget ska äga rum och han anser att den helst ska ske i meningsfulla och autentiska kommunikationssituationer. Även hörförståelsen har en stor betydelse i språkinläring. Niklasson (1990, 12–13) hävdar att förmågan att förstå talat språk är en hörnpelare i all språkinläring och måste komma före och att den bör ges mer tid än de andra färdigheterna: tala, läsa och skriva.

Det som gjorde de föregående övningarna meningsfulla var att innehållet var sådant och kommunikationssituationerna var sådana som studerandena verkligen kan komma att stöta på i arbetslivet och dess uppgifter. När det gäller att motivera och uppmuntra studerandena att delta i inlärningssituationen anser jag att lärarens personlighet, kunskaper och erfarenheter har en avgörande betydelse. Språkläraren bör behärska fackspråket, känna till yrket och branschen men det är också viktigt att han eller hon, åtminstone i någon mån, är bekant med den nordiska arbetsmarknaden. Det är även en stor fördel om läraren kan ge egna konkreta exempel på situationer, där studerandena kan komma att behöva det språk och det innehåll som man håller på att lära in. Lärarens undervisningssätt och personlighet spelar en stor roll när det gäller att fånga studerandenas intresse och uppmärksamhet. Jag anser att entusiasmen och intresset för det egna språket och arbetet gör undervisningen intressantare och att den positiva attityden ”smittar av sig”.

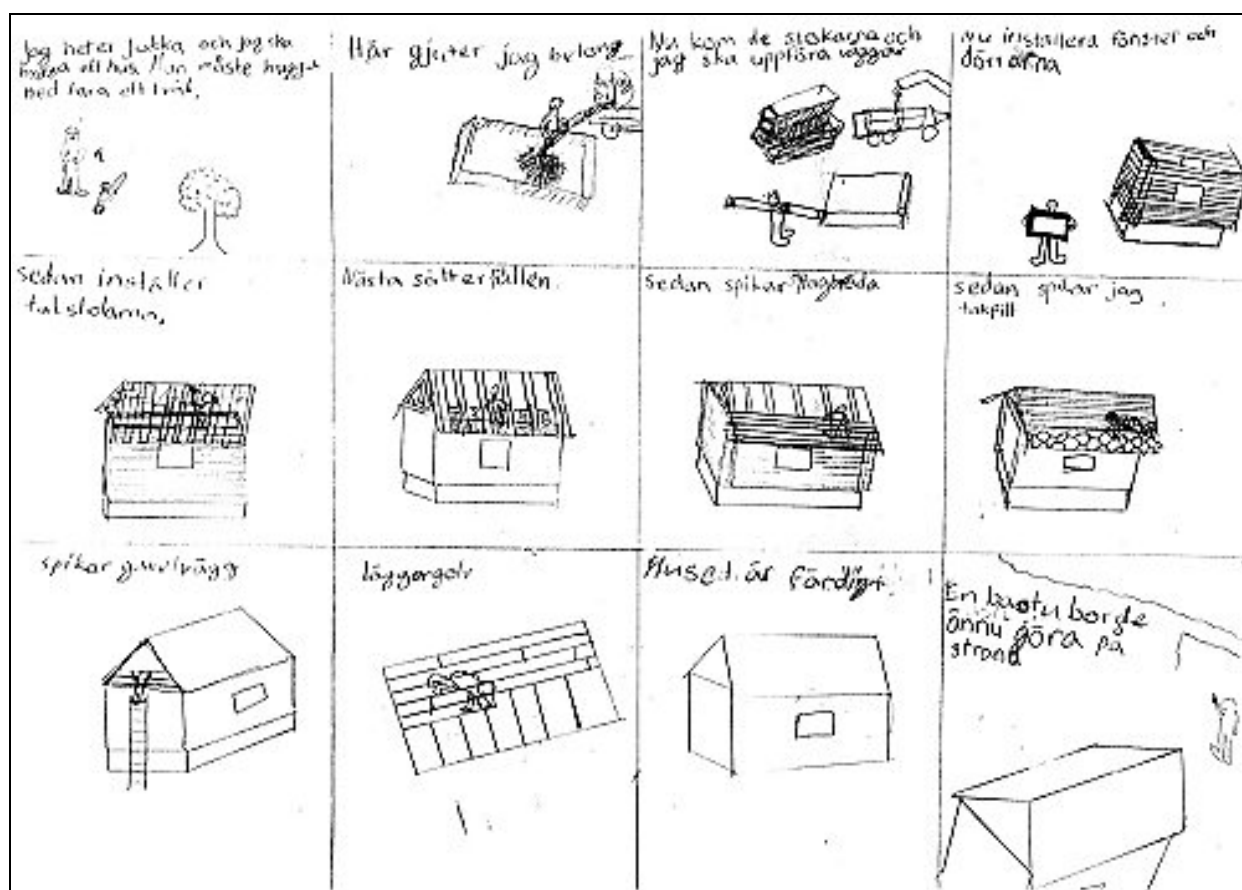
Efter att ha bekantat oss med verktyg, maskiner, material, de vanligaste buden o.s.v. var det dags att gå över till själva arbetsmomentet, att sätta panel. Dessförinnan fick studerandena ta på sig arbetskläder och utrustning samtidigt som vi gick genom benämningar på dem. De som ville fick ta fotografi på sig själva, andra ritade för att få samlat ihop material för senare repetition. Syftet var att de skulle lära sig namn på kläder och utrustning genom att berätta och demonstrera vad de själva och kompisarna har på sig t.ex. ”- Jag har en skyddsoverall.” och ”- Han har en hjälm.”. När kläder och utrustning var på så började studerandena, med hjälp av yrkesläraren, att demonstrera olika arbetsmoment. De fick bl.a. mäta, såga och spika fast brädor. Under momenten gav jag dem språkduschar. Jag ställde korta frågor som studerandena svarade på t.ex.: ”- Vad är det?” ”- Det är en tumstock” eller ”-Det är en cirkel”, ”- Vad gör du?”, ”- Jag mäter en bräda.” eller ”-Jag sågar paneler”.

Ericsson (1989, 110–120) konstaterar att språkinläraren måste utsättas för duschning av målspråket i stor mängd. Först då får individens inbyggda, omedvetna mekanism för språktillägnelse (LAD enligt Chomsky eller Organizer som Kraschen kallar den) tillräcklig stimulans. Ericsson tillägger dock att mängden inte endast är den avgörande faktorn utan att det emotionella klimatet måste vara positivt när studerandena lyssnar.

I de föregående övningarna arbetade studerandena i små grupper i de olika momenten och efter varje moment samlades en grupp i det gamla huset och repeterade det viktigaste, medan andra fortsatte att jobba i ledning av yrkesläraren. Jag upplevde att atmosfären och studiemotivationen både på arbetsplatsen och i ”raststugan”, där vi repeterade, var bra. Detta syntes bl.a. genom att de flesta deltog aktivt i inlärningsituationerna. Jag anser att det beror på att studerandena fick hålla på med det arbete som hör till deras bransch och på att språkundervisningen var så omväxlande med både teori och praktik.

Leino (1981, 67) konstaterar att språkundervisningen i yrkesutbildningen bör anknytas intensivt till yrket, annars kan motiveringen bli en övermäktig uppgift. En annan positiv faktor var att grupperna var så pass små, att det var lättare för studerandena att koncentrera sig och trycket av att lyckas var inte så stort.

Efter arbetsmomentet gick vi över till själva huset och byggande i allmänhet. Studerandena fick sätta sig in i olika byggnadsskeden från schaktning till inredning. De fick gå runt och studera bl.a. husets byggdelar, material, byggnadsyta, antal rum, uppvärmning och göra kostnadsberäkning samt en bedömning av när huset blir färdigt. De gjorde också en beskrivning av den närliggande omgivningen, om det fanns grannhus, träd och växtlighet, vägar, affärer o.s.v. De här två uppgifterna samt arbetsmomentet var så omfattande att studerandena gjorde observationer, anteckningar och en del av uppgifterna på arbetsplatsen, men bearbetade materialet senare i skolan i form av korsord, serier och videofilmer. Andra gjorde skriftliga arbetsförklaringar, planscher och reklamblad. Här är ett exempel på en serie som en av de studerande gjorde om olika byggnadsskeden (se bildserie 1):



Bildserie 1 Byggnadsskeden och centrala ord och begrepp på svenska

Jag tycker att den här serien är ett bra exempel på att studeranden har satt sig in i hela byggprocessen men också i språket. Han har lagt ner arbete på att rita huset och momenten noggrant och han har självständigt tagit reda på de viktigaste orden, materialen och verben på svenska. Det är ju upp till var och en som lärare hur stränga principer han eller hon använder i bedömningen men jag anser att det viktigaste är att studeranden är motiverad, att han njuter av det han håller på med och tillägnar sig de centralaste orden och begreppen, även om stavningen inte alltid är helt perfekt. Ericsson (1989, 142) anser att läraren måste visa respekt för de prestationer som eleven gör, elevens tankar och prestationer kan vara på fel spår men de är ändå värda beröm. Jag själv anser också att studerandena bör berömmas för att de gör sitt bästa, eftersom känslan av att lyckas uppmuntrar och ger motivation för nästa uppgift och förbättrar produktionen. Enligt Vakkuri är glädjen av att lyckas en av de väsentligaste faktorerna när det gäller motivation (Vakkuri 1998, 22). Hög motivation i sin tur anses ha en positiv verkan på inläring (Linnarud 1993, 89).

Här är en liten bildserie om att sätta panel. Studerandena gjorde också en kort video där de berättade på svenska om vad de håller på med.

1.



1. "Janne ger Matti en bräda."

2.



2. Här monterar vi fast en ledarbräda på sockeln.

3.



3. Här spikar Matti fast brädan lodrätt mot ledarbrädan med en spikpistol.

4.



4. Arbetet är färdigt.
Här står vi på brädorna. Hej då

Även de här studerandena har lagt ner arbete på att rita och konstruera meningar. Hämäläinen (2001, 34) säger att det kan vara mycket stora skillnader i utgångsnivån mellan studerandena som kommer från grundskolan och att språkundervisningens mål och utmaning i yrkesutbildningen är att erbjuda ”varje studerande något”. Själv anser jag att mångsidiga och varierande undervisningsmetoder samt valfria arbetssätt är ett bra sätt att anpassa undervisningen efter studerandenas nivå och intresse. Även Metsola (2001, 52) anser att nya och varierande undervisningsmetoder kan hjälpa att differentiera undervisningen och få studerandena att förhålla sig positivt till språkinläring.

Här är ett par kommentarer som studerandena som gjorde bildserien (bildserie 2) gav efter de här lektionerna:

”- Opin muutaman uuen sanan. En ole oppinut paljoa mitään kun ei ole ennen ollut ruotsia.” ”- Jag lärde mig några nya ord. Jag har inte lärt mig så mycket eftersom jag inte har läst svenska innan.”

”- Ihan jees, oppi ainakin jotain ruotsin rakennus sanastoa. Positiivinen juttu.” ”- Helt okej, lärde mig åtminstone några svenska byggord. En positiv grej.”

Här är ett korsord, där en av studerandena har samlat ihop centrala fackord:

KORSORD-sanaristikko

Namn: _____



- 1. Gör ett korsord, välj de vanligaste och viktigaste fackorden!
(=Tee sanaristikko, valitse tavallisimmat ja tärkeimmät ammattisanat)



- Byt med din kompis och lös korsorden! -vaihda kaverisi kanssa ja ratkaiskaa sanaristikot!

Bild 1 Korsord med fackord

I korsorden, och även i alla de andra övningarna, fick studerandena samla ihop de fackord som de själva anser är viktiga och de har nytta av. De som gjorde korsord bytte korsord med varandra och löste de, på så sätt fick de mera övning och kom de till insikt om vad andra studerande anser vara viktigt. Enligt Metsola (2001, 52) och Ericsson (1989, 75–76) bör studerandena ha möjlighet att planera och lägga upp sina studier efter sina egna behov, sitt eget intresse och sin egen förmåga. De bör också få välja innehåll och metoder. Av egen erfarenhet kan jag säga att dagens studerande är så vana vid den lärarledda språkundervisningen att många har svårigheter med att självständigt planera, förverkliga och ta ansvar för sin språkinläring. Många förväntar sig att läraren ska ta upp det viktigaste och ge dem de rätta svaren istället för att de själva sätter sig in i materialet och tar reda på det centralaste eller söker efter information.

I slutet av kursen när vi diskuterade vad och hur studerandena ansåg att de hade lärt sig så gav de bl.a. följande kommentarer:

”- Mie oon oppinu työkalujen nimiä, ruotti on vaikeaa joten sitä on vaikea oppia. Olen oppinut ruottia kuuntelemalla ja tekemällä.” / ”Jag har lärt mig namn på verktyg, svenska är svårt så det är svårt att lära sig. Jag har lärt mig svenska genom att lyssna och göra.”

”- Olen oppinut lähemmäs kaikki tunneilla katsotut työkalut, pyyntöjä ja kiinnostusta on tullut ehkä ihan vähän ruotsiin.” / ”Jag har lärt mig nästan alla verktyg som vi har tittat på under lektionerna och bud och kanske man har fått lite mera intresse för svenska.”

”- Olen oppinut hiukan työkalujen nimiä, ruotsia kerkesi olla niin vähän, niin eihän siinä kerkiä paljoa oppia. Minusta raksalla oppii parhaiten ruotsia.” / ”Jag har lärt mig lite namn på verktyg, vi hade så lite svenska, så man hinner inte lära sig så mycket. Jag tycker att man lär sig svenska bäst på bygget.”

”- Olen oppinut paljon raksapuolen sanoja. Opin paremmin käytännössä.” / ”Jag har lärt mig mycket byggord. Jag lär mig bättre i praktiken.”

”- Olen oppinut monta eri sanaa ruotsia sekä lauseita.” / ”- Jag har lärt mig många olika svenska ord och meningar.”

”- Ruotsin kielen ammattisanoja monisteisiin on hauska tehdä tunnilla, oppii...” / ”- Svenska yrkesord i stenciler är roligt att göra på timmarna, man lär sig.”

Feedbacken som studerandena gav var huvudsakligen positiv och de flesta konstaterade att de hade lärt sig namnen på de flesta verktygen och en del byggord. Det som också kom fram i kommentarerna var att ”man lär sig bäst på bygget” och genom verksamhet. Av dessa kommentarer kan man dra slutsatsen att verksamhet och den fysiska inlärningsmiljön har en mycket betydande roll i språkinlärningen. Studiemotivationen höjs och intresset för svenska ökar något.

Huset hann naturligtvis inte bli färdigt under vår studieperiod men här nedanför är ett fotografi av det färdiga huset:



Fotografiet är taget av Aapi Juntura

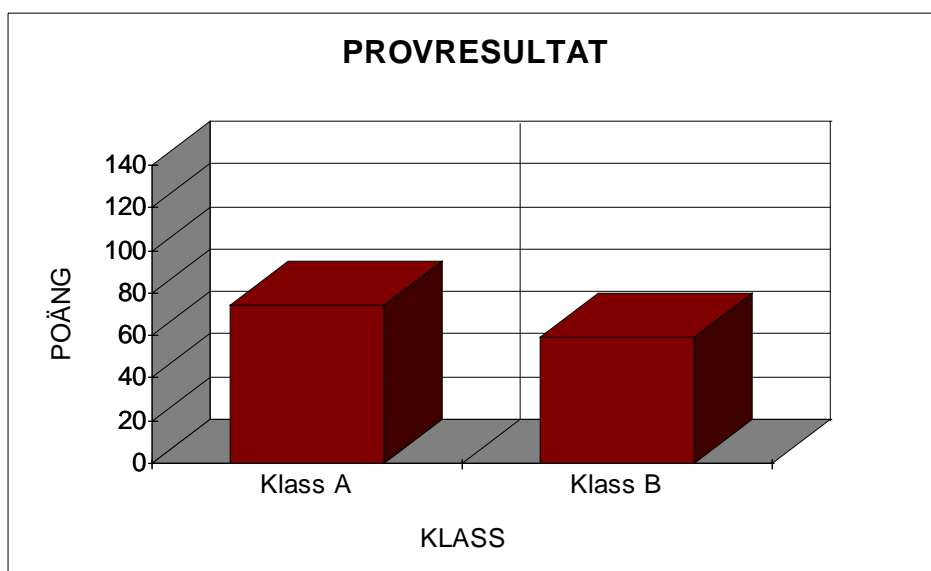
Fotografi 2 *Ounasjoentie 75*

13 JÄMFÖRELSE MELLAN PROVRESULTAT OCH FRÅNVARO

I slutet av studieperioden repeterade vi allt vi hade gått igenom och därefter höll jag ett slutprov i de båda klasserna (se bilaga 4). I följande kapitel presenterar, jämför och analyserar jag resultaten av provet samt frånvaron i de båda klasserna.

13.1 Provresultat

Slutprovets maximala poäng var 130, figur 9 här nedanför visar klassernas provresultat:

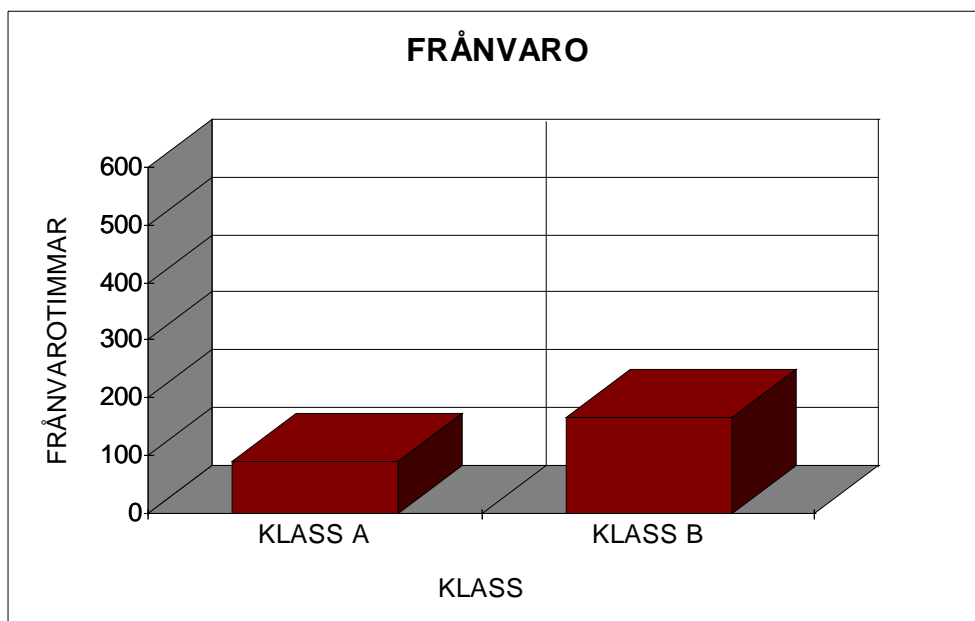


Figur 9 *Provresultat*

Av figur 9 framgår att provets medelvärde i Klass A var 74 poäng och i Klass B 59,5 poäng. Resultatet visar att Klass A lyckades bättre än Klass B i slutprovet. Som slutsats kan man dra att inläring som sker genom olika sinneskanaler, som baserar sig på verksamhet, erfarenhet och kommunikation och som sker i autentisk miljö är effektivare än traditionell lärarledd språkundervisning i klassrummet.

13.2 Frånvaro

Kursen omfattade 1 studievecka (40 h) varav 28 timmar var kontaktundervisning och 12 timmar hemuppgifter. Figur 10 visar frånvarotimmarna i de båda klasserna under kursen:



Figur 10 *Frånvaro under kursen*

Av figur 10 framgår att av sammanlagt 504 timmar per klass var studerandena i Klass A borta 91 timmar och studerandena i Klass B i 137 timmar. Skillnaden är betydlig och av detta kan man dra slutsatsen att mångsidiga och varierande undervisningsmetoder, verksamhet och autentisk inlärningsmiljö har en positiv verkan på studiemotivationen. De föregående faktorerna motiverar studerandena att komma till lektionerna och delta aktivt i undervisningen.

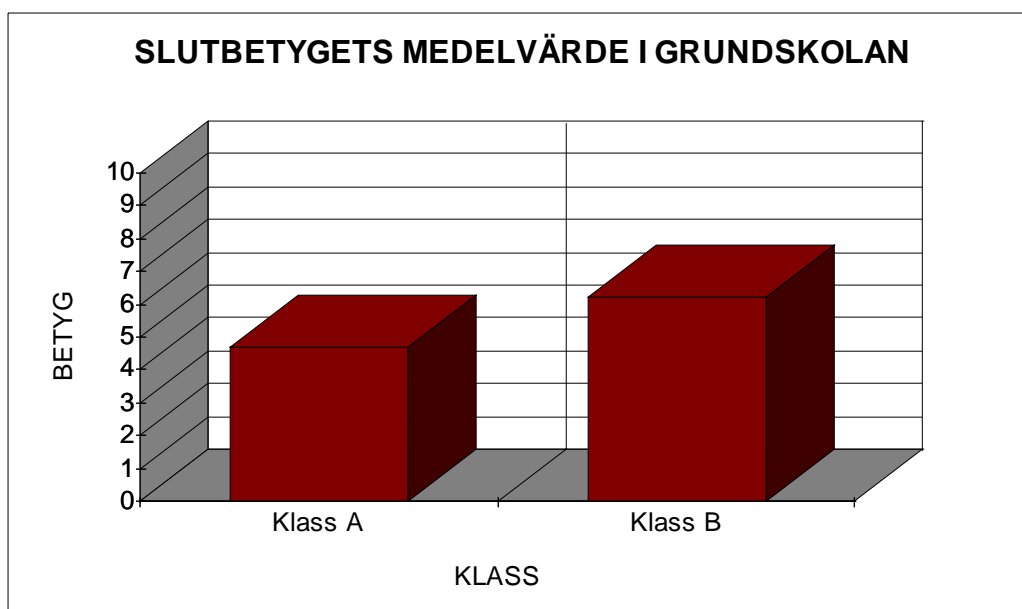
Resultatet har en mycket stor betydelse, eftersom frånvaron är ett av de största problemen i yrkesutbildningen på andra stadiet. För stor frånvaro leder till att studerandena blir efter i undervisningen, utbildningstiden förlängs och en del avbryter sina studier. Detta i sin tur kan leda till att de unga slås ut ur samhället och arbetslivet.

14 JÄMFÖRELSE MELLAN SLUTBETYG I SVENSKA FRÅN GRUND- OCH YRKESKOLAN

I det här kapitlet gör jag en jämförelse mellan slutbetygen i svenska från grundskolan och de betyg som studerandena fick i yrkesskolan.

14.1 Medelbetyg i svenska från grundskolan

Grundskolebetygen i svenska grundar sig på information som klassföreståndarna i yrkesskolan har fått från grundskolan då studerandena har sökt till yrkesutbildningen. Jag har även personligen varit i kontakt med studerandena och en del av deras föräldrar, som har kontrollerat att betygen stämmer. Betygsskalan i grundskolan är 4–10, figur 11 här nedanför demonstrerar klassernas medelbetyg i svenska i grundskolan:



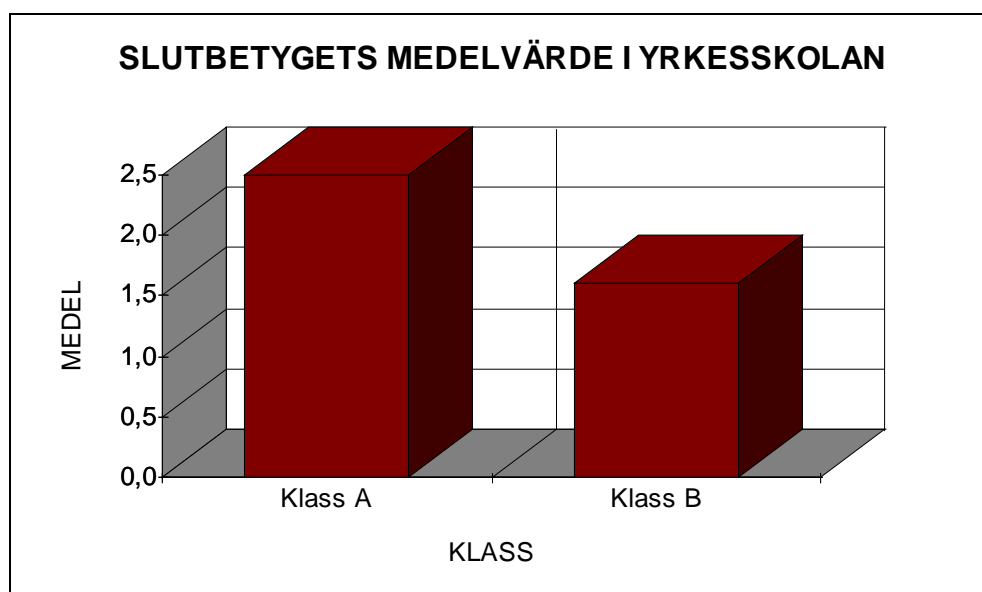
Figur 11 *Medelbetyg i svenska från grundskolan*

Av figur 11 framgår att medelbetyget i svenska i grundskolan i Klass A var 4,7 och i Klass B 6,2. Resultatet visar att studerandena i Klass A hade något lägre kunskaper i svenska än studerandena i Klass B när de gick ur grundskolan.

14.2 Medelbetyg i svenska från yrkesskolan

Betygen som studerandena fick av kursen grundar sig på slutprovet men också på fortlöpande förevisning av aktivitet under lektionerna och självständigt arbete.

Trots att studerandena visade sina kunskaper under lektionerna så ansåg jag att det var nödvändigt att hålla ett prov för att få mera konkreta bevis på vad studerandena verkligen har tillägnat sig och för att kunna göra jämförelser mellan klasserna. Betygsskalan i yrkesskolan är 1–5, figur 12 här nedan åskådliggör klassernas medelbetyg i svenska i yrkesskolan:



Figur 12 *Medelbetyg i svenska i yrkesskolan*

Av figur 12 framgår att medelbetyget i svenska Klass A var 2,5 och i Klass B 1,6. Resultatet visar att studerandena i Klass A uppnådde bättre kunskaper i svenska än studerandena i Klass B i yrkesskolan. Om man jämför medelbetygen i svenska i grund- och yrkesskolan så kan man dra slutsatsen att man med hjälp och val av undervisningsmetoder, arbetssätt, inlärningsmiljö kan effektivisera språkinläringen. Studerandena utvecklade sina allmänna språkkunskaper men de tillägnade sig också det centralaste, både ur individens och arbetslivets synvinkel, när det gäller byggnadsbranschens fackspråk.

15 SPRÅKUNDERVISNINGSMETODER

I följande avsnitt kommer jag först att presentera ett par språkundervisningsmetoder (TPR och språkdusch) som jag själv testade i försöket och använder även i undervisningen även i dag. Jag kommer bl.a. att ta upp metodernas eventuella för- och nackdelar, saker som man bör tänka på innan man tillämpar metoden men även ge exempel på hur undervisningen kan läggas upp. I slutet kommer jag att presentera resultaten av en enkätundersökning om, vilka språkundervisningsmetoder språklärarna i de andra yrkesläroanstalterna i norra Finland använder.

15.1 TPR-metoden

TPR står för Total Physical Respons, som fritt översatt betyder ”gensvar enbart genom handling” (Cerú 1993, 72). TPR-metoden har utvecklats av James Asher, som är professor i psykologi och har stor erfarenhet av språkinlärning. (Niklasson 1990, 7.)

TPR-metoden lämpar sig väl för elever i olika åldrar och med skiftande bakgrund. Den är ett bra val om man snabbt vill ge eleverna ett stort ordförråd, men den fungerar även i den mer avancerade undervisningen som förberedelser för ett tema eller en text eller som introduktion till ett ämnesområde. (Niklasson 1990, 7.) TPR-metoden bygger på idén, att eleverna lär sig snabbare och effektivare genom att lyssna och förstå i stället för att omedelbart försöka tala, säga efter och svara på frågor. (Cerú 1993, 72.) Trots att TPR-metoden till största delen är muntlig och främst bygger på uppövande av hörförståelsen, utesluter den inte de andra färdigheterna så som att tala, läsa och skriva. (Niklasson 1990, 7–8, 11.)

Genom att hörförståelsen övas och ges stort utrymme i undervisningen påverkas elevernas egen tal- och skrivproduktion och läsförståelse på ett positivt sätt. TPR-metoden en inkörspport såväl till läs- och skrivträningen som grammatikundervisningen. (Niklasson 1990, 7–8, 11.)

15.1.1 TPR som språkundervisningsmetod

TPR-metodens utgångspunkt är de kunskaper som vi har om hur barnet lär sig sitt förstaspråk. Under en lång period lyssnar barnet aktivt till människorna i sin omgivning och barnet uppmanas att utföra olika handlingar som t.ex. ”Hämta den gröna klossen och lägg den i lådan i ditt rum.”. Under denna period kräver vi inte att barnet ska svara oss muntligt utan genom att utföra handlingar. Niklasson säger att barnet lyssnar, handlar och lär sig både innebörden i språket och hur ljuden ska produceras för att omgivningen ska begripa. Det ställs inga krav på korrekthet, varken när det gäller uttal, grammatik eller syntax. (Niklasson 1990, 10.)

Niklasson anser att förmågan att förstå talat språk är en hörnpelare i all språkinläring och måste komma före och ges mer tid än de andra färdigheterna d.v.s. tala, läsa och skriva. I TPR-metoden får eleverna i början koncentrera sig helt på att lyssna och förstå de uppmaningar som läraren ger och sedan utföra dessa. När eleverna efter en tid visar sig mogna, får de själva agera lärare och uppmana sina klasskamrater och sin lärare att utföra olika handlingar. Talet övas genom rollbyten men även som korta och enkla svar på frågor. (Niklasson 1990, 12–13.)

Cerú (1993, 72.) har sammanfattat grunddragen i TPR-metoden på följande sätt: Innebörden i några nya ord och uttryck demonstreras genom att läraren eller någon annan som behärskar målspråket först utför en sekvens uppmaningar där de nya orden ingår. Därefter får några elever i tur och ordning utföra uppmaningar som varierar användningen av de nya orden, medan övriga elever lyssnar och iakttar. Och så kommer en ny presentation som demonstrerar ytterligare några ord, som sedan övas på varierat sätt osv. Under en fyrtiominuterslektion kan ett tjugotal nya ord presenteras samtidigt som en mängd tidigare ord och konstruktioner repeteras.

När eleverna börjar tala måste läraren ha en mycket tolerant inställning till deras talproduktion. Enligt Niklasson (1990, 14–17) är det inte meningsfullt att rätta små grammatiska fel eller uttalsfel, huvudsaken är att eleverna vågar tala och genom sitt eget tal utvecklas till att producera ett allt bättre språk. Grammatikundervisningen utgör en viktig del av språkundervisningen men Niklasson anser att den ska användas för att beskriva och förklara det språk som eleverna redan har tillägnat sig.

Niklasson säger också att man bör göra en individuell bedömning av när eleven är mogen för grammatiska förklaringar och riktade övningar. Detta kan man bl.a. se i elevens tal- och skrivproduktion och om hon eller han ställer frågor om olika former eller på något annat sätt visar sig mogen att tala om den grammatiska verkligheten bakom formskillnaderna. Många grammatiska företeelser kan presenteras och övas genom TPR och hela gruppen kan då delta. Niklasson säger att alla elever kommer att förstå de uppmaningar som används men alla kommer inte omedelbart att se de underliggande grammatiska mönstren. (Niklasson 1990, 14–17)

15.1.1.1 Eget exempel på TPR-lektion

På basis av Niklassons (1990, 61–63) exempel på hur TPR-metoden kan användas i träslöjden i grundskolan har jag själv hittat på några egna exempel på hur TPR kan användas i svenskspråksundervisning för byggnadsstuderande. Jag har även planerat två valfria TPR-kurser (se bilaga 2 och 3) i svenska som studerandena i vår yrkesskola kan välja. En sak som jag tycker är en fördel när man planerar en TPR-lektion eller -övning är att man känner klassen. Då vet man om övningen kan grunda sig på humor eller om den måste vara saklig för att studerandena överhuvudtaget ska våga eller vilja delta i den. Exemplet här nedan grundar sig på humor, lägg även märke till att övningen, förutom de viktigaste orden, innehåller bl.a. singular- och pluralformer samt bestämd och obestämd form av substantiv, verb (presens), adjektiv och prepositioner.

Det nya ordet

Uppmaning

- | | |
|-----------------|--|
| 1. En såg | Hämta en såg och ett papper.
Rita av sågen på pappret. |
| 2. En hammare | Ta en hammare ur verktygslådan.
Lägg hammaren på golvet och hoppa på den. |
| 3. En bormaskin | Peka på en bormaskin.
Försök låta som en bormaskin. |

4. En bräda Hämta två brädor.
Lägg brädorna på marken och ligg på brädorna.
5. Borra Borra två hål i brädan., titta genom hålen och borra ett hål till.
6. Spika Hämta en hammare, en lång och en kort spik, en bräda och ett papper.
Spika fast pappret i brädan med den korta spiken.
7. Såga Såga brädan i fyra delar.
Såga itu en av delarna och stoppa delarna i fickan.
8. Mäta Ta ett 3 m långt stålmåttband.
Mät benet på den längsta och kortaste klasskamraten.

Uppmaningarna kan även innehålla olika tempus. Följande exempel på tempusövningar är mina egna och även de baserar sig på Niklassons (1990, 16) exempel:

- Presens Låtsas att du *klättrar* upp för en stege.
Låtsas att du *ramlar* ner och ropa ”aj”.
- Preteritum Hämta antingen en vinkelhake och mät din sko eller ett vattenpass och kontrollera att din kompis står rakt.
Om du *tog* en vinkelhake och *mätte* din sko, ta av dig skon och ge den till din lärare.
Om du *tog* vattenpasset och *kontrollerade* att din kompis står rakt, klappa honom/henne på huvudet
- Perfekt Öppna dörren, gå ut och ropa hejdå.
Stäng dörren som du *har öppnat*.
Knacka på dörren tre gånger, kom in och väck alla studerande som *har somnat*.

Övningarna innehåller många nya ord utan att de har blivit introducerade, men enligt Niklasson (1990, 17) ger det sällan upphov till några problem när det gäller förståelsen. Ord som t.ex. prepositioner presenteras och övas senare i undervisningen och när de övas i nya sammanhang vidgas deras betydelser och användningsområden. Niklasson säger att eleverna då ser samband och strukturer, vilket inte är nödvändigt i början för att förstå uppmaningarna.

15.1.2 För- och nackdelar med TPR-metoden

TPR-metoden har visat sig vara effektiv både på lång och kort sikt (Niklasson 1990, 11). En av förklaringarna är just att eleverna inte pressas till produktion utan får själva avgöra när de är redo för att tala. Enligt Cerú (1993, 74, 76) rör det sig endast om någon dags förskjutning från det att något presenteras till att eleverna aktivt använder det. För vissa elever kan det ta längre tid, utan att det innebär någon nackdel. I TPR-metoden får eleverna nya ord presenterade för sig på ett tydligt och stressfritt sätt när de lyssnar till uppmaningar och samtidigt ser betydelsen demonstrerad. De får rikligt med chanser att införliva de nya orden i långtidsminnet genom att dessa återkommer i så varierade och roande uppmaningar som möjligt. Ett viktigt faktum är att eleverna utför en handling som svar på en uppmaning. Enligt Niklasson (1990, 11) förstärker detta minnesfunktionen och både det talade språket och handlingen lagras. Ett minst lika viktigt faktum är att eleverna får se andra utföra handlingar samtidigt som de hör uppmaningen. Eleverna aktiveras då både kinestetiskt (de utför handlingar), auditivt (de hör språket) och visuellt (de ser andra agera).

Andra fördelar med TPR-metoden som Cerú (1993, 73–74) har tagit upp är metoden inte förutsätter läs- och skrivkunnighet och att TPR fungerar lika bra för elever som aldrig tidigare har studerat språk som för elever med stor studievana. Metoden innebär även stora möjligheter att låta elevernas behov och önskemål styra vilket ordförråd som ska behandlas. Cerú påpekar att TPR-metoden är så elevcentrerad att det praktiskt taget är omöjligt att göra förproducerat läromedel.

TPR-metoden har även vissa nackdelar, eller begränsningar, som man måste vara medveten om för att lyckas i undervisningen.

Det som man bör ta hänsyn till är att TPR inte är någon heltäckande metod, utan att den helst bör kombineras med andra metoder och med mer kommunikativt inriktade aktiviteter. Det finns några viktiga delar inom grammatiken och ordförrådet som inte kan demonstreras tillräckligt tydligt i uppmaningar t.ex. abstrakta ord och begrepp, frågor och tidsord. Det kan uppstå svårigheter i att använda TPR i heterogena grupper, eftersom metoden förutsätter att läraren regelbundet kan arbeta ostört med nybörjare eller elever med svaga språkkunskaper i minst tjugo minuter. För en ensam lärare kan detta vara omöjligt att genomföra, eftersom de andra eleverna inte klarar sig utan lärarstöd några längre stunder. (Cerú 1993, 73–75.)

15.1.3 Prov och värdering

Av egen erfarenhet vet jag att många studerande är rädda för att de ska misslyckas i provet. En del studerande kan ha varit med på alla lektioner men i slutet undviker de provet i rädsla för att de inte ska klara av kursen om det går dåligt. Därför tycker jag att det är mycket viktigt att läraren betonar den fortlöpande förevisningen i värderingen och att studerandena är medvetna om detta. Enligt Metsola (2001, 58–59) är det ändå mycket svårt att förändra värderingskulturen, eftersom studerandena förväntar sig traditionella prov och de tycker att fortlöpande förevisning känns främmande.

Om läraren använder TPR-metoden i språkundervisningen är det bra om även provet innehåller en TPR-del, där studerandena genom verksamhet, igenkännande och output får visa att de behärskar ord och satsbyggnad. Ett flertal undersökningsresultat har visat, att provresultaten är bättre om studerandena får en individuell möjlighet att visa sina kunskaper genom verksamhet i stället för att skriva. Provet kan ordnas i små grupper eller individuellt och i värderingen av TPR kan man använda olika slags tabeller. I tabellerna kan man skriva upp studieperiodens eller ämnesområdets centralaste ord och göra anteckningar allt eftersom eleven förstår uppmaningen och fungerar därefter. (Koskela 2001, 84–87.)

Tabell 1 här nedan baserar sig på Koskelas (2001, 85–87) tabell för värdering men exemplen är mina egna. Studerandenas hörförståelse kan värderas på en skala från 1–5 och läraren omringar den nivå som hon/han tycker att studeranden har uppnått i övningen. Man kan även lämna lite plats för övriga kommentarer:

Tabell 3 Värdering av TPR-övning eller prov

uppmaning	studerande		
	Kalle	Pelle	Olle
1. Hämta bormaskinen!	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2. Lägg sågen på bordet!	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
3. Ta på dig hjälmen!	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4. Slå i en spik i brädan!	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
5. Borra ett hål!	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
6. Hämta fem skruvar!	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
7. Mät hur lång/bred brädan är!	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
8. Lägg hammaren i verktygslådan!	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
9. Ta vattenpasset och kontrollera att dörrkarmen är rak!	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
10. Rita en vågrätt/lodrätt linje på pappret!	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
sammanlagda poäng/medel:			
övrigt:			

I TPR-undervisningen anser jag att det är mycket viktigt att läraren gör anteckningar under hela kursen för att kunna bedöma studerandens individuella kunnande men minst lika viktigt är att studerandena lär sig värdera sig själva och varandra. TPR-metoden lanserades redan på 1960-talet och undersökningsresultat visar, att metoden ger goda inlärningsresultat. Bl.a. James Asher har under trettio år dokumenterat olika projekt för inläring av flera olika språk, där man med framgång har använt TPR-metoden. (Niklasson 1990, 11; Cerú 1993, 72.)

15.2 Språkbud och språkdusch

Språkbudsmetoden är ursprungligen från Canada och den kom till Finland i slutet av 1980-talet. Språkbud är till för elever och studerande som har majoritetsspråket som sitt förstaspråk och inte annars kommer i kontakt med språkbudsspråket. Språkbudet bygger på antagandet att andraspråksinläringen sker effektivast i en meningsfull kommunikationssituation.

I fullständigt språkbud sker all undervisning och kommunikation i början på språkbudsspråket. Senare undervisas ungefär hälften på språkbudsspråket och hälften på förstaspråket. Läraren fungerar som en viktig språkmodell för inlärarna, därför behövs det andra lärare som undervisar under lektioner där undervisningen sker på inlärarnas förstaspråk. Målet med språkbudet är att eleverna skall nå en funktionell färdighet i skrift och tal i språkbudsspråket, samtidigt som elevernas förstaspråk utvecklas. Språkbudsprogrammen följer den nationella läroplanen och språkbudseleverna skall få de kunskaper som läroplanen förutsätter. Språkbudseleverna tillägnar sig dessutom ett fungerande andraspråk och stor kännedom om den kultur som andraspråket för med sig samtidigt som elevernas förstaspråk utvecklas och de får ta del av sin egen kultur. (<http://www.uwasa.fi/hut/svenska/centret/sprak.html>)

Beroende på vilken utsträckning språkbudsspråket används kan man säga om det är fullständigt eller partiellt. I fullständigt språkbud används endast språkbudsspråket och i partiellt behandlas det centralaste på förstaspråket och språkbudsspråket används bl.a. i vardagliga fraser och kommunikation. Partiellt språkbud kan också kallas för språkdusch och även om språkdusch metoden inte undervisar språket lika helhetsbetonat så ger den möjlighet att bekanta sig med målspråket. <http://www.kolumbus.fi/tellus/kielik.htm>

Av egen erfarenhet vet jag att fullständigt språkbud skulle vara svårt att förverkliga i t.ex. yrkesutbildningen på andra stadiet i Rovaniemi, eftersom studerandenas grundkunskaper i svenska huvudsakligen är mycket svaga. Dessutom begränsas språkanvändningen nästan helt till skolan. Språkinläringen tappar betydelsen, eftersom studerandena inte har användning för det på fritiden. Däremot anser jag att språkduschmetoden är mycket effektiv, speciellt om den sker i samband med verksamhet.

15.2.1 ”-Måste man?”

Jag har, i samarbete med några arbetskompisar, gjort en liten (humoristisk) pjäs om svenskspråksundervisning i yrkesutbildningen. Pjäsen heter ”Onko pakko?” / ”Måste man?” och den består två delar. Pjäsen grundar sig på försöket (se kapitel 12) och mina egna senare erfarenheter av integrerad språkundervisning.

Den första delen visar en traditionell, lärarledd lektion i svenska i klassrummet och den andra verksamhetsbaserad svenskspråksinläring på arbetsplatsen. Den ger bl.a. exempel på hur man kan ge korta språkduschar. Pjäsens syfte är att väcka tankar om språkinläring och –undervisning, behov av utveckling ur lärarens och skolans synvinkel samt samarbetets betydelse. (Manuskript bilaga 5, DVD bilaga 6). Pjäsen spelades upp första gången vid ett lärarmöte i Skola X och andra gången vid en presskonferens 20.10.2004 i teaterhuset (Lappiatalo) i Rovaniemi (se bilaga 7).

16 ENKÄTRESULTAT

I det här kapitlet presenterar och analyserar jag resultaten av enkätundersökningen.

Fråga 1

I fråga 1 bad jag Lärarna A, B, C och D ge en procentuell bedömning av studerandenas språkkunskaper i svenska. Skalan och svaren kan ses i tabellerna här nedan:

Tabell 4 *Bedömning av språkkunskaper i svenska, Skola A, B, C och D*

Skola	Alternativ 1 Mycket svaga	Alternativ 2 Svaga	Alternativ 3 Tillfredsställande	Alternativ 4 Goda	Alternativ 5 Mycket goda
Skola A	5 %	25 %	40 %	25 %	5 %
Skola B	15 %	30 %	40 %	10 %	5 %
Skola C	25 %	20 %	35 %	10 %	5 %
Skola D	50 %	25 %	25 %	0 %	0 %

Motsvarande tal i Skola X är följande:

Tabell 5 *Bedömning av språkkunskaper i svenska, Skola X*

Skola	Alternativ 1 Mycket svaga	Alternativ 2 Svaga	Alternativ 3 Tillfredsställande	Alternativ 4 Goda	Alternativ 5 Mycket goda
Skola X	23 %	25 %	22 %	22 %	8 %

Jag tycker att svarsfördelningen i fråga 1 är mycket intressant. Den visar att det finns både skillnader och likheter mellan språkkunskaperna i de olika läroanstalterna och enligt min mening finns det åtminstone en naturlig förklaring till dessa.

Om man börjar med alternativ 5 så är ju svaren mycket likartade. Lärarna A, B och C anser att 5 % och Läraren D att 0 % av studerandena har Mycket goda kunskaper i svenska, motsvarande tal i Skola X är 8 %. I alternativ 1 råder det däremot stora skillnader. Läraren A anser att 5 %, Läraren B att 15 %, Läraren C att 25 % och Läraren D att 50 % av studerandena har Mycket svaga kunskaper i svenska, motsvarande tal i Skola X är 23 %. Själv anser jag att likheterna och skillnaderna till stor del beror på det geografiska läget.

Skolorna A och B ligger närmare den svenska gränsen än Skolorna C och D och av svaren kan man dra slutsatsen att ju längre ifrån den svenska gränsen skolan ligger desto svagare är språkkunskaperna. Jag anser att detta beror på att studerandena i Skolorna A och B har större möjlighet till naturlig och aktiv kontakt med människor (t.ex. vänner, släktingar, kundkontakter) som talar svenska, det svenska samhället och den svenska kulturen. Språkinläringen får en betydelse, eftersom studerandena känner att de har nytta och fördel av att kunna svenska. Detta påverkar både studiemotivation och attityder på ett positivt sätt. Studerandena i skolorna C och D kanske bara har möjlighet att studera och använda språket i skolan eller endast i liten utsträckning på fritiden, därför upplever de att de inte har något verkligt behov av att kunna svenska. Detta i sin tur sänker studiemotivationen. Anmärkningsvärt är att se att Skola X, som geografiskt sett ligger mittemellan Skolorna A, B och C, D hamnar i mellanställning också i alternativ 1.

Svaren i alternativ 3 och 4 visar också att det finns ett samband mellan studieresultaten och det geografiska läget, ju närmare den svenska gränsen skolorna ligger desto bättre tycks studieresultaten bli. Svaren i alternativ 2 och 3 fördelar sig relativt jämnt, med undantag av Skolorna A och B i alternativ 3, och av detta kan man dra slutsatsen att studerandenas språkkunskaper i svenska huvudsakligen är svaga eller tillfredsställande. Detta bekräftar de resultat som jag har fått under min undervisningstid men också resultat av en tidigare undersökning (Utbildningsstyrelsen 1998, 160) som visar att studerandenas språkkunskaper i svenska är svaga eller tillfredsställande.

Frågor 2 - 15

Skola A / Lärare A

Lärare A tycker att studerandena lär sig både bra och dåligt genom traditionell språkundervisning. I språkundervisningen använder hon elaborering och hon har provat på datorstött språkundervisning, båda metoderna har gett goda resultat. Studerandenas språkkunskaper förbättras och att det blir lättare för dem att producera svenska. Lärare A planerar att prova på nya språkundervisningsmetoder inom snar framtid, t.ex. nätundervisning med förutsättning att hon får utbildning själv först.

Lärare A anser att Sveriges närhet har en positiv verkan när det gäller språkinläring, undervisning och inlärningsmiljö. Det finns ett verkligt behov av att kunna svenska och därför ökar studiemotivationen. Lärare A påpekar också att det är en fördel om läraren själv behärskar fackspråket i de olika branscherna, enligt henne ger det språkundervisningen ”energi”. Negativ verkan på föregående faktorer har däremot median, som upprätthåller termen ”tvångssvenska”, och sådana arbetsgemenskaper som underskattar betydelsen av goda språkkunskaper.

Lärare A uppger att 15 % av studerandena i Skola A har inlärningssvårigheter som kräver specialåtgärder. Dessa studerande har möjlighet att få undervisning i smågrupper och enligt Lärare A har gruppens storlek stor betydelse om man kan påverka den. Personligen anser hon att man kan stöda studerandena genom att sänka kravnivån och erbjuda studerandena mångsidig undervisning där de får använda sina starkaste sinneskanaler. Själv erbjuder hon nybörjar-, repetitions- och hjälpkurser för att stöda språkinläringen.

Skola B / Lärare B

Lärare B anser att studerandena lär sig bra genom den traditionella språkundervisningen. I språkundervisningen har hon använt verksamhetsbaserad och datorstött undervisning samt undervisning i smågrupper. Hon har också provat på förenad språk- och innehållsundervisning i arbetshallen. Alla metoder gav bättre betyg. Läraren B har inte planer på att prova några nya undervisningsmetoder i den närmaste framtiden.

Lärare B anser att en kommande arbetsplats i t.ex. Norge eller något annat Nordiskt land samt god klassanda och undervisningsmaterial verkar positivt på undervisning, inläring och inlärningsmiljö. Negativ påverkan har den allmänna diskussionen om "tvångssvenska" men också det att många av studerandena inte har läst svenska i nionde klass och har därför glömt av språket. Lärare B upplever periodundervisningen som ett negativt system.

Läraren B uppger att 2 % av studerandena i Skola B har behov av specialåtgärder. Dessa studerande har möjlighet att få specialundervisning och undervisning i smågrupper. Lärare A stöder språkinläringen genom att betona kärninnehållet i undervisningen, ge studerandena individuell handledning och anpassa uppgifterna efter deras nivå.

Skola C / Lärare C

Lärare C svarade att studerandena lär sig dåligt genom den traditionella språkundervisningen. I språkundervisningen använder hon tidningar och broschyrer, datorstödd undervisning, de studerar Internet kurser som andra skolor har gjort och läser tidningar i Internet. Lärare C har också provat på dialoger, uppgifter i Internet, abi-uppgifter samt informationssökning ur olika källor t.ex. Internet, böcker och intervjuer både i skolan och som hemuppgifter.

Metoderna höjer intresset något för språkinläring men Lärare C vågar inte säga hur de påverkar själva inläringen. Lärare C hävdar att grundkunskaperna i svenska efter grundskolan är så svaga, att hon litar mer på de traditionella krit-, penn- och pappersmetoderna.

Lärare C anser att närheten av tvåspråkigt område samt släktingar och bekanta i Sverige skulle verka positivt på undervisning, språkinläring och inlärningsmiljö. Hon säger att deras skola ligger i en "hopplös miljö" och att studerandena alltjämt ifrågasätter varför man måste studera svenska. Lärare C anser också att termen tvångssvenska och negativ kultur samt finländarnas mindervärdighetskomplex mot svenskarna har en negativ verkan.

Lärare C uppger 20 % av studerandena i Skola C kräver specialåtgärder. För dessa studerande gör man upp en individuell studieplan. Skola C gör också samarbete med en specialskola. Själv stöder hon studerandena genom att göra jämkade prov och ge jämkade betyg.

Skola D / Lärare D

Lärare D anser att studerandena lär sig bra genom den traditionella språkundervisningen. Hon har provat på datorstödd språkundervisning och samarbetande inläring och metoderna har gett ganska goda resultat. De stimulerar undervisningen och lär studerandena att ta ansvar också för andras inläring. Lärare D planerar att prova på suggestopedi och drama i framtiden.

Lärare D anser att möjligheten till att använda språket i naturlig inlärningsmiljö verkar positivt på undervisning, språkinläring och inlärningsmiljö. Negativ verkan har den allmänna negativa attityden till svenska.

Lärare D säger att de inte har några specialåtgärder för att hjälpa studerandena med inläringssvårigheter. För tillfället har de dock en dansk assistentlärare, genom Comenius-projektet, som hjälper till att individualisera undervisningen. Själv ger hon studerandena enklare uppgifter.

Skola X / Lärare X

Själv anser jag att studerandena inte lär sig speciellt bra genom traditionell språkundervisning. Jag har provat på och använder språkusch, TPR, verksamhetsbaserad och integrerad språkundervisning i autentisk miljö d.v.s. arbetsplats eller arbetshall. Jag använder också datorstödd språkundervisning, studerandena gör uppgifter, läser tidningar och söker information i Internet. Vi tittar på svenska filmer och lyssnar på modern svensk musik och vi har också gjort studiebesök. Alla metoder har gett bättre resultat.

Jag anser att mångsidiga och varierande undervisningsmetoder och -material, autentiska inlärningsmiljöer och kontakter med människor från målspråkslandet verkar positivt på språkinläring och inlärningsmiljö. De ger även undervisningen omväxling. Diskussioner om möjlighet att ge sig ut på de internationella arbetsmarknaderna höjer också studiemotivationen.

I Skola X kräver 20 % av studerandena specialåtgärder. För dessa studerande gör man upp en individuell studieplan, de har möjlighet till individuell handledning och undervisning, stödundervisning och arbete i smågrupper samt jämkade uppgifter och prov. Skola X har också ett projekt vars mål bl.a. är att pröva på nya verksamhets- och erfarenhetsbaserade undervisningsmetoder som passar studerande med inlärningssvårigheter.

Två av lärarna anser att studerandena lär sig bra genom traditionell lärarledd undervisning, en anser att de lär sig både bra och dåligt och två att de lär sig dåligt. Oberoende av hur lärarna anser att den traditionella lärarledda språkundervisningen fungerar så har alla provat på olika slags undervisningsmetoder som t.ex. datorstödd språkundervisning, elaborering, verksamhetsbaserad språkundervisning, samarbetande inläring, integration, dialoger och undervisning i smågrupper. Alla lärarna anser att man med hjälp av mångsidiga och varierande undervisningsmetoder kan höja studiemotivationen och förbättra studieresultaten.

Några faktorer som också verkar positivt på studiemotivationen är möjligheten att använda språket i naturlig miljö, autentiskt studiematerial och inlärningsmiljö, en kommande arbetsplats i någota annat Nordiskt land, kontakter med svensktalande, vänner och släktingar i Sverige och närheten till Sverige och lärarens egna kunskaper när det gäller branschens fackspråk. Några faktorer som enligt lärarna tycks ha negativ verkan på studiemotivation och språkinläring är den allmänna negativa attityden till svenska och diskussionen om tvångssvenska. Studiemotivationen sänks också om studerandena inte har möjlighet att använda språket.

Antalet studeranden med inlärningssvårigheter som kräver specialåtgärder varierar från 2–20 %. Dessa studerande får bl.a. följande stöd: mindre gruppstorlekar, sänkt kravnivå och anpassade uppgifter, mångsidig undervisning, stöd- och specialundervisning, individuell studieplan, jämkade prov och betyg, individuell handledning samt genom betonat kärninnehåll.

17 SAMMANFATTNING

Ett av de största problemen i yrkesutbildning på andra stadiet är antalet studieavbrott och förlängd studietid, dessa i sin tur beror oftast på för många frånvarotimmar. Hos en stor del av studerandena är det de gemensamma ämnena som skapar svårigheter och svenska är ett av dem. Utgångsläget i dag, när det gäller svenska, är att studerandenas språkkunskaper huvudsakligen är svaga, de har starka negativa attityder till språket samt låg studiemotivation. Dessutom har ca. 20–25 % av studerandena i yrkesutbildningen någon slags inlärnings-svårighet. Studerandena själva anser att de största problemen i språkundervisningen beror på föråldrat yrkesinriktat studiematerial, ensidiga undervisningsmetoder, stora skillnader i kunskapsnivån, brist på muntliga övningar och på att språkundervisningen är splittrad från den övriga undervisningen.

Språkinläringen påverkas av en mängd olika faktorer: eleven och dennes inlärningsprocess, läraren, undervisningen, språket, kulturen men också av motivation och attityder. Motivationen är en inre drivfjäder, önskan eller impuls som väcker och styr individens beteende. Den kan påverkas av fysiska, psykiska eller sociala faktorer men den kan också vara anknuten till en viss inlärnings-situation. Motivationens roll i inläringen är ett omstritt ämne. En del anser att den befrämjar och är en nödvändig förutsättning för att inläring ska ske och andra förnekar att den skulle ha någon större betydelse i inlärningsprocessen.

I teorin är det möjligt att skilja mellan olika slag av motivation. Man talar bl.a. om instrumentell och integrativ motivation, inre och yttre motivation samt korttids- och långtidsmotivation. Motivationens intensitet i språkinläring har att göra med hur mycket energi individen är färdig att satsa på sin inläring och motivationens riktning kan visa sig genom individens spontana inställning till språket jämfört med andra skolämnen.

Det som skiljer motivationen från attityden är att den är kortvarig. Attityden är en medvetet eller omedvetet inlärd relativt bestående inställning som är svår att förändra. Motivationen och attityden är starkt sammanhängande och båda anses påverka inläringen. Det är dock svårt att skilja mellan de, eftersom ingen av dem kan observeras direkt.

Dessutom är det svårt att definiera vad som är orsak och vad som är verkan i förhållandena mellan attityder, motivation och inlärningsresultat.

Språk och kommunikation är två intimt sammankopplade begrepp. Språket har en viktig roll som kommunikationsmedel och kommunikationen kan ses som den viktigaste förutsättningen för människans språktillägnande. Människan lär sig också genom att leva, göra och erfara. Hennes personliga erfarenheter och upplevelser är utgångspunkten för all betydelsefull inlärnign och gör den till en helhetsupplevelse. Därför är erfarenhets- och verksamhetsbaserad språkinläring djupare och hållbarare.

Integrationens syfte är att skapa sådana inläringserfarenheter som på bästa sätt stöder studerandens mångsidiga och harmoniska helhetsutveckling. Integrationens syfte är också att ge språkinläringen en riktig betydelse. Integration kan ske i vertikal eller horisontal riktning. I vertikal integration lär sig studerandena successivt och kompletterande och i horisontal tar man i undervisningen hänsyn till eller förenar olika läroämnen. Integrationen förutsätter aktivt samarbete mellan yrkes- och språklärarna.

Denna undersökning visar att integrerad språkundervisning, verksamhet och erfarenhet, äkta kommunikation, varierande och mångsidiga undervisningsmetoder, yrkesinriktat studiematerial och autentisk inlärningsmiljö har en avgörande roll vid språkinläring. Dessa faktorer gör språkinläringen betydelsefull och verklighetstrogen och studerandena får en helhetsbild av sina studier och sitt yrke. De höjer studerandenas studiemotivation och mjukar upp deras attityder till svenska, vilket i sin tur förbättrar inlärningsresultaten. De stöder även språkinläringen hos de studerande som har inläringssvårigheter och andra problem, eftersom de får möjlighet att använda sina starkaste sinneskanaler.

Dessa slutsatser kan bla. dras av studerandenas egna kommentarer men även resultatet av slutprovet och enkätundersökningen visar att de har positiv verkan. Studerandena i Klass A hade färre frånvarotimmar än studerandena i Klass B. Studerandena i Klass A var mera motiverade och deltog aktivare i inläringssituationerna och slutprovet visade att de hade tillägnat sig fackspråket bättre än studerandena i Klass B.

Lärarna som deltog i enkätundersökningen var ensidiga om att mångsidiga och varierande undervisningsmetoder förbättrar inlärningsresultaten. De ansåg också att möjligheten att använda svenska i naturlig miljö påverkar studiemotivationen. Ju närmare Sverige skolan ligger desto bättre är studiemotivationen, eftersom språkinläringen grundar sig på verkligt behov av att kunna språket.

Goda språkkunskaper är i dag en del av den allmänna yrkeskunnigheten. Faktum är att svenskstudierna i yrkesutbildningen på andra stadiet i dag omfattar endast 1 studievecka och på 40 (varav 28 är kontaktundervisning) timmar det är omöjligt att uppnå goda språkkunskaper. Det jag anser att man kan göra är att koncentrera undervisningen på det som studerandena verkligen har nytta av i sitt kommande yrke och använda sådana metoder som är ändamåls-
enliga och lämpliga just för studerandena yrkesutbildningen.

Integration är ingen ny uppfinning och en mängd tidigare undersökningar visar att integrerad språkundervisning ger goda resultat. Trots detta sker integration endast i liten utsträckning i yrkesutbildningen. Skälet till detta anser jag bl.a. ligga i att lärarna inte har tillräckligt med tid och resurser att planera och prova på nya undervisningssätt, dessutom är en del rädda för att misslyckas i undervisningen. Själv vet jag att det tar tid att utveckla metoder och material som fungerar i praktiken och att man gör många misstag på vägen, men de hör till. Personligen kommer jag att fortsätta utveckla och prova på nya verksamhets- och erfarenhetsbaserade språksundervisningsmetoder utanför klassrummet. Varför, preciseras i följande feedback av en studerande i Klass A:

*”- Olen oppinut lähemmäs kaikki tunneilla katsotut työkalut,
pyyntöjä ja kiinnostusta on tullut ehkä ihan vähän ruotsiin.”*

*”Jag har lärt mig nästan alla verktyg som vi har tittat på under
lektionerna, bud och kanske man har fått lite mera intresse för
svenska.”*

LITTERATUR

- Ahonen, T. & Aro, T. (1999) *Oppimisvaikeudet, Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena*, Jyväskylä: ATENA KUSTANNUS
- Ausubel, D., Novak, J.D., & Hanesian. H. (1978), 2 uppl., *Educational psychology – a cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston Inc.
- Cerú, E. (1993) *Svenska som andraspråk, mera om undervisningen*, Lärarbok 3
Stockholm och Utbildningsradion: Bokförlaget Natur och Kultur
- Cerú, E. (1994) *Svenska som andraspråk, mera om språket och inläringen*, Lärarbok 2,
Stockholm och Utbildningsradion: Bokförlaget Natur och Kultur
- Engeström, Y. (1992) *Perustietoa opetuksesta*. Helsinki:Valtion painatuskeskus
- Ericsson, E. (1989) *Undervisa i språk, Språkidaktik och språkmetodik*, Lund: Studentlitteratur
- Gardner, R.C. (1985) *Social Psychology and Second Language Learning – the Role of Attitudes and motivation*. Bungay, Suffolk: Richard Clay (The Chaucer Press) Ltd.
- Gardner, R.C., Lambert, W.E. (1972) *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*.
Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc.
- Hirsjärvi S., Remes P., Sajavaara P. (1997) *Tutki ja kirjoita*, Helsinki: Kirjayhtymä Oy,
<http://www.kolumbus.fi/tellus/kielik.htm>, 25.10.2004
<http://www.oph.fi/page.asp?path=1,438,4171,4193,4195>, 01.11.2004
http://www.lukihero.fi/txt_ruotsi.html, 01.11.2004
<http://www.uwasa.fi/hut/svenska/centret/sprak.html>, 25.10.2004
- Hämäläinen, L. (2001) *Kielten opetus ammatillisella toisella asteella. I: Kaikki kieliä oppimaan. Opetusmenetelmiä ammatilliseen kieltenopetukseen*. Red. av Väyrynen, P.
Hämäläinen, L., Metsola, L., Huhta, M., Helsinki: Opetushallitus., 26–50
- Jaatinen, R. (2003) *Vieras kieli oman tarinan kieleksi*. Tampere: Tampereen yliopisto,
opettajankoulutuslaitos.
- Kivinen, O. & Ristelä, P. (2001) *Totuus, kieli ja käytäntö, pragmatistisia näkökulmia toimintaan ja osaamiseen*, Werner Söderström Osakeyhtiö 2000
- Koskela, T. (2001) *TPR, Toiminnallinen tapa oppia kieltä*, Tampere: Kustannusosakeyhtiö
Tampere
- Kaikkonen, P. (1994) *Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen*. Porvoo: WSOY

- Kaikkonen, P. & Kohonen, V. (1998) *Kokemuksellisen kielenopetuksen jäljillä*.
Tampere: Tampereen yliopisto
- Kantelinen, R. (1998) *Ammatillisen koulutuksen kielenopettajan työ ja koulutustarve*,
Joensuu: Joensuun yliopisto
- Kristiansen, I. (1992) *Foreign language learning and nonlearning*. Helsinki: Helsingin
yliopisto
- Kolb, D.A. (1984) *Experimental learning experience as the source of learning and
development*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall, cop.
- Lag om yrkesutbildning 630/1998, 2 §, 5 §.
- Leino, A-L.(1981) *Kielididaktiikka*, Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otava
- Leino, A-L. & Leino J. (1990) *Oppimistyli, teoriaa ja käytäntöä*,
Helsinki: Gummerus Kirjapaino Oy KIRJAYHTYMÄ
- Leino, A-L. & Leino, J. (1997) *Opettaminen ammattina*, Helsinki: KIRJAYHTYMÄ OY
- Lindberg, K. (1993) *Språk, kommunikation och språkundervisning, I: Svenska som andraspråk,
mera om undervisningen, Lärarbok 3.*, Red. av Cerú, E.
Stockholm och Utbildningsradion: Bokförlaget Natur och Kultur
- Linnarud, M. (1993) *Språkforskning för språklärare*, Lund: Studentlitteratur
- Madsen K.B & Egidius H. (1976) *Oppiminen ja motivaatio*.
Tampere: ESSELTE STUDIUM AB
- Maltén, A. (1981) *Vad är kunskap?* Malmö: LiberFörlag
- Marckwort, A., Marckwort, R. (1996) *Ett nytt mode i undervisningen*, Jyväskylä: Mermerus
- Maslow, A.H. (1965) *Motivation and personality*, New York: Harper & Row, Publishers, Inc.
- Metsola, L.(2001) *Kielten opiskelu toisen asteen erityisopetuksessa. I: Kaikki kieliä oppimaan.
Opetusmenetelmiä ammatilliseen kielenopetukseen*. Red. av Väyrynen, P., Hämmäläinen,
L., Huhta, M., Helsinki: Opetushallitus, 51–65
- Mustila E. T. (1990) *Finska gymnasielevers motivation för attityder till och intresse för
svenska.*, Helsinki: Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 125.
- Niklasson, J. (1990) *Lyssna, Handla, Lär, En metodhandbok i svenska som andraspråk*.
Stockholm: Almqvist & Wiksell Läromedel AB
- Opetushallitus, (2001) *Kielenopetuksen monipuolistamis- ja kehittämishanke 1996-2001,
KIMMOKE, Loppuraportti*, Helsinki: Opetushallitus

Pantzar, E. (1987) *Aikuisen opiskelutaito, perusteet ja kehittäminen.*

Helsinki: Valtion painatuskeskus

Pedagogisk uppslagsbok, (1996) *Från A till Ö utan pekpinnar,*

Stockholm: Informationsförlaget, Lärarförbundets Förlag

Peltonen, M. & Ruohotie, P., (1987) *Motivaatio, Menetelmiä työhalun parantamiseksi,*

Helsinki: Otava, Aavaranta-sarja

Peltonen, M. & Ruohotie, P., (1992) *Oppimismotivaatio, Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta,* Helsinki: Otava, Aavaranta-sarja.

Suonperä, M. (1980) *Ammattikasvatuksen Didaktiikan perusteet,* Helsinki: Otava

Tingbjörn, G. (1994) *Svenska som andraspråk, en introduktion, Lärarbok 1,*

Stockholm och Utbildningsradion: Bokförlaget Natur och Kultur,

Tynjälä, P. (1999) *Oppiminen tiedon rakentamisena, Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita,* Helsinki: Kirjayhtymä oy

Utbildningssystemet i Finland 1999. (1999), Sammanställd av Finlands Eurydice-enhet för Eurybase-database, Helsingfors: Utbildningsstyrelsen

Utbildning och forskning 1999-2004, Utvecklingsplan, (1999)

Helsingfors: Undervisningsministeriet

Utbildningen i Finland, yrkesutbildningen, (1999) Helsingfors: Utbildningsministeriet

Vakkuri, K.(1998) *Opi tehokkaammin opi oppimaan.* Helsinki: BSV Kirja

Vuorinen, P. (1993) *Focus on Successful Language Learners. An experiment with Students in the International Baccalaureate Program.* Turku: University of Turku, Faculty of Education, Research Reports A: 163

Viberg, Å., (1987) *Vägen till ett nytt språk, andraspråksinläring i ett utvecklingsperspektiv,* Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur

Viberg, Å. (1994) *Språkinläring i olika åldrar, I: Svenska som andraspråk, mera om språket och inläringen, Lärarbok 2,* Red. av Cerú, E., Stockholm och Utbildningsradion: Bokförlaget Natur och Kultur

Väyrynen, P., Räisänen, A., Geber, E., Koski, L., Pernu, M-L. (1998) *Kieliäkö ammatissa? Ammatillisten oppilaitosten kieltenopetuksen nykytila ja kehittämistarpeet.*

Helsinki: Opetushallitus

Väyrynen, P.(red.), Hämäläinen, L., Metsola, L., Huhta, M., (2001) *Kaikki kieliä oppimaan, Opetusmenetelmiä ammatilliseen kieltenopetukseen,* Helsinki: Opetushallitus, 7–22

**RUOTSIN KIELEN OPETTAMINEN JA OPPIMINEN
AMMATTIKOULUSSA**

1. Kuinka suurella osalla teidän koulunne oppilailla on:

erittäin				erittäin
heikko	heikko	kohtalainen	hyvä	hyvä
(____%)	(____%)	(____%)	(____%)	(____%)

ruotsin kielen taito?

2. Oppivatko oppilaat mielestäsi ruotsia perinteisellä opetusmenetelmällä:

(opettajajohtoinen luokkahuoneopetus)

() ()

hyvin huonosti

3. Jos vastasit edelliseen kysymykseen huonosti niin käytätkö tällä hetkellä muita opetusmenetelmiä? (esim. toiminnallista opetusta, verkko-opetusta, kielisuihkua tai muuta)

() ()

4. Jos vastasit edelliseen kysymykseen käytän niin, mitä opetusmenetelmiä käytät?

5. Oletko joskus käyttänyt säännöllisesti tai kokeillut erialisia opetusmenetelmiä?

() ()
olen käyttänyt en ole käyttänyt

() ()
olen kokeillut en ole kokeillut

6. Jos vastasit edelliseen kysymykseen, että olet käyttänyt tai olen kokeillut niin, mitä opetusmenetelmiä olet:

() käyttänyt _____

() kokeillut _____

7. Millaisia tuloksia uusien opetusmenetelmien käytöllä/kokeilulla saatiin aikaan?

8. Millaisia kokemuksia sinulla jäi opetusmenetelmien käytöstä/kokeilusta?

9. Oletko suunnitellut kokeilevasi uusia opetusmenetelmiä lähitulevaisuudessa?

() ()

kyllä en

10. Jos vastasit edelliseen kysymykseen kyllä niin, mitä opetusmenetelmää olet suunnitellut kokeilevasi? _____

11. Mitkä tekijät vaikuttavat mielestäsi positiivisesti ruotsin kielen oppimiseen, opettamiseen ja oppimisympäristöön? _____

12. Mitkä asiat vaikuttavat sinusta negatiivisesti ruotsin kielen oppimiseen, opettamiseen ja oppimisympäristöön? _____

13. Kuinka suurella osalla teidän koulun oppilailla on sellaisia oppimisvaikeuksia, jotka vaativat erityisjärjestelyjä?

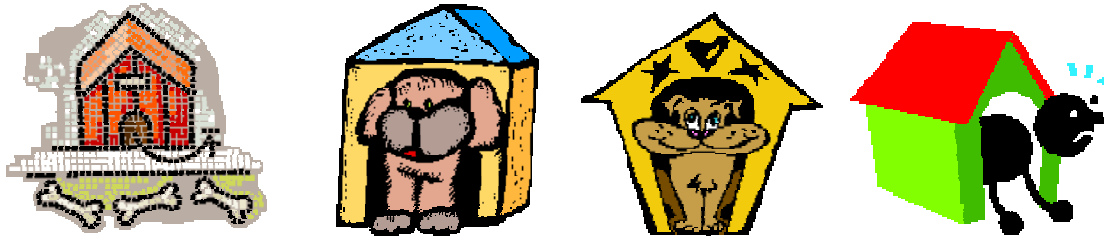
(____%)

14. Millaisia tukitoimia näille oppilaille on järjestetty? _____

15. Mitä keinoja itse käytät auttaaksesi oppilaita, joilla on oppimisvaikeuksia?

KIITOS ajasta ja vastauksistasi!

TULE RAKENTAMAAN ”RUOTSALAINEN” KOIRANKOPPI!



Kurssin sisältö, tavoite ja oppimisympäristö:

Rakennetaan ”ruotsalainen” koirankoppi. Opiskelijat suunnittelevat ja rakentavat koirankopin itse, mielikuvitusta käyttäen. Opiskelu tapahtuu luonnollisessa ympäristössä rakennushallissa. Kurssi keskittyy ammattisanastoon eli opiskelijat oppivat mm. tärkeimmät työkalut, materiaalit ja työtehtäviin liittyvät sanat ruotsiksi. Kurssin päätavoitteena on kehittää opiskelijan kuullun ymmärtämistä, mutta myös omaa tuottamista. Tarkoituksena on luoda mahdollisimman aitoja, työelämän tehtäviä muistuttavia, oppimistilanteita.

Opetusmenetelmä:

Opetuksessa käytetään TPR-menetelmää. Tämä tarkoittaa sitä, että opiskelija kurssin alussa ainoastaan keskittyy ruotsin kielen kuuntelemiseen ja opettajan antamien kehotuksien suorittamiseen. Opiskelijalla on mahdollisuus päättää itse, missä vaiheessa hän haluaa esim. vastata tai antaa muille opiskelijoille kehotuksia ruotsiksi. Kurssin voi suorittaa yksilö- tai parityönä tai pienryhmissä.

Kohderyhmä ja kurssin taso:

Kurssia suositellaan sellaisille opiskelijoille, joilla on suunnitelmissa lähteä joskus esim. toiseen Pohjoismaahan töihin tai vaikkapa työharjoitteluun tai sellaisille, jotka muuten haluavat syventyä rakennusalan ammattisanastoon. Kurssi on kaiktasoisille.

TULE LEIPOMAAN ”RUOTSALAINEN KAKKU TAI LEIVOS”!



Kurssin sisältö, tavoite ja oppimisympäristö:

Leivotaan ”ruotsalainen kakku tai leivos”. Opiskelijat suunnittelevat ja leipovat kakun tai leivoksen itse, mielikuvitusta käyttäen. Opiskelu tapahtuu luonnollisessa ympäristössä leipomossa. Kurssi keskittyy ammattisanastoon eli opiskelijat oppivat mm. tärkeimmät työvälineet, ainekset ja työhön liittyvät sanat ruotsiksi.

Kurssin päätavoitteena on kehittää opiskelijan kuullun ymmärtämistä, mutta myös omaa tuottamista. Tarkoituksena on luoda mahdollisimman aitoja, työelämän tehtäviä muistuttavia, oppimistilanteita.

Opetusmenetelmä:

Opetuksessa käytetään TPR-menetelmää. Tämä tarkoittaa sitä, että opiskelija kurssin alussa ainoastaan keskittyy ruotsin kielen kuuntelemiseen ja opettajan antamien kehotuksien suorittamiseen. Opiskelijalla on mahdollisuus päättää itse, missä vaiheessa hän haluaa esim. vastata tai antaa muille opiskelijoille kehotuksia ruotsiksi.

Kohderyhmä ja kurssin taso:

Kurssi on kaiken tasoisille ja suositellaan sellaisille opiskelijoille, joilla on suunnitelmissa lähteä esim. toiseen Pohjoismaahan töihin tai vaikkapa työharjoitteluun tai sellaisille, jotka muuten haluavat syventyä elintarvikealan ammattisanastoon. On hyvä muistaa, että monilla palvelualoilla esim. ravintoloissa, kahviloissa, konditorioissa vaaditaan tänä päivänä hyvää kielitaitoa.

LYCKA TILL!

1. Olet hakenut Skanskalta kesätöitä ja olet päässyt työpaikkahaastatteluun. Vastaa seuraaviin kysymyksiin kokonaisilla lauseilla.

Haastattelija: Hej och välkommen! Varsågod och sitt ner.

Sinä: _____

Haastattelija: Vad heter du?

Sinä: _____

Haastattelija: Hur gammal är du?

Sinä: _____

Haastattelija: Var bor du?

Sinä: _____

Haastattelija: Har du några systrar eller bröder? (hur många)

Sinä: _____

Haastattelija: Var studerar du (vilken skola) och vad kommer du att bli?

Sinä: _____

Haastattelija: Du är mycket välkommen och jobba hos oss på Skanska.

Hoppas att du kan börja jobba direkt på måndag.

Sinä: _____

2. Yhdistä seuraavat ruotsalaiset ja suomalaiset ammattinimikkeet!

en byggmästare	()	1. maalari
en murare	()	2. kirvesmies
en plåtslagare	()	3. rakennusmestari
en timmerman	()	4. sähköasentaja
en målare	()	5. putkiasentaja
en snickare	()	6. puuseppä
en rörmokare	()	7. muurari
en elmontör	()	8. peltiseppä

_____/8 p

3. Ammatisanastoa – työkalut

Käännä seuraavat työkalujen nimet suomeksi:

1. en skruvmejsel =	2. en vinkelhake =
3. en hyvel =	4. en handsåg =
5. en yxa =	6. en lodlina =
7. en gerningslåda =	8. en morakniv =
9. en skiftnyckel =	10. en tumstock =

_____/10 p

Käännä seuraavat työkalujen nimet ruotsiksi:

1. vatupassi =	2. viila =
3. timpurinkynä =	4. sorkkarauta =
5. vasara =	6. pokasaha =
7. porakone =	8. rullamitta =

_____/7 p

4. Miten sanot ruotsiksi:

1. Saisinko kirveen? _____
2. Anna minulle saha! _____
3. Tarvitsen vatupassin. _____
4. Missä on porakone? _____
5. Mistä löydän ruuvimeisselin? _____

_____ /15 p

5. Mitä eroa on seuraavissa lauseissa?

Kan jag få **en** hammare?**tai**

Kan jag få hammaren?

_____ /4 p

6. Mitä teet seuraavilla työkaluilla?

imperfekti

- | | | |
|---------------|--------------------------|-----------------|
| 1. en såg | Jag _____ med en såg. | _____ |
| | sahaan | sahasin |
| 2. en borr | Jag _____ med en borr. | _____ |
| | poraan | porasin |
| 3. en hyvel | Jag _____ med en hyvel. | _____ |
| | höylään | höyläsin |
| 4. en mejsel | Jag _____ med en mejsel | _____ |
| | ruuvaan | ruuvasin |
| 5. en hammare | Jag _____ med en hammare | _____ |
| | naulaan | naulasin |

_____ / 10 p

7. Ammattisanastoa - materiaalit

Miten sanot ruotsiksi:

1. Sementti ja naulat ovat lopussa. _____

2. Haluaisin tilata kolme säkkiä sementtiä ja kymmenen laatikkoa nauloja. _____

3. Yksi rulla mineraalivillaa. _____

4. Kahdeksan kuutiometriä hiekkaa. _____

5. Kuusi kipsilevyä. _____

_____ / 15p

8. Yhdistä viivalla oikeat sanat:

vattentak

sokkeli

stomme

rakennus

innervägg

sisäseinä

bräda

vesikatto

armerad betong

runko

höghus

ulkoseinä

socket

lauta

yttervägg

teräsbetoni

byggnad

lastulevy

spånskiva

kerrostalo

_____ / 10 p

9. Käännä suomeksi:

1. yksi pultti =

viisi pulttia =

2. yksi naula =

kahdeksan naulaa =

3. yksi ruuvi =

kolme ruuvia =

4. yksi koukku =

kuusi koukkua =

_____/8 p

**JÄTTEFINT, KUN OLET PÄÄSSYT TÄHÄN ASTI, JÄTÄ KOEPAPERIT
OPETTAJALLE NIIN SAAT VIELÄ YHDEN TEHTÄVÄN.**

Käännä suomeksi:

En timmerman gör olika träarbeten. I sin verktygslåda har timmermannen en hammare, en såg, en yxa, ett måttband, en vinkelhake och ett vattenpass. Med hammaren spikar han och drar ut spikar. Med yxan hugger han och med måttbandet och vinkelhaken mäter han och med vattenpasset kontrollerar han vågrätt och lodrätt t.ex. när han passar in ett fönster.

_____/ 19 p



ONKO PAKKO?

Pia Leinonen

Jenni Bishop

Kalervo Tuhkala

Tapio Lindfors

Mika Rytkönen

Tarmo Oinas



ROVANIEMEN



KOULUTUSKUNTAYHTYMÄ



ONKO PAKKO?

- NÄYTELMÄT OVAT TUOTTANEET:
PIA LEINONEN, JENNI BISHOP JA KALERVO TUHKALA



NÄIDEN KAHDEN NÄYTELMÄN TAVOITTEENA ON HERÄTTÄÄ AJATUKSIA MM.

OPPIMISESTA JA OPETTAMISESTA,

YKSILÖN, RYHMÄN SEKÄ OPPILAITOKSEN KEHITTÄMISEN TARPEESTA

SEKÄ TYÖYHTEISÖN YHTEISTYÖN MERKITYKSESTÄ

TOISEN ASTEEN AMMATILLISESSA KOULUTUKSESSA

- ”NÄYTTELIJÄT” OVAT ROVANIEMEN TEKNISEN AMMATTIOPPILAITOKSEN

OPETTAJIA, OHJAAJIA JA OPISKELIJOITA

- ESIMERKKINÄ OVAT RAKENNUSALA JA RUOTSI

- NÄYTÖKSET PERUSTUVAT NÄYTELMÄN TUOTTAMISEEN

OSALLISTUNEIDEN HENKILÖIDEN OMAKOHTAISIIIN JA KOKEMIIN

OPETUSTILANTEISIIN SEKÄ AJATUKSIIN

**PERINTEINEN OPETTAJAJOHTOINEN KIELTEN OPETUS
LUOKKAHUONEESSA,
- ruotsia rakennusalan opiskelijoille**

Osallistujat:

Opiskelijat:	Jenni, Tarmo, Tapio, Kalervo, Mika
Opettaja:	Pia
Oppimisympäristö:	Luokkahuone
Opetusmenetelmä:	Perinteinen, opettajajohtoinen kielten opetus luokkahuoneessa
Opetusmateriaali:	Kirja

Tilanne 1

Opetuksen sisältö:	Postimerkin ostaminen
Nykytilanne:	<ul style="list-style-type: none"> - opetettavan asian sisältö ei vastaa opiskelijan eikä työelämän tarvetta / vaatimuksia - opetusmenetelmä ei kannusta opiskelemaan, voi olla opettajan näkökulmasta turvallinen, mutta myös tylsä ja tehoton - opetusmateriaali vanhentunutta - opetuskieli, pääasiassa suomi - oppimisympäristö opiskelumotivaatiota heikentävä, ovat istuneet p-k:ssa koulunpenkissä jo 9 vuotta, ammatilliseen koulutukseen hakeutuvat nuoret ovat ”käytännön ihmisiä” – haluavat tehdä ja oppia toiminnan kautta - yleisaineet irrallisina kursseina / erillisinä jaksoina - opiskelijoilla negatiivinen asenne oppimiseen - aika menee turhanpäiväiseen jankuttamiseen esim. kielenkäytöstä ja lippalakista, oppitunti ei etene, paljon poissaoloja ja hylättyjä arvosanoja, jotka aiheuttava opintojen viivästymistä ja keskeytymistä - opettajan heikko työmotivaatio, ”- teen kaikkeni ja kaikkea olen yrittänyt, mikään ei auta”, turhautumisen tunne

NÄYTELMÄ 1

- Pia:** (tulee luokkaan, ottaa päiväkirjan ja istahtaa)
” - Huomenta kaikille!”
- Opiskelijat yhdessä:** (epämääräistä örinää)
”- taas tätä homojen kieltä”, ”ei vois vähempää kiinnostaa”,
”- ei tätä voi oppia”, ”väsyttää.” ”- Voitaisko me päästä jo puolelta?”
- Pia:** No niin, ”- Tarmo ja Tapio, ottakaa lippalakit pois ja Mika, jalat alas pöydältä!
(alkaa täyttää päiväkirjaa)
”- Missähän Pentti, Jussi ja Jenni taas ovat?”
”- Onko kukaan nähnyt?”
- Tarmo:** ”- Häh, no, Pentti oli ainakin asuntolassa... Jussihan oli viimeperjantaina...Jennistä mie en tiä.”
- Pia:** ”- Heillä alkaa olla niin paljon poissaoloja, että..huolestuttavalta näyttää.. ettei vain tulisi hylättyä kurssia...”
- Opiskelijat yhdessä:** (”yleisö herää ja ryhdistäytyy”)
”- Ope hei, katoppa paljonko mulla on poissaoloja”
”-Paljonko niitä saa olla?”
”-Saako kurssista 0:llan jos saa kokeesta hylsyn eikä ole poissaoloja?”
- Pia:** ” – No, katsotaanpas sitä vaikka lopputunnista.
- Tapio:** ”- ei muuten katota, jos on jo poissaolot täynnä niin me voiaan lähteä”

- Pia:** ” - No niin, tänään käydään läpi kappale 5 sivulta 34, På posten. Tapio, aloitaisitko sinä lukemaan?!.”
- Tapio:** ”- En voi, ei mulla ole semmosta sivua...”
- Opettaja:** ”- No mihin se on mennyt, Mika, voisiko Tapio katsoa sinun kirjasta?”
- Tapio:** (pojat tivaavat keskenään kumpi tulee viereen istumaan. Mika siirtyy Tapion viereen ja Tapio aloittaa lukemisen)
 ”- Gu daag.., ei meillä Pelekosenniemiellä, se sai vapautuksen..
 ...kan jaaa fåå tre.., mitä helevettiä... , flimärkkken till Sverie?”
- Pia:** (Tarmo ja Kalervo juttelevat kovaan ääneen esim. viikonlopusta)
 ”- Tapio! Eipäs nyt tuollaista kielenkäyttöä.”
 ”- Ja Tarmo ja Kalervo! Te ette kuunnelleet nyt ollenkaan, miten sanotte ruotsiksi ”-Saisinko viisi postimerkkiä?”
- Tarmo:** ” - Mitä vi...ua, , mitä postimerkkejä, mihin mie niitä tarvin? En mie osta koskaan Ruotsissa postimerkkiä.. ja miehän lähetän kännykällä viestin”
- Kalervo:** ”- Joko meillä loppuu tunti..?”
- Pia:** (- Kalervolla taas lippalakki päässä)
 ”- Kalervo, ottaisitko sen lippalakin pois...”(ei tottele)
 ”- Kyllä se on hyvä osata jos menee käymään Ruotsissa ja haluaa lähettää vaikka postikortin kotiin.”

”- No, niin, seuraavaksi voitte lukea kappaleen vielä kerran ja alleviivata tärkeimmät sanat, sitten voitte tehdä tehtävät sivulta 35.”

(oppitunti on loppunut ja opiskelijat lähteneet)

Jenni: (aukaisee luokan oven)

”- ope hei, mulla on ollu tässä vähän kiireitä, bistnistä... ja kun se linkkukaan ei kulje ja mulla oli se terkkarin lappu, mutta se on vissin kotona... Niin voisikie antaa pari tehtävää tai voisinko mie... että saan numeron tästä kurssista...”

Pia: (vastailee Jennin selityksiin)

”- Kyllä sinulla näyttää olevan niin paljon poissaoloja, että taitaa kurssi mennä uusiksi tai sitten voidaan miettiä lisäopetusta...”

Jenni: (aikoo palata asiaan ”joskus” ja lähtee...)

Pia: ”- Ei tästä tule mitään vaikka kuinka yritän, suunnittelin koko illan näitä tunteja ja pilalle meni, minä en jaksa enää !!!”

YLEISAINEIDEN JA AMMATTIAINEIDEN INTEGROINTI,

ruotsi ja rakennusala

Osallistujat:

Opiskelijat: Jenni, Tarmo, Tapio, Mika

Opettaja: Pia (ruotsinkielenopettaja) ja Kalervo (ammattiaineopettaja)

Oppimisympäristö: Rakennustyömaa

Opetusmenetelmä: Opiskelijälähtöistä, itseohjautuvaa, toiminnallista opetusta, kielisuihku

Opetusmateriaali: Autenttinen ympäristö, ympärillä oleva rakennusmateriaali ja -tarvikkeet, työkalut, varusteet, koneet ja laitteet yms.

Tilanne 2

Opetuksen sisältö: Omakotitalon ulkovuoraus ja ruotsi (mm. työkalut, verbit, pronomit)

Tavoitteet:

- opetettavat asiat lähtevät opiskelijoiden omista tarpeista (oma ammattiala) sekä työelämän asettamista vaatimuksista
- opetusmenetelmät ovat opiskelijälähtöisiä, toiminnallisia ja joustavia, opiskelijat osallistuvat aktiivisesti opetus-tilanteeseen ja ottavat vastuun oppimisestaan
- opetus tapahtuu, opiskelijoiden tason huomioonottaen, vieraalla kielellä
- opetusmateriaali (työkalut, koneet, laitteet, materiaalit, käyttöohjeet, tarvikkeet yms.) on autenttista, ajankohtaista ja tarkoituksenmukaista
- autenttinen oppimisympäristö luo opiskelijoille turvallisuuden tunteen ”kieltenopettaja on heidän reviirillään”
- kielten ja ammattiaineiden integroiminen auttaa opiskelijoita paremmin ymmärtämään opiskeltavan aineen merkityksen ja hahmottamaan opintojen kokonaisuuden, lisää opiskelumuotiota

- monipuoliset ja vaihtelevat opetusmenetelmät vaikuttavat positiivisesti opiskelijoiden asenteisiin ja oppimiseen
- kehittää yleis- ja ammattiaineopettajien välistä yhteistyötä (yhteiset materiaalit ja työtehtävät tukevat oppimista)
- opettaja on ohjaaja (tukee, ohjaa ja kannustaa), ei kävelevä tietopankki
- tuo vaihtelua ja virikettä myös opettajan työhön, pitää kuitenkin muistaa, että kaikenlainen muutos ja kehitys tuo mukanaan myös ahdistusta ja pelkoa, mutta siitä yhdessä selviäminen vahvistaa sekä yksilöä, ryhmää että työyhteisöä

NÄYTELMÄ 2

Pia: (tulee rakennustyömaalle kun opiskelijat ovat pukemassa työvaatteita ja varusteita)

”- Go´morrón allihöp! Hur är det?”

Opiskelijat yhdessä: ”- Gó morron”, ”-Jättefiint”, ”- Hejsan Börje!”

Pia: ”- Är alla här?”

Jenni: ”- Tapio kommer snart, sillä oli opon kans jotain juttua”

Pia: ” - Bra, tack Jenni?”

Tarmo: ”- Ope, Jag har inte hörselsyttiä ja hjälm” ..ne jäi kouluun.

Pia: ”- Jag har ett extra hörselskydd och en hjälm här varsågod.”

”-Bra, då kan vi börja”

Jenni: ”- Va ska jaaa jööra nyy?”

Kalervo: ”Te voitte Tarmon kanssa mitata ja sahata laudat”

Mika: ”- Voinko minä alkaa paneloimaan?”

Kalervo: ”- Det gääår braaa”, minä autan sinua kohta.

(opiskelijat menevät työpisteille ja aloittavat työn)

(Kalervo opastaa Jennin ja Tarmon työhön)

”- Mitatkaa lauta ... pituiseksi ja sahatkaa.....”

- Pia:** (menee Jennin luo)
"Jenni, vad gör du?"
- Jenni:** "Ööh, well, ei ku jag såågar med en såg"
- Pia:** "- Bra Jenni!"
- Tapio:** "- Yyrsäktä, jaaa kommar ny", mun piti käydä opon luona..tyvärr ei tullu vapautusta..."
- Pia:** "- Hej Tapio, det är okej.."
- Kalervo:** "- Hyvä Tapio, kom hit, voitkin mennä Mikan kanssa asentamaan paneleita"
- Pia:** (menee Tarmon luo)
"- Tarmo, vad gör Jenni?"
- Tarmo:** "- Han, eikö oliko se, hon såågar paneeler"
- Pia:** "- Tarmo, vad gör du?"
- Tarmo:** "- Jag mätter å såågar paneeler, jaa haar ett rullmäätt.."
- Pia:** "- Jättebra" ni är ju duktiga.
"- Tapio och Mika, vad gör ni?"
- Mika:** (yrittää todellakin parhaansa)
"- Jaa haar en hammare å jaa spiikkkar paneler bääå hyysset", vai miten se sanotaan..?"

Pia: ”-JÄTTEBRAAA, Mika!”

Tapio: ” hammare, spiiikkare, - voi hiton hurri!! Tuo se osssaa....eikä me osata mittään...No, tietääkö ope mikä ruotsiksi on uros- ja naaraspontti?

Pia: ”-Näe, det vet jag inte, mutta Tapio, vi ska ta reda på det, katsopas tuosta...”

(opettaja antaa esitteen)

Tapio: ”- No ei ole totta, sehän on melekein niin ku suomen kielessä:

”HANSPONTTI JA HUNSPONTTI” !!!

(hanspont och honspont, på riktig svenska)

LOPPU – SLUT

ONKO PAKKO?

”Onko Pakko?” / ”Måste man?” (presskonferens 20.10.2004, Lappia-huset i Rovaniemi)

Ruotsia ja rakennustöitä voi oppia yhtä aikaa

Jarno Lakkala
ROVANIEMI

Nuorten polemuutto Lapista, nuorten viihtyminen kouluissa ja koulun kehittämisen yhteistyössä nuorten ja koulun henkilökunnan kanssa yhdessä. Siinä teemoja, johon Lapin aluekehittäjät ja toimijat ovat halunneet kiinnittää huomiota

– Ensimmäistä kertaa on lähdetty isolla porukalla nostamaan nuorten viihtymiseen Lapissa. On tärkeää, että nuortia jätetään koulutautumaan ja työelämään. Heissä on kuitenkin Lapin tulevaisuus, projektipäällikkö Paula Kahkonen Lapin liitosta sanoo.

Neljä eri nuortin liityvää EU-hanketta esiteltiin eilen Rovaniemellä. Kaikissa neljässä hankkeessa nuoret ovat vahvasti osallisena ja vaikuttamassa. Nuorten ääni tulee esille. Hankkeissa ovat rahoittajina EU:n kautta Lapin liitto, TE-keskus ja Lapin lääninhallitus.

Pratar du ruotsia!

Yksi hankkeista on Varikko-hanke, jossa muokataan ja kehitetään toisen asteen koulutuksen opetus- ja oppimismenetelmiä uuteen uskoon. Onko pakko, jos ei kiltinostokymys putkahaia monesti nuorten suusta esimerkiksi ruotsia opiskellessa.

Ruotsin kielen opettaja Pia Leinonen onkin enemmän kuin innossaan hankkeesta.

– Toisen asteen koulutuksessa opittailia on paljon poissaoloja, keskeytyksiä ja motivoitua on vähillä huokauksilla. Hankkeella pyritään kehittämään yhdessä opettajien kanssa uusia oppimiskeinoja vaikkapa ruotsin kieleen. Syy tai ongelma ei aina ole nuoreissa, kyllä opetuksenkin tulee kehittyä. Leinonen sanoo.

Esimerkkinä voi olla ruotsin kielen tunti ”jäykkäsi” tai nor-



Ruotsin kieltä ja rakennustöitä voi opiskella ja opettaa yhtä aika. Rovaniemen teknisen ammattioppilaitoksen oppilaat ja opettajat esittävät näytelmän keinoin miten opiskelu sujui. Tapio Lindfors (vas.) kysyy opettajalta Pia Leinonelta (keskeisellä) mikä on ruotsiksi urasponsori ja naarasponsori ja vastaa itse, että sekin on harsponsori! Opettajakin oppii.

maalissa luokkahuoneessa. Vaihtoehtona ruotsia voisi oppia ammatillisen koulutuksen ohessa, vaikkapa rakennustöitä tehdessä. Tämä vaatii ruotsin opettajalta liikkumista perinteisestä juokasta tekemisen pariin. Tämä ei Pia Leinosta sähkytä.

– Ammatillisen opetuksen opettajat, verstaat, ja halitti saattavat aluksi jännittää, mutta siellä oppi menee parhaiten perille. Jos opeteaan rakennusala, ammatillinen sanasto ja sen opettaminen on silloin kaikista tärkein, Leinonen, sa-

noo.

Osako-hanke on puolestaan osallistuvan koulu tutkimus- ja kehittämishanke. Pirjo Hanhivaara humanistisesta ammattikorkeakoulusta. Tormista kertoo, että ajatuksena on saada opettajat, koulun henkilökunta ja oppilaat tekemään yhdessä koulustaans sellaista, jossa on kaikilla mukava olla.

– Pilotivaiheessa on mukana muun muassa Napapiirin Yläaste, Peruspohjan opisto, Rantavirkkan peruskoulu ja Sodankylän ammattioppilaitos. Kouluille perustetaan osa-

ko-tilant, jotka yhdessä pohtivat koulujen kehittämistä. Hanhivaara sanoo.

Sodankyläiliset 15-vuotiaat Taru Aikko ja Jenni Mutentia saavat puolestaan kunnian toimia Mun Lappi-elokuvan käsikirjoittajina. Yrittöjen kirjoittama novelli voitti Mun Lappi-kirjoituskilpailun. Novellista tehdään Mun Lappi-elokuva, jonka ensi-ilta on tarkoitettu ensi kesänä Sodankylän filmifestivaaleilla.

Ensi vuoden huhtikuussa Lappi Areenalla puolestaan hyrrää 1000 tietokonetta ym-

parivuorokautisesti ja kolme päivää. Kysessä on LAN-tokoneparuhituma, joka on Pekka Riipisen ja Arttu Hsalon mukaan kaikkien aikojen suurin pohjois-Suomessa järjestettävä tietokoneparuhituma. Kolmen päivän ajan tietokoneilla pelataan ohjelmoitua ja tehdään musiikkia. Tapahtumassa on nuorille myös eri kilpailuja, joten erikoisosaaminen tulee ja palasee näkyviin.

– Yrityksille tämä onkin loistava rekrytointipalikka. Kilpailun ja lisätoimittavat.