

“Att lära sig språk är ganska helhetsmässigt” –  
DIALOG FÖR LÄRANDE AV FRANSKA I EN  
YRKESHÖGSKOLEKONTEXT

Licentiatavhandling i tillämpad språkvetenskap

Susanna Back-Seemer

Centralen för tillämpad språkforskning  
Jyväskylä universitet  
2014

# SAMMANFATTNING

Back-Seemer, Susanna

”Att lära sig språk är ganska helhetsmässigt” –  
Dialog för lärande av franska i en yrkeshögskolekontext

Jyväskylä: Centralen för tillämpad språkforskning, Jyväskylä universitet 2013, licentiatavhandling.

Föreliggande studie har ett sociokulturellt och dialogiskt perspektiv på språkinläring. Det huvudsakliga syftet med studien är att bättre förstå den komplexa interaktionen mellan inlärare och lärare i språkklassen. Ett annat syfte utgörs av en önskan att utveckla kurserna i franska vid yrkeshögskolan Arcada. Inlärarna utgjordes av vuxna yrkeshögskolestuderande och språket som studerades var fritt valbart. I studien kartlades 108 studenters åsikter om olika ramfaktors inverkan på lärmiljön och lärprocessen. Begreppet ramfaktorer syftar på faktorer som antingen direkt eller indirekt inverkar på lärprocessen.

Ett av syftena med undersökningen var att försöka identifiera faktorer som läraren kan inverka på. Bland de faktorer som behandlades i studien återfinns tidsfaktorer, kursinnehåll, undervisningsmetoder (bland annat kollaborativ dialog) och motivation. Studiens empiri samlades in genom enkäter och intervjuer med öppna frågor; dessutom ingick utdrag ur studenternas logg- och arbetsböcker samt lärarens reflektioner över lärande och klassrumsinteraktionen.

Studien antyder att involverandet av studenterna i måluppgörande, planering av kursens innehåll, kursutvärdering och självvärdering ökar studenternas motivation och stöder dem till att bli autonoma inlärare med ansvar för sitt lärande. Det emotionella klassrumsklimatet verkar vara en avgörande faktor med tanke på lärande och engagemang i en yrkeshögskolekontext; en avslappnad, varm, icke-hotfull lärmiljö stöder lärandet. Ett sätt att skapa en dylik atmosfär kunde vara genom att engagera aktörerna i autentiska dialoger i lärmiljön. Undersökningsresultaten antyder att studiemotivationen ökar om studenterna, i kollaborativa dialoger, behandlar ämnen som är relevanta för deras eget liv.

Nyckelord: sociokulturellt perspektiv på lärande, yrkeshögskola, ramfaktorer, dialog, en icke-hotfull lärmiljö.

## ABSTRACT

Back-Seemer, Susanna

"Learning a language is a holistic enterprise" -  
Dialogue for Learning French at a University of Applied Sciences.

Jyväskylä: Centre for Applied Language Studies, University of Jyväskylä 2013.

This study is situated within a theoretical perspective on language teaching and learning which draws mainly from socio-cultural theories of learning. The overall aim of the study is to contribute to a deeper understanding of the complex interactions between the students and the teacher which occur in the language classroom, with the ultimate goal of developing the French courses at Arcada - University of Applied Sciences. 108 students who had participated in French courses at Arcada were approached in order to gain insight into their perceptions about the impact of different frame factors on the teaching - learning environment and the learning process.

The concept of frame factors refers to elements which directly or indirectly have an impact on the learning process. Many of the frame factors are beyond the control of the teacher, but one of the aims of the study was to try to identify factors that can be changed. The frame factors discussed in this study include time factors, curriculum factors, teaching methods (e. g. collaborative dialogue) and student motivation.

The empirical data for the study, which has a qualitative approach, were collected through questionnaires, open-ended and semi-structured interviews, extracts from students' logbooks and the teacher's diary notes based on observation in class.

This study indicates that involving the students in goal-setting, planning of the curriculum, course and self-evaluation enhances the students' will to learn and helps them become autonomous learners responsible for their own learning. But one of the most crucial factors for enhancing student motivation and commitment to learn appeared to be the classroom atmosphere; the quality of life in a language classroom can be improved by creating an atmosphere which is relaxed, non-threatening and warm; a context where participants are allowed to make mistakes. One way of creating such an atmosphere could be by trying to engage in authentic dialogue in the language classroom. This study highlights the importance of a teaching- learning environment where the students are encouraged to express their identities while engaged in collaborative dialogue with their peers.

Key words: socio-cultural theory of learning, university of applied sciences, frame factors, dialogue, a non-threatening classroom atmosphere.

## INNEHÅLL

SAMMANFATTNING

ABSTRACT

INNEHÅLL

FIGURER

TABELLER

Licentiatavhandling i tillämpad språkvetenskap .....	1
Susanna Back-Seemer .....	1
Centralen för tillämpad språkforskning .....	1
Jyväskylä universitet .....	1
2013	1
<b>1 INLEDNING .....</b>	<b>5</b>
<b>2. BAKGRUND .....</b>	<b>11</b>
<b>2.1 Språkutbildning ur ett globalt, europeiskt och nordiskt perspektiv .</b>	<b>11</b>
<b>2.2 Språkstudier vid finländska yrkeshögskolor .....</b>	<b>18</b>
<b>2.3 Språkstudier inom yrkesutbildningen med fokus på franska under</b>	
<b>åren 2000-2006. ....</b>	<b>20</b>
<b>3 TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER.....</b>	<b>26</b>
<b>3.1 Lärande ur ett sociokulturellt och dialogiskt perspektiv .....</b>	<b>26</b>
<b>3.2 Ramfaktorteorin .....</b>	<b>33</b>
<b>3.3 Faktorer med inverkan på lärande och engagemang.....</b>	<b>38</b>
<b>3.3.1 Lärandemiljön .....</b>	<b>39</b>
<b>3.3.2 Läraren .....</b>	<b>44</b>
<b>4 MATERIAL OCH METOD.....</b>	<b>61</b>
<b>4.1 Aktionsforskning som metodologisk utgångspunkt och angreppssätt</b>	
<b>.....</b>	<b>61</b>
<b>4.2 Metodologiska lösningar .....</b>	<b>62</b>
<b>4.3 Forskningsproblem och forskningsfrågor .....</b>	<b>65</b>
<b>4.4 Undersökningens informanter och insamlandet av det empiriska</b>	
<b>materialet .....</b>	<b>66</b>
<b>4.5 Bearbetning av det empiriska materialet .....</b>	<b>76</b>

5 RESULTAT .....	82
<b>5.1 Utvecklandet av nybörjarkurserna i franska under åren 2003-2006 ...</b>	<b>83</b>
<b>5.2 Faktorer med inverkan på lärandet av franska i en yrkeshögskola..</b>	<b>87</b>
5.2.1 Tidsfaktorer.....	87
5.2.2 Kursinnehåll och undervisningsmaterial samt undervisningsmetoder .....	93
5.2.3 Studentgruppering, gruppstorlek, rumsliga förhållanden.....	108
5.2.4 Organisatoriska faktorer: Valfri eller obligatorisk franska.....	110
<b>5.3 Reflekterande över lärande av franska.....</b>	<b>111</b>
<b>5.4 Det emotionella klimatet.....</b>	<b>120</b>
6 DISKUSSION.....	126
<b>6.1 Vilken inverkan har olika ramfaktorer på inlärningssituationen i         franska vid yrkeshögskolan Arcada? .....</b>	<b>129</b>
<b>6.2 Vilka orsaker uppger studenterna för sin studief framgång/brist på         studief framgång? .....</b>	<b>134</b>
<b>6.3 Vad kännetecknar en inlärningssituation som främjar/ möjliggör         lärande av valfria språk i yrkeshögskolan Arcada? .....</b>	<b>134</b>
<b>6.4 Överensstämmelse, rimlighet, pålitlighet och trovärdighet .....</b>	<b>139</b>
<b>6.5 Slutsatser .....</b>	<b>144</b>
<b>KÄLLOR.....</b>	<b>147</b>
<b>REFERENSLITTERATUR.....</b>	<b>161</b>
<b>BILAGOR.....</b>	<b>162</b>

## FIGURER

FIGUR 1. Modell över olika faktorer med inverkan på inlärningskontexten i en yrkeshögskolemiljö.....	37
FIGUR 2. Ett åskådliggörande av de tre faktorer (läraren, studenterna och lärandemiljön) som diskuteras i detalj i denna studie. ....	39
FIGUR 3. De tre forskningsfrågorna och deras inbördes förhållande. ....	66
FIGUR 4. Dahllöfs tankemodell för att förklara resultatet av ett undervisningsförlopp (Gustafsson 1999:48). ....	127
FIGUR 5. Undersökningsprocessen. ....	128

## TABELLER

TABELL 1. Språkutbudet i de olika studieprogrammen på yrkeshögskolan Arcada läsåret 1996-1997 .....	21
TABELL 2. Sammanställning över undersökningens två skeden, informanterna och det empiriska materialet.....	68

## 1 INLEDNING

Denna undersökning skärskådar olika faktorer som har inverkan på språkinlärningskontexten i en yrkeshögskolemiljö; jag undervisar franska vid yrkeshögskolan Arcada och undersöker mina egna undervisningsgrupper i franska under åren 2000-2006. Orsaken till att jag började denna undersökning står att finna i det minskade intresset för studier i främmande språk (förutom engelska) både i grundskola, gymnasium samt inom det tredje stadiets utbildning (se Kangasvieri, Miettinen, Kukkohovi & Härmälä 2011). Det minskade intresset för språkstudier är oroväckande mot bakgrunden av att globaliseringen och kunskapssamhället förutsätter kunskaper i främmande språk som en del av en individs basfärdigheter (jfr också Mannermaa & Mäkelä 1994).

Att allt färre studenter är intresserade av studier i främmande språk syns också i den yrkeshögskola där jag arbetar som språklärare. Det minskade intresset för studier i främmande språk kan ta sig uttryck i stor studentfrånvaro under lektionerna i de främmande språken, i brist på engagemang hos studenterna. Denna brist på engagemang inverkar på inlärningsituationen. Då jag tänker tillbaka på min lärarverklighet under några av åren som föregick påbörjandet av denna undersökning minns jag att det ibland kändes allt mindre meningsfullt att undervisa franska. Följaktligen blev min önskan att förstå och, om möjligt, att förbättra rådande praxis allt starkare. Det var inte bara en önskan att med intellektet förstå, utan känslor var också inblandade. För att kunna känna att det fortsättningsvis var meningsfullt att undervisa i språk måste jag finna svar på mina frågor: "Varför är det inte lika roligt som förr att undervisa?" "Varför är studenterna så ofta frånvarande?" "Varför känns det ofta som om jag drog ett lass stenar efter mig?"

Under de senaste åren har det blivit allt vanligare att studenter väljer enbart engelska som främmande språk. Flera studenter som väljer ett annat främmande språk nöjer sig med att endast delta i en nybörjarkurs eller så övergår de till att delta i en nybörjarkurs i ett annat främmande språk istället för att välja en fortsättningskurs i t.ex. franska efter nybörjarkursen. Målet med studierna i främmande språk på en yrkeshögskola borde vara erhållandet av så goda kunskaper i det studerade språket att studenterna har både nytta och glädje av sina kunskaper såväl i arbetslivet som också på fritiden. Därför borde studenterna fås att välja även fortsättningskurserna i språk. Dessutom borde

studenternas intresse för att fortsätta att förkovra sig i det främmande språket efter avslutade studier vid yrkeshögskolan uppmuntras och stödas.

Det är viktigt att våra finländska ungdomar har en interkulturell kompetens och är en del av en mångkulturell och språkkunnig gemenskap. Kunskaper i mer än ett främmande språk torde stöda denna strävan. Såsom språkforskaren Sandra J. Savignon konstaterar är de gemensamma målen för flerspråkighet (multilingualism) "the empowerment of learners and world understanding" (Savignon citerad i Lund 2003:60).

Efter att, under en längre tid, ha reflekterat över olika sätt att utveckla nybörjarkurserna i franska så att flera studenter skulle välja att fortsätta sina studier i franska efter avslutad nybörjarkurs beslöt jag att inleda denna undersökning. Dessutom önskade jag, med hjälp av denna studie, försöka ta reda på orsakerna till varför vissa av mina undervisningsgrupper i franska verkade fungera bättre än andra. Syftet med studien är även att utforska olika faktorer inverkan på inlärningsituationen i franska vid yrkeshögskolan Arcada. Jag försöker få svar på frågan om vad som karaktäriserar en inlärningskontext som främjar lärande. Dessutom motiveras jag av en stark önskan att utvecklas som lärare.

En ungefär 30 år lång lärarbana i olika slags skolor har gett mig perspektiv på de förändringar som skett både i samhället och i läroinrättningarna. Eftersom jag, sedan hösten 1996, arbetar i en yrkeshögskola är det denna kontext jag undersöker. Trots att jag valt att koncentrera mig på franska så torde de frågeställningar jag tar upp i denna undersökning också ha referenspunkter med övriga fritt valbara språk, till exempel ryska, tyska och spanska. Jag är medveten om att de frågor och de svar jag redovisar i denna studie är synnerligen kontextbundna. De mönster jag ser, de problemställningar jag upptäcker, de iakttagelser jag gör i mina undervisningsgrupper i franska är således inte direkt tillämpbara på andra undervisningsgrupper i språk.

Slåss en språklärare, som hävdar franskans betydelse i det finländska samhället, mot väderkvarnar? Ibland känns det så, i synnerhet då det i många sammanhang hävdas att det räcker ifall en individ behärskar engelska som enda främmande språk: "Affärer görs på engelska", "engelskan har blivit det enda språk som behövs i internationella kontakter". Det är på intet sätt förvånande om dylika budskap kombinerade med dagens mantran om "snabba klipp" och flexibilitet har en inverkan på unga människors uppfattning om vad som är väsentligt eller oväsentligt. . Finland är ett relativt litet land med två nationalspråk som ingetdera är ett världsspråk och därför är kunskaper i främmande språk viktiga för att finländarna ska kunna kommunicera med människor som talar andra språk ( se Sajavaara, 2006).



Finland är ett relativt litet land med två nationalspråk som ingetdera är ett världsspråk. Mot bland annat denna bakgrund upplevs finländarnas relativt ensidiga kunskaper i främmande språk som problematiska (se Sajavaara 2004).

Denna undersökning försvarar även sin plats mot bakgrunden av den nya ramstrategi för flerspråkighet som antagits av den europeiska kommissionen (2005b:15). I ramstrategin konstateras att "Flerspråkighet är en förutsättning för att EU skall kunna fungera på ett korrekt sätt [...] särskilt mot bakgrunden av den ökande globala konkurrensen [...]".

I diskussionen om studenternas otillräckliga kunskaper i språk bör också frågan om attityder och värderingar diskuteras (se Takala 2009). Det är viktigt att få en bild av studenternas värderingar och attityder till språk, samtidigt bör man komma ihåg, då dessa värderingar och attityder diskuteras, att de är en återspeglning av den närmiljö, av det samhälle där studenterna lever. Studenterna tolkar de signaler de kontinuerligt mottar från samhället, olika medier, sina föräldrar, sina jämnåriga, sina lärare; om studenterna märker att språkkunskaper uppskattas i samhället och om det föreligger goda förutsättningar för språkstudier i läroinrättningarna så torde detta ha en positiv inverkan på deras engagemang.

Att lära sig språk kräver tid, det är på många sätt annorlunda att läsa språk än andra ämnen i en yrkeshögskola. Språkinläring innebär att språkinläraren ställs inför en situation där han ska lära sig ett annat språks fonetiska, semantiska och grammatiska regler; dessutom förutsätts det att inläraren lär sig en främmande kulturs seder och bruk. Inläraren kan inte uttrycka sina tankar och känslor modolöst på det främmande språket; istället befinner han sig i en situation som liknar det lilla barnets, redskapen för att uttrycka sig är begränsade, oslipade.

Om man jämför studentens situation under en nybörjarlektion i franska, där han försöker lära sig fraserna: "Comment ça va? / Ça va?" "Ça va bien." "Et vous?" med en lektion i företagsekonomi, där alla studenter och läraren utgår från sin finländska referensram, och dessutom obehindrat kan uttrycka sig på sitt modersmål, så inser man lätt att det kan vara utmanande att ge sig i kast med att lära sig ett främmande språk. Jag hävdar att detta faktum ställer större krav på både undervisningen och de yttre ramarna för undervisningen av fritt valbara främmande språk. Det är av största vikt att man försöker skapa så goda förutsättningar som möjligt för målinriktade språkstudier. Det är även viktigt att komma ihåg, såsom Lindberg (2005:237) konstaterar, att möjligheterna att använda målspråket utanför inlärningskontexten kan vara starkt begränsade. Detta faktum ställer stora krav på undervisningen, inlärarna kan sällan öva sina språkliga färdigheter ute i samhället. Den språkliga stimulansen erbjuds dem främst i inlärningskontexten (språkklassen). En

förutsättning för att lära sig språk är viljan att kommunicera, använda och utveckla sitt språk. Det är svårt att uppehålla denna vilja om undervisningen inte anpassas till inlärarna i undervisningsgruppen (Lindberg 2005: 237); att anpassa undervisningen till inlärarna kan vara utmanande i heterogena undervisningsgrupper.

Som metodologisk utgångspunkt för denna undersökning har jag valt aktionsforskning. Under forskningsprocessens lopp har jag utvecklat min personliga "philosophy of action" (Elliott 1991) eller min personliga "praktikteori" (Jarvis 1999). Min praktikteori har således utvecklats under de år som denna undersökning gjordes. Jag samlade in det empiriska materialet, testade olika hypoteser, utvecklade mina kurser och min syn på kunskap och lärande. Jag anser det vara befogat att jag redogör för min kunskapssyn och min syn på lärande eftersom min tolkning av det empiriska materialet baserar sig på denna syn.

Under denna undersökningsprocess har jag hela tiden parallellt arbetat som lärare, jag har "levt" den verklighet jag försökt förstå och utveckla. Jag har reflekterat över frågeställningar som jag upplevt som relevanta för min lärarverklighet. Hannu L. T. Heikkinen (2004) hävdar att lärare borde tillåtas att berätta om sitt arbete med sin egen röst, med sina egna ord. Det är det jag har försökt göra.

Utgångspunkten för min undersökning var frågan om studenternas engagemang i studierna i franska. Jag vill hävda att studenternas intresse för språkstudier inte kan studeras som ett isolerat fenomen; det måste studeras i den kontext där inlärarna befinner sig. Den dialogiska undervisningsfilosofin (Vygotiskij 1999, Bachtin 1991, Buber 2001, Dysthe 1996, 2003) utgör min pedagogiska referensram. I ett klassrum som karaktäriseras av dialogicitet pågår samtal där olika röster får komma till tals; man hör läraren, inlärarna, undervisningsmaterialets röster, även det omgivande samhället hörs. En "röst" kan vara såväl muntlig som skriftlig och multimodal, och dialogen härrör från olika källor (Dysthe 1996, Palmér 2008).

I min beskrivning av lärandemiljön för mina grupper i franska har jag beaktat Sterns (1992:35) påpekande att det är viktigt att reflektera över vad det är som karaktäriserar miljön där lärandet äger rum; sociokulturella, historiskt-politiska, lingvistiska, geografiska och ekonomisk-teknologiska faktorer bör beaktas (se även Carr & Kemmis 1986). Stern hävdar vidare att fastän det kanske inte är möjligt att systematiskt undersöka alla dessa faktorer så krävs det åtminstone en medvetenhet om dessa sociala faktorerers existens. Med utgångspunkt i det ramfaktorteoretiska tänkesättet som i Sverige utvecklades

av Dahllöf (1967)<sup>1</sup> och Lundgren (1972)<sup>2</sup> under 1960-talet och i början av 1970-talet (se Ericsson 1989, Broady & Lindblad 1999, Gustafsson 1999 och Lindblad & Sahlström 1999), har jag försökt identifiera ett antal ram- eller begränsningsfaktorer som påverkar lärandekontexten.

Denna forskningsprocess inleddes hösten 2000 och sedan dess har mycket ändrats, mina frågor har blivit ännu fler, vissa frågor har bytt skepnad. En forskningsprocess som denna kunde fortgå hur länge som helst eftersom varje läsår, varje undervisningsgrupp för med sig nya frågor, nya utmaningar. Jag valde ändå att sätta punkt i maj 2006 vad insamlandet av empirisk data anbelangar, men utforskandet av frågorna fortsätter. Under denna tid har min uppfattning om lärande utvecklats. Ju fler teorier om lärande, och i synnerhet språkinläring jag har läst, desto fler frågor har utkristalliserats. Ideligen har jag varit tvungen att komplettera, ibland också revidera min uppfattning om vad det är som sker i en inläringssituation; vilka faktorer som kunde vara avgörande i densamma. Den undersökningsprocess jag beskriver är på intet sätt linjär; det är fråga om en process där litteraturläsning, observation, frågor, hypoteser och evaluering avlöser varandra. Det är en cirkulär rörelse som pågår utan egentligt slut. Jag vill hävda att varje enskild undervisningsgrupp har ett " eget liv", att varje individ, som utgör en del av undervisningsgruppen, tillför gruppen sin egen livshistoria, sina tidigare erfarenheter av att vara elev, studerande i olika ämnen, olika språk. De slutsatser jag drar, i denna undersökning, baserar sig på flera olika undervisningskontexter, med både gemensamma och avvikande drag. Min målsättning är att beskriva och försöka tolka det som sker i de olika undervisningsgrupperna med hänseende till lärande och engagemang utgående från studenternas och mina uppfattningar om vår inläringssituation. Det som alla i gruppen är involverade i är ett slags upptäcktsresa, vissa deltagare är bara mer intresserade och engagerade än de andra. De slutsatser jag drar av min undersökning måste ses i ljuset av insikten att varje inläringssituation är mycket komplex och att all inläring sker i ett socialt sammanhang och detta sammanhang har sin inverkan på lärandet. Eftersom incitamentet till denna undersökning står att finna i mina egna erfarenheter av att undervisa har jag valt en mer personlig stil i min rapportering av undersökningsprocessen och resultaten.

I kapitel 2 strävar jag efter att sätta in denna studie i en historisk och geografisk kontext. Först diskuteras språkutbildning ur ett europeiskt och globalt perspektiv. Därefter övergår jag till att diskutera språkutbildningen

---

<sup>1</sup> Dahllöf, U. 1967: *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp*. Stockholm: Almqvist & Wiksell

<sup>2</sup> Lundgren, U. 1972. *Frame Factors and the Teaching Process*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

främst i Finland (men även i Sverige) fr.o.m. mitten av 1980-talet; "nedmonteringen" av den finländska språkutbildningen hade, vid denna tid, inte ännu börjat (se Takala 2009). Språkens ställning och språkutbildningen inom yrkeshögskolorna diskuteras även.

I kapitel 3 behandlas olika aspekter av lärande i en undervisningsbaserad, formell inlärningskontext, närmare bestämt yrkeshögskolan Arcada; olika ramfaktors inverkan på lärandekontexten diskuteras. Dessutom tar jag upp frågan om lärande och engagemang. Kritik kunde kanske framföras mot min uppfattning om att lärande av franska i en yrkeshögskola med vuxna inlärare sker genom ett undervisningsbaserat lärande. Jag vill ändå hävda att då det gäller lärande av ett främmande språk på nybörjarnivå (A1-A2 enligt den Europeiska referensramen för språk 2003, 2007) så är det ändamålsenligt att verksamheten består av lärarstödd undervisning och samarbetsinriktat lärande i form av bland annat kollaborativa dialoger. Det finns andra metoder att framgångsrikt undervisa främmande språk såsom PBL, ett problembaserat lärande (Oliveira & Berggren 1996) och suggestopedi (Lozanov & Gateva 1988). Olika ramfaktorer, såsom tillgänglig tid och studenternas och lärarens schema, medför dock att dessa metoder verkar vara mindre ändamålsenliga i en yrkeshögskolekontext. I kapitel 4 presenteras forskningsproblemen och forskningsfrågorna, metoder och material. I kapitel 5 presenteras studiens resultat som sedan diskuteras i det avslutande kapitlet.

## 2. BAKGRUND

### 2.1 Språkutbildning ur ett globalt, europeiskt och nordiskt perspektiv

I Europa talas ett stort antal språk; EU har 23 officiella språk samt över 60 regionala språk och minoritetsspråk. I EU:s språkpolitik poängteras viljan att värna om den språkliga mångfalden. Som mål har det uppställts att alla EU-medborgare ska kunna tala minst två främmande språk förutom sitt modersmål. År 2000 satte EU upp "målet att bli världens mest konkurrenskraftiga och dynamiska kunskapsbaserade ekonomi till 2010"; språkutbildningen är en viktig del av denna målsättning. Dessutom konstateras att "språkinlärningen ska bidra till målet om en större öppenhet mot omvärlden" (Europeiska kommissionen, Eurobarometer 2006).

Europarådet har under flera årtionden arbetat med frågor rörande språkundervisning, språkinlärning och bedömning. Detta arbete har utmynnat i en "Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning" (2003, 2007). I Europarådets arbete har begreppet flerspråkighet fått en allt större betydelse. Flerspråkighetsbegreppet understryker det faktum att då en individs "språkerfarenhet utvidgas i ett kulturellt sammanhang", så bygger han/hon upp en kommunikativ kompetens som innefattar individens alla språkkunskaper och språkerfarenheter. Språkutbudet vid olika utbildningsinstitutioner bör diversifieras och inlärarna ska ges möjlighet att utveckla en flerspråkig kompetens. Det är viktigt att utveckla unga människors motivation, färdighet och självförtroende "i deras möten med nya språkerfarenheter utanför skolan"; detta blir nödvändigt i och med att språkinlärning uppfattas som en livslång process. (Gemensam europeisk referensram 2007: 4-5.)

Inom EU uttrycks förhoppningen att ungdomar ska få en positiv inställning till andra folk och kulturer via språkstudierna. Denna aspekt accentueras i och med att vi lever i en allt mer mångkulturell värld där också de finländare som väljer att arbeta i Finland, och kanske inte alls är intresserade av längre eller kortare vistelser i andra länder, i allt större utsträckning kommer att ha medstudering, arbetskamrater och grannar av olika nationaliteter och från

olika kulturer. Det är även viktigt att komma ihåg att studenterna ska ha möjlighet att kunna uppehålla de språkkunskaper de har skaffat sig. Det är allt annat än motiverande att först lära sig ett språk och sedan under en längre tid inte alls kunna använda språket i fråga. Kunskaperna rostas och studenten tycker att tiden och krafterna som satsats varit förgäves. Detta är ett reellt problem för oss i Finland; det finns inte alltför många situationer i vardagslivet där det ges tillfälle att använda t.ex. franska eller spanska.

I många sammanhang talas det om globalisering; det påpekas att dagens unga bör få en sådan utbildning att de klarar av de krav den globaliserade världen ställer på dem. Begreppet "den globaliserade världen" diskuteras närmare i denna studie av två orsaker: för det första är det viktigt att försöka definiera begrepp som man anser vara relevanta då man försöker förstå och beskriva ett fenomen, för det andra tror jag att det är lättare att förstå dagens studenter och deras val och prioriteringar mot bakgrunden av en förståelse av vad den globaliserade världen innebär med tanke på deras framtid.

Samhället utvecklas i en rasande fart och det är svårt att veta vart samhällsutvecklingen är på väg. För att, å ena sidan, sätta in denna undersökning i dess historiska kontext och, å andra sidan, illustrera omständigheter som har en inverkan på språkinläringssituationen låter jag några kända sociologer ge sin syn på vad en allt mer globaliserad värld innebär både för samhällena i stort och olika skolsamfund. Hargreaves (2004:21) konstaterar att en lärare inte kan förbereda sina elever och studenter för kunskapssamhället om hon själv inte begriper det. Hur ska utbildningen se ut för att studenterna ska kunna klara sig i en allt mer globaliserad värld? Bauman (2002:52) hävdar att det krävs självtillit för att kunna leva under oordnade förhållanden, en förmåga att "placera sig i nätverk av möjligheter", dessutom bör man ha en förmåga att släppa taget.

Det är viktigt att komma ihåg att dagens unga känner eller åtminstone får höra om människor som antingen har permitterats, blivit uppsagda eller "snuttjobbar". Bauman (2002:67) konstaterar att *var och en är potentiellt utbytbar* (kursiv i originaltexten), hans syn på den globaliserade världen har inte mycket positivt över sig, men om han är inne på rätt spår så är det förståeligt om allt detta har en inverkan på det som sker i våra klassrum och undervisningsgrupper (jfr även Gee 2001: 81-84).

Det vore naivt och ansvarslöst att inte inse att de problem och utmaningar den globaliserade världen för med sig återspeglas i våra läroinrättningar. Dagens samhällen står inför många utmaningar: världsekonomis oförutsägbarhet, krympande arbetsmarknader, ökande fattigdom, sinande naturresurser och klimatförändringen (Bauman 2002:69).

Trots alla dessa utmaningar är det viktigt att inte ge upp; jag är allt mer övertygad om att en av lärarens viktigaste uppgifter är att försöka ge ungdomarna och de unga vuxna hopp. Lärare bör vara ödmjuka och inse att det är vanskligt att veta vart samhället är på väg. Men ifall man ger människor "uppmuntran, stimulans, värme, tilltro och möjlighet, så kommer de att växa, fatta klokare beslut, ta ansvar, vara initiativrika och utveckla sin kreativitet" (Steinberg 2003:36).

Dagens och morgondagens värld är oförutsägbar, riskfylld hävdar Giddens (2003), det är "en skenande värld". Samtidigt påpekar han att dagens människor är den första generationen i ett globalt kosmopolitiskt samhälle vars konturer ännu bara är svagt skönjbara. Giddens (ibid:33) tillägger att "globaliseringen växer fram på ett anarkistiskt och slumpartat vis, genom en blandning av olika inflytanden". Som en följd av detta bör vi rekonstruera våra institutioner eller skapa nya (ibid). Globaliseringen och dess följder syns i alla miljöer, i hemmen, i skolorna och på arbetsplatserna. Läroinrättningar besparas inte heller denna rekonstruktions- och reformprocess; de facto har processen redan börjat i bland annat de finländska yrkeshögskolorna där samgång och effektivisering diskuteras. En följd av det nya globala kosmopolitiska samhället torde vara ett behov av kreativa, innovativa och språkkunniga individer.

Kunskaper i främmande språk behövs för att kommunicera med olika människor, med olika kulturer; kommunikationsfärdigheter är mycket viktiga för demokrati, förståelse och tolerans och de utvecklar en nyttig uppfattning om omvärlden (Bergseth & Edlert 2003). Språken är även viktiga verktyg då man kommunicerar över språk- och kulturgränser.

Finland har traditionellt varit beroende av sin exportindustri och följaktligen har det funnits ett behov av språkkunnig personal. Internationaliseringen och globaliseringen har medfört ett ökat behov av mångsidiga språkkunskaper inom näringslivet i Finland, av denna orsak är det allt mindre intresset för studier i främmande språk bland dagens ungdomar mycket oroande.

De finländska företagen signalerar ett ökat behov av språkkunnig personal, språkkunskaper ses inte mera som ett specialkunnande utan de uppfattas som en del av yrkeskunskapen. Många arbetsgivare anser att goda kunskaper i engelska är en grundförutsättning för rekrytering av personal, men i allt högre utsträckning behövs även personal med kunskaper i andra främmande språk (Kangasvieri et al 2011; se också Huhta, Jaatinen & Johnson 2006).

Företagen går miste om affärstillfällen p.g.a. bristande språkkunskaper hos deras anställda; ett tydligt samband mellan språkkunskaper och exportframgång har kunnat påvisas (ELAN 2006). I fråga om behovet av

kunskaper i franska i finländska företag framgår det ur näringslivets centralorganisations (EK) rapport "Työelämässä tarvitaan yhä useampia kieliä" (EK 2010:6) att kunskaper i franska år 2009 var ett rekryteringskriterium vid fem procent av företagen inom industri- och servicebranscherna. Inom pappersindustrin poängterade 14 procent av företagen behovet av kunskaper i franska; inom kemi- och livsmedelsindustrin hade nio procent av företagen kunskaper i franska som ett kriterium för rekrytering. Inom en övervägande del av servicebranscherna ansåg man att det behövdes kunskaper i franska. Förutom inom de ovannämnda branscherna hade även följande branscher kunskaper i franska som ett rekryterings-kriterium: transportbranschen (12 procent av företagen), hotell- och restaurang-branschen (10 procent) och byggbranschen (3 procent). (EK 2010:6.) I rapporten berördes även framtiden; man oroade sig över att språkkunskaperna blivit allt mer ensidiga och man förutsåg ett ökande behov av kunskaper i franska.

Hur ser utvecklingen ut i Finland i fråga om studier i främmande språk? Finland var länge en föregångare i fråga om språkundervisning och studier i språk. Skolorna hade ett mångsidigt språkutbud och utmärkta läromedel. Språkundervisningens guldålder i Finland inföll under 1960-talet och pågick ända till mitten av 1980-talet; under denna period rådde det en allmän optimism, man satsade på lärarnas fortbildning, alla elever började läsa två eller tre språk. (Takala 2009.) Takala (ibid) hävdar att Finland förlorat sin ledande ställning inom språkundervisningen efter medlet av 1980-talet. Han framhåller att den krisande finländska språkutbildningen saknar visioner och att den karaktäriseras av obeslutsamhet, skepticism och pessimism. Han hävdar vidare att man i den finländska språkdebatten använder negativa termer och förenklingar.

På grund av det minskade intresset för språkstudier i de finländska läroinrättningarna initierade Utbildningsstyrelsen ett program för att öka intresset för språkstudier på alla skolstadier. Projektet som döptes till "Kimmoke" (Kielenopetuksen monipuolistamis- ja kehittämishanke) pågick under åren 1996-2001. En av målsättningarna med projektet var att antalet elever som väljer att läsa tyska, franska, ryska och spanska skulle öka på alla skolstadier.

Hur ser läget ut idag? Alltsedan valfriheten utökades i studentexamen år 2005 har intresset för att skriva främmande språk i studentexamen minskat drastiskt. Antalet gymnasister som avbryter sina språkstudier har ökat. Dessutom tycks elever avstå från språkstudier i det skedet då de övergår från högstadiet till gymnasiet (Puustinen 2008).

Ur Utbildningsstyrelsens publikation "Kvantitativa indikatorer för utbildningen 2009", där statistik över språkval för året 2008 presenteras, kan



man utläsa att antalet studenter som väljer franska eller tyska på gymnasiet minskat jämfört med år 2007.

I den finländska grundskolan påverkas språkvalen av, inte enbart elevernas preferenser, erfarenheter och motivation, utan även av föräldrarna, kamratkretsen och i allt större utsträckning av olika medier. Språkvalen påverkas även av utbudet av språkundervisning på det lokala planet. Språkvalen utgör summan av flera faktorer – på såväl ett lokalt, regionalt, nationellt och individuellt plan. I skolorna har rektorernas och studiehandledarnas inställning betydelse för språkvalen. Tidigare språkinlärningserfarenheter inverkar på elevernas val och en allt större del av eleverna som gått ut grundskolan har endast läst engelska och svenska (finska i svenskspråkiga skolor, mitt tillägg). Motivationen spelar en stor roll i valet av främmande språk och i språkstudierna. För flickorna är de affektiva faktorerna viktiga; nyttoaspekten verkar vara viktigare för pojkarna. (Kangasvieri et al: 2011.)

Liksom i Finland har även i Sverige intresset för främmande språk minskat. I olika undersökningar har elevernas inställning till studier i främmande språk undersökts, resultaten visar på liknade tendenser som i Finland. I en attitydundersökning (Bergseth & Edlert 2003) strävade man efter att belysa attityderna till värdet av språkkunskaper hos målgrupperna elever, föräldrar, personal och beslutsfattare i grundskola och gymnasieskola. Såsom i Finland anser de flesta att engelska är det viktigaste främmande språket; man lär sig engelska utan större ansträngning både på fritiden och i skolan. Föräldrarnas egna erfarenheter av språkstudier influerar ofta elevernas beslut att välja eller att låta bli att välja ett andra främmande språk. Både elevernas och föräldrarnas attityder kommer fram vid språkvalet. De elever som hoppat av sitt språkval (andra främmande språk än engelska) uppgav som orsaker till detta att de inte hängde med i undervisningen, att det inte var roligt längre eller att de inte kände sig motiverade att fortsätta. De främmande språken (förutom engelska) upplevs vara så svåra att man inte lär sig dem. På gymnasiet väljer eleverna ett nytt språk, ungefär hälften av de elever som på gymnasiet fortsatte med språket de börjat läsa i högstadiet övervägde att byta språk av betygstaktiska skäl; de ansåg att de "betalade ett högt pris för att läsa språket på fortsättningsnivå". (Bergseth & Edlert 2003:11-12.) (Se även Thorson, Molander Beyer & Dentler 2003). Många av de intervjuade lärarna anser sig ha bevittnat en attitydförändring hos eleverna under de senaste 10-15 åren; eleverna visar en lägre benägenhet att anstränga sig i skolarbetet, dessutom är de mindre uthålliga. Det verkar också som om allt färre elever känner tillfredsställelse med att uppnå mål, de är mindre benägna att kämpa för måluppfyllelse. Frågan om språkens status behandlas även i rapporten; många beslutsfattare, lärare och

föräldrar är kritiska till att språk i allt mindre utsträckning är obligatoriska. Detta anses sänka språkens status och medföra att allt färre elever väljer andra språk än engelska. (Bergseth & Edlert 2003.)

Också på högskolenivå uttrycks det oro över språkundervisningens villkor; många universitetslärare i Sverige anser att studenterna har otillräckliga förkunskaper och att denna tendens blivit allt starkare under de senaste åren. Det finns all anledning att diskutera och ifrågasätta den traditionella utbildningens effektivitet (Pålsson 2001:19). Ingen verkar ha skyldighet att skaffa sig kunskaper men alla har rätt till utbildning; skolan blir en tjänst, en rättighet, dess roll som en kunskapsförmedlande institution försvagas (Enkvist 2005:26).

Språkinläring bör vara en systematisk verksamhet som kräver långsiktighet och engagemang (van Lier 1996:43). Men nuförtiden finns det många studenter i undervisningsgrupperna i språk som inte satsar vare sig tid eller energi på att förkovra sig i språket utanför lektionstid; diskrepansen mellan verkligheten och hur det borde vara kan vara stor. Mindre tid verkar finnas till förfogande för språkinläring, också studenterna har förändrats; vi får allt fler "lustmänskor" (Steinberg 1996) i våra undervisningsgrupper. Lustmänniskor är, enligt Steinberg, personer som inte är vana vid att länge koncentrera sig på en sak. (jfr även Tapscotts beskrivning av internet-generationen, 2008). Även Tapscott (2008) beskriver en ny generation som han benämner "nätgenerationen". Tapscott (ibid) hävdar att representanterna för nätgenerationen ändrar på varje aspekt av vårt samhälle allt från arbetsplatserna, skolorna och hemmen till det politiska livet.

I vårt moderna skolsystem ställs eleverna mycket tidigt inför väljandets dilemma. I den finländska grundskolan ska de redan i sjunde klass på våren besluta sig för vilka tillvalsämnen de vill ha under resten av högstadietiden. Uljens (1998:76) beskriver dilemmat på följande sätt:

I det moderna samhället står individen allt oftare inför en förgången tid som inte mera är och inför en framtid som ännu inte är närvarande. Detta spänningsfält karaktäriseras av en öppenhet som innebär att frihetens problem accentueras. Friheten blir en möjlighet och därmed ett problem.

Uljens (ibid) ser friheten som en möjlighet, men också som ett problem. Jag tror det är lärarens uppgift att, tillsammans med inlärarna, försöka utforska de möjligheter denna frihet ger, men man kan inte och bör inte blunda för de problem den också innebär.

Frågan om valfrihet accentueras då ungdomarna inleder sina studier vid ett kursbundet gymnasium. Med vad motiveras denna vurm för valfrihet för

eleverna från en tidig ålder? Elevens fria val är något som framhålls i dagens skola, det anses att samhället har förändrats till den grad "att skolans traditionella sätt att organisera kunskapsinhämtandet skulle vara föråldrat" och man antar att elevens val ger en bättre grund än "skolans systematik" (Enkvist 2005:25). Som språklärare vid en yrkeshögskola känner jag en viss vanmakt då jag ställs inför följderna av all denna valfrihet. Det är inte helt ovanligt idag att man stöter på studenter som läst en gymnasiekurs i franska, påbörjat en nybörjarkurs i italienska, avbrutit den, tagit en nybörjarkurs i spanska, avbrutit den, o.s.v. Ohjälpligt är det så att det krävs flit, ansträngning och tid om man vill lära sig ett främmande språk.

För lärarna vid högskolor kan det vara pressande att studenterna har möjlighet att hoppa av (från kursen) och därför kan det vara lätt att sänka kraven i omgångar för att behålla studenterna (Enkvist 2005:39). Enkvist konstaterar: "Deras [lärarnas, mitt tillägg] strävan är inte så mycket att öka kvaliteten som att minska omfattningen av förstörelsen av kvalitet". Enkvist påpekar vidare att lärarna inte vill sänka kraven, men de ställs inför svåra avväganden. Ifall kursen upplevs som för svår avbryter många studenter kursen, men kursen får inte heller ha en lägre kravnivå än andra motsvarande kurser på andra högskolor (ibid:40).

I Enkvists (2005:51-56) undersökning ansåg för undersökningen intervjuade lärare att studenterna var bättre än förr på att organisera grupparbeten och på att ställa krav, "studenternas motto verkar vara 'mer för mindre', det vill säga fler poäng för mindre arbete". Det konstaterades även att studenterna blivit sämre på grammatisk analys och ordkunskap; allmänbildningen och studenternas förmåga att skriva hade också blivit sämre.

Enkvist (2005) citerar en ung doktorand som hävdar att den nuvarande trenden att tala om livslångt lärande och att säga att man alltid kan lära sig något senare, kan ha två sidor: å ena sidan är den verkliga tiden för studier numera mycket kort, eftersom studierna aldrig börjar på allvar, och å andra sidan har studenterna fått felaktiga vanor i fråga om studier. Flera av de intervjuade lärarna hävdar att studenterna är sämre på att lyssna, inte är insatta i studiemetodik, lite tillspetsat konstateras det att den enda "metod" de använder är "att klaga över att allt är för svårt, för mycket, för jobbigt" (Enkvist 2005:57). Mycket av det som beskrivs i Enkvists undersökning kan överföras på situationen i Finland idag, därför har jag valt att ge denna relativt utförliga presentation av undersökningen.

Det är inte bara nedskärningarna i timresurser och andra resurser som är orsaken till att språkundervisningens förutsättningar ändrats så mycket under de senaste åren. Då jag reflekterar över den yrkeshögskolekontext där denna undersökning gjorts så vill jag hävda att orsakerna även står att hitta i det

omgivande samhället, i de ständigt återkommande förändringarna i läroinrättningarna, i de ekonomiska nedskärningarna.

I Finland har Kantelinen (1995, 1998, 2000), i flera undersökningar, intresserat sig för finskspråkiga elevers och studenters inställning till svenska inom yrkesutbildningen (både inom andra stadiets utbildning och på yrkeshögskolenivå). Kantelinen (1998) hävdar att differentieringen av undervisningen är ett centralt problem inom den yrkesinriktade språkutbildningen, både språklärarnas och studenternas erfarenheter visar att det är svårt, arbetsdrygt och ibland t.o.m. omöjligt att i den praktiska utbildningssituationen erbjuda uppgifter som motsvarar varje students förutsättningar och förmåga. Ett annat problem utgörs av diskrepansen mellan de högt ställda målen för språkundervisningen och de knappt tilltagna timresurserna. Också problem med schemat verkar försvåra arbetet. I många läroinrättningar placeras språktimmarna i undervisningsschemat på yrkesämnenas villkor, under dygnstider och studieperioder som lämpar sig mindre väl för språkstudier. Den verklighet Kantelinen här skisserar upp känns mycket bekant också i den yrkeshögskolekontext där jag arbetar. I det följande övergår jag till att behandla språkstudier ur ett yrkeshögskoleperspektiv eftersom denna studie gjorts i en yrkeshögskolekontext.

## 2.2 Språkstudier vid finländska yrkeshögskolor

Jag börjar med att kort presentera yrkeshögskolorna och deras roll i det finländska utbildningssystemet. Tillsammans med universiteten och vetenskaps- och konsthögskolorna bildar yrkeshögskolorna det finländska högskoleväsendet. I Finland finns det för närvarande 25 yrkeshögskolor av vilka två är svenskspråkiga. Då beslutet att grunda yrkeshögskolor fattades fanns det i bakgrunden ett behov av att förbättra det finländska utbildningssystemet. Det ansågs att yrkeshögskolorna bland annat skulle kunna svara på behovet av snabba förändringar i samhället och arbetslivet. Inom yrkeshögskolornas verksamhet betonas kontakten till arbetslivet och den regionala utvecklingen (Arene).

Hur ser uppläggningsen av språkstudierna ut i de finländska yrkeshögskolorna? Inom yrkeshögskolorna finns en strävan att integrera de professionellt inriktade språkstudierna med yrkesämnena. Det främsta målet med språkstudierna är att studenterna, efter avslutade studier, ska kunna kommunicera både muntligt och skriftligt i olika yrkesrelaterade situationer på främmande språk (Statsrådets förordning för yrkeshögskolor 2004).

I yrkeshögskolelagen (2003/351) beskrivs språkfärdigheterna som krävs för en yrkeshögskoleexamen med följande ord: "tillräckliga kommunikativa färdigheter och språkkunskaper, samt de färdigheter som behövs för internationell verksamhet på området". I statsrådets förordning (2004) om yrkeshögskolor kan följande läsas om språkkunskapskraven för en yrkeshögskoleexamen:

En studerande skall i de studier som ingår i yrkeshögskoleexamen eller på annat sätt visa sig ha förvärvat

1. sådana kunskaper i finska och svenska som enligt lagen om de språkkunskaper, som krävs av offentligt anställda (2003/424) krävs för en tjänst inom ett tvåspråkigt ämbetsdistrikt för vilken högskoleexamen är ett krav, och som behövs med tanke på studerandens yrkesutövning och utveckling i yrkesmässigt avseende, samt (16.6.2004/497)

2. sådana skriftliga och muntliga kunskaper i ett eller två främmande språk som behövs med tanke på studerandens yrkesutövning och utveckling i yrkesmässigt avseende.

Språkstudierna vid yrkeshögskolorna baserar sig på arbetslivets behov och man strävar efter att studenterna ska lära sig att använda effektiva språkinlärningsstrategier (Kantelinen & Heiskanen 2004, 35-36.) Inlärningsmålen är yrkesspecifika och praktiskt inriktade inom de yrkesinriktade språkstudierna; man strävar efter att integrera språkundervisningen med studierna i yrkesämnena (Lax 2006:63).

Inom arbetslivet pågår en ständig förändringsprocess; yrken förändras, vissa yrken försvinner helt och nya föds. Arbetsmiljöerna blir också mer internationella, allt detta medför nya krav på kommunikationsfärdigheterna i yrkeslivet. I definitionen av framgångsrik kommunikation poängteras interaktivitet och förmågan att uttrycka sig muntligt. Interkulturell kompetens betonas också, dessutom har den skriftliga kompetensens betydelse ökat i och med att elektronisk post och nätsidor blivit allt vanligare. (Huhta 1999.)

Studenterna i en yrkeshögskola kan även välja att studera fritt valbara språk. Oftast börjar studenterna läsa dessa fritt valbara språk på nybörjarnivå och de hinner inte alltid under studiernas lopp börja läsa och studera ett yrkesinriktat fritt valbart språk (Kantelinen & Heiskanen 2004).

Det finns en ständig strävan efter att utveckla språkundervisningen inom yrkeshögskolorna. Under åren 2002-2005 pågick ett projekt med målet att utveckla språkundervisningen och särskilt utvärderingen av studenternas språkfärdigheter i en mer autentisk riktning. Projektet utmynnade i publikationen "Arviointi autenttisemmaksi. Kieltenopettajien kertomuksia

opetuksen ja arvioinnin kehittämistä”. Studenterna engagerades i inlärnings- och utvärderingsprocesserna med hjälp av bl.a. måluppgörande, inlärningsdagböcker och portfoliopedagogik (Jaatinen & Lehtovaara 2005). Ett av målen med inlärningsdagboken var att stöda studenternas självvärdering (Scheinin 2005: 105).

Efter denna presentation av språkstudier i de finländska yrkeshögskolorna flyttas fokus i följande avsnitt på yrkeshögskolan Arcada, denna undersöknings kontext.

### **2.3 Språkstudier inom yrkesutbildningen med fokus på franska under åren 2000-2006.**

Yrkeshögskolan Arcada bildades år 1996 genom att Svenska Handelsläroverket, Tekniska Läroverket och Svenska sjukvårdsinstitutet sammanslogs. Inledningsvis kommer jag att, med några ord, presentera språkens ställning i de kontexter där jag arbetade som lärare dels i början av 1990-talet och dels mellan åren 2000-2006.

I början av 1990-talet hade studenterna en mer homogen skolbakgrund. I Svenska Handelsläroverket var det möjligt för studenterna, på den student-baserade linjen, att fortsätta sina språkstudier där gymnasiet slutat och bygga vidare utgående från det. Ett konkret resultat var att man i franska på fortsättande nivå kunde koncentrera sig på affärskommunikation. Undervisningen av de främmande språken präglades av långsiktighet i och med att studierna i dessa språk spreds ut över hela studietiden. (Svenska handelsläroverkets årsberättelse 1992-1993.) Det faktum att språkstudierna spreds ut över hela studietiden torde ha gett inlärarna mera tid att befästa sina kunskaper. Min uppfattning är också att studenterna på 1990-talet i mindre utsträckning än vad fallet är idag verkade ifrågasätta nyttan av språkstudier. Detta torde återspegla en mer positiv inställning till också andra språk än engelska i samhället i stort under denna tid.

Yrkeshögskolan Arcada inledde sin verksamhet 1996; läsåret 1994 - 1995 ägnades åt planering av bland annat språkutbildningen som i de olika gamla enheterna hade haft mycket olika ställning. Följande tabell illustrerar de olika studieprogrammets struktur för språkens del under läsåret 1996:

TABELL 1. Språkutbudet i de olika studieprogrammen på yrkeshögskolan Arcada läsåret 1996-1997.

Utbildningsprogrammen inom handel och administration	Utbildningsprogrammet inom hotell, restaurang och turismbranschen	Utbildningsprogrammen inom hälso- och socialvård	Utbildningsprogrammen inom teknik
<b>Obligatoriska språk:</b>	<b>Obligatoriska språk:</b>	<b>Obligatoriska språk:</b>	<b>Obligatoriska språk:</b>
Svenska 5 sv*	Svenska 5 sv	Svenska 2 sv	Svenska 2 sv
Finska 5 sv	Finska 5 sv	Finska 3 sv	Finska 3 sv
Engelska 7 sv	engelska 5 sv	Engelska 5 sv	Engelska 5 sv
Tyska / franska 8 sv	Tyska 5 sv		Tyska 5 sv
<b>Valfria studier:</b>	<b>Valfria studier:**</b>	<b>Valfria studier:**</b>	<b>Valfria studier:**</b>
Ryska / spanska 10 sv			

\*sv= studieveckor

\*\*Studenterna kunde välja mellan franska, spanska, ryska och tyska

I det nya utbildningsprogrammet för media, som infördes 1997 lästes sex studieveckor modersmål, fyra studieveckor finska och engelska samt fem studieveckor antingen franska, ryska, spanska eller tyska. Läsåret 1999-2000 ändrades strukturen för språkens del i programmen för företagsekonomi och turism; studenterna kunde välja att satsa tio studieveckor på ett främmande språk (i praktiken engelska) och helt slopa det fjärde språket. Språkstudierna vid Arcada beskrivs på följande sätt i kurshandboken 2000 (Arcada 2000):

Språkstudierna vid Arcada skall ge de studerande både teoretiska och praktiska färdigheter att tillgodogöra sig innehållet i allmänna yrkesinriktade texter och utveckla deras färdigheter för olika kommunikationssituationer inom deras egna branscher. För examen från utbildningsprogrammen inom Arcada krävs muntliga och skriftliga kunskaper i de inhemska språken och i minst ett eller två främmande språk. Som fritt valbara ämnen kan studerande dessutom välja ytterligare språkkurser. För att den som är intresserad av språkstudier skall hinna tillgodogöra sig ett tillräckligt antal studieveckor på önskad nivå är det skäl att inleda språkstudierna så tidigt som möjligt. Språkkurser som förväntas locka till sig studerande från alla institutioner arrangeras i första hand på måndag och torsdag eftermiddagar.

Då jag inledde min undersökning läsåret 2000-2001 gällde beskrivningen ovan; inom vissa utbildningsprogram (tradenom- och turismprogrammen) kunde det finnas studenter som valt franska som ett obligatoriskt språk. Men för de allra flesta studenter var franska ett fritt valbart språk. Såsom det framgår ur beskrivningen ovan hade måndag och torsdag eftermiddagar avdelats för studier i de fritt valbara språken. Inför läsåret 2001-2002 hade inga förändringar gjorts i uppbyggnaden av studierna.

Då jag planerade denna undersökning beslöt jag mig för att undersöka mina nybörjarkurser i franska under åren 2000-2002 och även en kurs i fortsättningsfranska läsåret 2001-2002. Att jag valde nybörjarkurserna och

kursen i fortsättningsfranska 2 berodde på att jag ansåg att den senare fungerade betydligt bättre, att studenterna i kursen i fortsättningsfranska 2 var mer engagerade och intresserade än studenterna i nybörjarkursen. Jag övergår nu till att kort beskriva dessa kurser. Under läsåren 2000-2002 pågick nybörjarkursen i franska under hela läsåret med endast ett närundervisningstillfälle i veckan: måndag eftermiddag från klockan 14.15 till klockan 17.00. I kurserna i nybörjarfranska bestod kursmaterialet av en kombinerad text- och övningsbok, videoprogram och ljudkassetter; kursboken, som skrivits av Lidén, Soldén och Chatton (1996), hette "Pique- Nique 1, Nybörjarkurs i franska". Under kursen behandlades olika teman ur vardagslivet såsom att presentera sig, att beskriva sig själv och sin familj, att fråga efter vägen, att gå på uppköp, på kafé, att diskutera väder och vind, klockan och datum. Efter att vi, under lektionen, hade lyssnat till bokens text och tittat på ett videoavsnitt som behandlade samma tema, gick vi igenom den nya grammatiken, övade olika moment i grammatiken, läste texten och gick igenom innehållet i texten. Detta gjordes på olika sätt, ibland översatte jag texten för studenterna, ibland besvarade de frågor om texten, som jag sammanställt, eller så ställde de varandra frågor om texten i mindre grupper.

Då det nya materialet skulle övas valde jag ofta att låta studenterna göra bokens övningar. Det kunde vara fråga om att ändra på en modelldialog så att några substantiv, adjektiv eller räkneord byttes ut. Visserligen gjorde studenterna dessa uppgifter men jag kunde inte upptäcka något större engagemang från deras sida, tvärtom tenderade de att göra uppgifterna snabbt och oengagerat. Efter att ha reflekterat över detta faktum kom jag till slutsatsen att uppgifterna inte upplevdes som relevanta. Studenterna såg ingen koppling mellan uppgifterna och sig själva och sina liv. Egentligen förstod jag studenterna mycket väl, inte ens jag tyckte att uppgifterna alla gånger var så inspirerande.

Efter nybörjarkursen och kursen fortsättningsfranska 1 kunde studenterna välja kursen fortsättningsfranska 2. Även studenter som inte deltagit i kurserna på Arcada men som hade motsvarande förkunskaper kunde välja kursen fortsättningsfranska 2. Kursen hade två lektionstillfällen i veckan, måndag förmiddag och torsdag eftermiddag. Läsåret 2001-2002 deltog endast åtta studenter i kursen; majoriteten var blivande tradenomer. Kursinnehållet var yrkesinriktat och kursmaterialet bestod av en kursbok (inkluderande både textbok, övningsbok och ljudkassett). Kursboken, som var skriven av Mitchell och Fleuranceau (1999), hette "Pour parler affaires". Teman såsom telefonsamtal, mässbesök, produktbeskrivningar och kundkontakter ingick i kursinnehållet. Under kursens lopp behandlades även andra teman såsom franskt liv och fransk kultur, franska seder och bruk. Kursen karaktäriserades



av ett samarbetsinriktat lärande, studenterna satt runt ett eller två runda bord och arbetade tillsammans med olika slags uppgifter. Uppgifterna kunde utgöras av dialoger, både muntliga och skriftliga, som studenterna själva skapat utgående från material som behandlats tidigare. Förmågan att förstå talad franska övades med hjälp av bland annat videoprogram och ljudband.

I kapitel 1 konstaterade jag att ett av incitamenten till denna undersökning var studenternas allt mindre engagemang för studierna i nybörjarkurserna i franska. Jag antog att det fanns flera orsaker till det minskade engagemanget. Orsakerna var knappast alla kursrelaterade; en orsak torde vara den allt högre benägenheten hos studenterna att förvärvsarbeta. Under hösten 2002 utförde studiebyrån vid yrkeshögskolan Arcada en enkät rörande studier, handledning och förvärvsarbete (Arcada 2003). Enkäten riktade sig till de studenter (252 studenter) som inledde sina studier hösten 2002. Enkäten bekräftade min uppfattning om att en stor del av studenterna förvärvsarbetar samtidigt som de studerar.

Det faktum att studenterna förvärvsarbetar och studerar samtidigt kan medföra målkonflikter för dem, ofta är de tvungna att välja mellan att delta i undervisningen eller bege sig till sin arbetsplats. De måste ställa sig frågan vad de ska prioritera, hur de ska få tid för såväl studier som arbete och fritid.

I enkäten (2003) tillfrågades studenterna om deras avsikt att arbeta vid sidan av studierna. Studenterna besvarade även en fråga om vad som var orsaken till att de avsåg att arbeta eller att låta bli att arbeta. Av svaren framgick att 73 procent av de intervjuade (184 studenter) hade för avsikt att arbeta deltid, 23 procent (58 studenter) tänkte inte deltidsarbeta och tre procent (8 studenter) besvarade inte frågan. Huvudorsaken till att studenterna hade för avsikt att arbeta var pengar; ekonomiska orsaker nämndes i 142 svar. I viss mån förvärvsarbetade studenterna även för att få arbetserfarenhet och för att det var roligt att arbeta.

De 58 studenter som valde att inte arbeta, angav som orsaker att de ville ägna sig åt studierna, de ville studera effektivt och snabbt. Flera studenter uppgav att det är tungt att både studera och arbeta, de hinner inte, orkar inte, fritidssysselsättningarna är tidskrävande. Några av dem som valt att inte förvärvsarbeta uppgav att de kanske senare skulle söka arbete, efter att de kommit in i studierna, förutsatt att de hittade ett lämpligt jobb. Sex studenter uppgav att de inte var tvungna att arbeta av ekonomiska skäl. Studenterna fick också besvara frågan hur bra det gick att kombinera studier med förvärvsarbete. Åsikterna varierade från "helt omöjligt" till "riktigt bra". De flesta verkade ändå anse att det gick ganska bra, förutsatt att de själva kunde påverka sina arbetstider och arbetsmängden. Att arbeta under veckosluten och några kvällar i veckan ansåg de flesta vara problemfritt. Några studenter hade ett

deltidsarbete inom branschen för studierna och tyckte att detta gav dem nyttig arbetserfarenhet. Vissa studenter kände sig dock väldigt stressade och upplevde att de inte hade någon fritid och att studierna blev lidande. (Arcada 2003.)

Den ovanrelaterade undersökningen pekar på ekonomiska orsaker till att antalet studenter som förvärvsarbetar är stort; vissa studenter säger också att de vill få arbetslivserfarenhet och att de trivs med att arbeta. De studenter som uppgav erhållandet av arbetslivserfarenhet som orsak till att de förvärvsarbetade torde ha tolkat arbetsgivarnas budskap korrekt. Och rätt konstigt vore det väl också ifall de inte hade gjort det. Om inte dagligen så åtminstone mycket ofta läser man i dagspressen eller hör i olika etermedia att arbetsgivarna föredrar att anställa personer som förutom en examen också har arbetslivserfarenhet.

Detta förändrade beteende hos dagens ungdomar har en inverkan på det som sker i läroinrättningarna. Ifall studenterna inte orkar satsa tillräckligt med tid och energi på sina studier så är detta en faktor som inverkar på inlärningskontexten. Man kunde kanske säga att dagens studenter får motstridiga budskap av samhället, arbetsgivarna och skolsamfundet. "Det är viktigt att ni förvärvsarbetar så att ni får arbetserfarenhet", säger arbetsgivarna. I högskolorna, å andra sidan, poängteras vikten av att studenterna satsar på sina studier; det är viktigt att se till att studenterna inte förlänger sin studietid. Om studenternas inställning till studier och arbete är en annan än den var för 15-20 år sedan, lönar det sig inte att beklaga sig över de nya realiteterna, i stället bör utbildningssamfundet försöka analysera situationen såsom den ter sig idag och reflektera över vad som kunde göras under rådande premisser. "Inget nytt under solen" verkar det som då man läser Deweys ord från slutet av 1800-talet (1980:55)<sup>3</sup>:

[...] det är meningslöst att beklaga att den gamla goda tiden har försvunnit [...] Förhållandena har förändrats radikalt och det är bara en lika radikal förändring i pedagogiken som duger.[...] hur skall vi kunna [...] införa något i skolan som representerar den andra sidan av livet - sysselsättningar som befrämjar personligt ansvar [...]?

Den väg som Dewey (1980) i det föregående stakar upp, då han reflekterar över verkligheten i USA i slutet av 1800-talet, torde vara den enda framkomliga, således har jag valt att börja reflektera över det som sker i mina undervisningsgrupper i franska med målet att skapa en inlärningskontext som främjar lärande.

---

<sup>3</sup> Originalverket "The School and Society" publicerades 1899.

Eftersom tiden för språkundervisning är begränsad i yrkeshögskolorna borde lärarna försöka få studenterna att anamma tanken på ett livslångt lärande (jfr även Pöyhönen & Luukka 2007), ett lärande som kan äga rum i vitt skilda kontexter och som helst ska fortgå också efter att studenterna avslutat sin formella utbildning. För att lära mig mer om hur studenterna kunde fås att anamma tanken på ett livslångt lärande har jag studerat språkpedagogisk, didaktisk och sociolingvistisk litteratur. Detta litteraturstudium har utmynnat i en syn på kunskap och lärande som genomsyrar denna undersökning, därför anser jag att en redogörelse för denna syn är på sin plats.

## 3 TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

### 3.1 Lärande ur ett sociokulturellt och dialogiskt perspektiv

Det sociokulturella perspektivet ligger som grund för denna undersökning; inom den sociokulturella inlärningssynen uppfattas lärande som en aktivitet som äger rum i samspel mellan en individ och ett kulturellt konstruerat kollektiv; lärande ses som *deltagande i en social praktik* (Dysthe 2003).

Den sociokulturella synen på lärande anses ha sitt ursprung i den amerikanska pragmatiska traditionen<sup>4</sup> företrädd av Dewey och Mead samt i den ryska psykologen och pedagogiska teoretikern Vygotskij (1999) kulturhistoriska teori. Utan social kommunikation utvecklas varken språket eller tänkandet, hävdar Vygotskij (1999:10).

Den sociokulturella synen på lärande utgår från att *lärande är situerat* och invävt i en historisk och kulturell kontext. Samarbete och interaktion anses vara utslagsgivande för lärande ur ett sociokulturellt perspektiv. Lärande anses också vara huvudsakligen socialt, distribuerat och medierat, förmedlat. Därtill innebär lärande deltagande i en praxisgemenskap; och i lärprocesserna är språket grundläggande. (Dysthe 2003.)

Individerna utvecklar sin kompetens genom delaktighet i en kollektiv verksamhet. Inlärning betraktas som förändring av delaktigheten; delaktigheten är till att börja med relativt perifer men blir allt mer ansvarsfull och central. (Lave & Wenger 1991, se även Barnes 1978, Lauvås & Handal 2001.)

Frågan om delaktighet är central i denna studie. Hur kan inlärarna stödas i att sträva mot en allt större delaktighet i den kollektiva verksamheten? Denna fråga återkommer jag till senare då lärandemiljön behandlas (3.3.1).

I en inlärningskontext samverkar inläraren med andra inlärare, men också med fysiska och symboliska redskap (Dysthe 2003:42). Det var Vygotskij (1999) som använde idén om redskap för att förklara hur vi tillägnar oss kultur och gemensamma kunskaper – hur vi socialiseras till människor. Vårt viktigaste redskap i denna process är språket. När vi använder dessa redskap drar vi nytta av tidigare generationers erfarenheter, vi utgör en ny länk i denna process, en social, kollektiv process som vuxit fram genom människans historia. (Vygotskij 1999.) Redskapen medierar lärande på otaliga sätt; i en språkkurs

---

<sup>4</sup> Pragmatism är benämningen på en filosofi som växte fram i USA i slutet av 1800-talet. (Lübcke 1988)

kan redskapen utgöras av till exempel textböcker, ljudband, DVD, bilder, sånger och internetsidor.

Social mediering eller förmedling av individuellt lärande är en viktig aspekt av den sociokulturella synen på lärande; mediering är lika med olika typer av stöd eller hjälp i lärprocessen (Dysthe 2003). Vygotskij använde uttrycket *den närmaste utvecklingszonen* (ZPD) för att beskriva skillnaden mellan vad en person kan uppnå ensam och vad samma person är i stånd att utföra med stöd från någon annan och/eller kulturella artefakter (Lantolf 2000). Den närmaste utvecklingszonen (ZPD) grundar sig på en syn på inlärarna där de förfogar över en "oändlig kapacitet för förändring" och där de samtidigt gång på gång överskrider "gränserna för det de kan lära sig och förstå på egen hand" (Dysthe 1996:243). Lantolf (2000) hävdar att det verkar vara uppenbart att människor, som arbetar tillsammans, kan samkonstruera (co-construct) kontexter där expertis växer fram i gruppen; ZPD kan ses som en kollaborativ konstruktion vilken erbjuder möjligheter till utveckling av individernas mentala färdigheter.

Den sociala dimensionen av utvecklandet av en ny färdighet behandlas inom den sociokulturella teorin med hjälp det metaforiska begreppet "scaffolding" (stöttande) som lanserades av Wood, Bruner & Ross (1976). "Scaffolding" innebär den *dialogiska process* med vars hjälp en talare hjälper en annan talare att utföra en uppgift som han eller hon inte kan utföra på egen hand. "Scaffolding" är inte beroende av en expert, de kommunikativa stöttorna kan också förekomma i interaktionen mellan inlärare. (Ellis 2003: 180-182.) Frågan om stöttande är speciellt viktig i heterogena undervisningsgrupper; det bör finnas ett ömsesidigt förtroende mellan individerna som är inbegripna i den dialogiska processen. Den som behärskar sämre den språkliga aspekt som behandlas bör kunna känna sig trygg och accepterad. Det är inte heller nödvändigtvis så att det bara är den som kan mindre som lär sig något av situationen.

Språkets primära funktion är kommunikation och ett medel för social samvaro. I språket förenas den förmedlande funktionen (ordets yttre sida) och funktionen att tänka (ordets inre mening). Ordet är både ett kommunikativt och ett kulturellt tecken. Ordbetydelsen genomgår en utveckling genom den dialektik som skapas mellan tanke och tal. (Vygotskij 1999:404.) Vidare hävdar Vygotskij (ibid) följande:

Tanken uttrycks inte i ordet utan fullbordas i ordet[...] Förhållandet mellan tanke och ord representeras inte av ett ting utan av en process.

Människan använder språket för att förstå och tänka, samt för att förmedla sin förståelse till andra (Dysthe 2003:49). Inom den ekologiska lingvistik (EL) uppfattas språk som relationer mellan människor och världen, och språkinläring anses vara ett sätt att relatera mer effektivt till människor och världen. Lärandet är situerat och språket är ett system av relationer. Kontexten är inte något som enbart omger språket utan kontexten definierar också språket, medan kontexten samtidigt blir definierat av språket. (van Lier 2004:3.)

Det torde vara ett universellt mänskligt drag att endast vilja använda sin tid på meningsfulla aktiviteter. Men räcker det att någonting är meningsfullt för en själv för att man ska engagera sig i verksamheten? Vi samtalar och skriver om det som är meningsfullt för oss och härigenom utvecklas vårt tänkande, konstaterar Madsén (2002:2). Viljan att lära är avhängig av upplevelsen av meningsfullhet; inlärarna ska få signaler om att det de lär sig upplevs som viktigt både inom och utanför inlärningskontexten (Dysthe 2003:39). I fråga om språkinläring bör det som behandlas i en inlärningsituation upplevas som meningsfullt av inlärarna men skolsamfundet och samhället i stort bör dessutom signalera att språkkunskaper är värdefulla.

I denna undersökning innebär det sociokulturella perspektivet att inlärarna av franska, i samspel med varandra och den sociala omgivningen är involverade i olika slag av läraaktiviteter; de delar olika erfarenheter. Lärandet sker både i inlärnarnas huvuden och i samspelet dem emellan. De kommunicerar med varandra, de stöder varandra; de övar upp sin förmåga att i tal och skrift uttrycka sina idéer och tankar på franska. Inlärnarnas engagemang i lärandet främjas av meningsfulla aktiviteter med utgångspunkt i deras egna liv och erfarenheter.

Enligt Lindqvist (1999:8) innebär Vygotskijs påverkan på lärandet i det formella lärandets kontext att "den enskilda individens rätt att utveckla sin personlighet och kreativa potential" uppfattas som viktig. Vid planerandet och utvecklandet av mina kurser i franska har jag inspirerats av denna målsättning; kreativitet och delaktighet uppmuntras; studenterna uppmuntras att diskutera, att kommunicera, att vara delaktiga i en äkta dialog.

Denna undersökning kunde sägas vara karaktäriserad av dialog; dialog i flera bemärkelser. Begreppet dialog kan ges många betydelser; i sin definition av begreppet understryker Freire (1973:90) vikten av att människor möts i dialog:

Dialogen är mötet mellan människor, förmedlat av världen, för att kunna benämna den.

Den sociokulturella synen på lärande förenas ofta med en dialogisk syn på språket (se Dufva 2003). Medvetandet är dialogiskt. Människan kommunicerar även när hon är ensam. I dialogen skapas betydelse. För den ryska litteraturvetaren och filosofen Bachtin handlar dialogbegreppet om existens. Bachtin (1991:318) hävdar att:

Livet är dialogiskt till sin natur. Att leva innebär att engagera sig i en dialog, att ställa frågor, lyssna, svara, komma överens.

Jaget existerar enbart genom sitt förhållande till andra människor, säger Bachtin vidare (ibid). Mening och insikt, som Bachtin benämner kreativ förståelse, uppstår då olika röster konfronteras med varandra. Inläringen äger således rum i ett samspel – antingen i dialog med levande röster eller i dialog med texter som läses eller lyssnas till. Bachtin hävdar att dialogen utmärks av *polyfoni*, en sorts flerstämmighet, där olika röster uppträder samtidigt i ett dialogiskt samspel med varandra.

För att inlärnarna av ett främmande språk lättare ska kunna engagera sig i en dialog med en infödd talare är det viktigt att de från första början inleder en dialog med varandra, med läraren, med olika texter, ljudband och videosnuttar där de möter olika personer, olika röster. Det flerstämmiga klassrummet (Dysthe 1996) innehåller ett otal röster, både studenternas och lärarens, men också alla de röster som kommer till tals via text, ljud och bild. Dialogpartnern behöver inte alltid vara en medstudent, i synnerhet då studenten arbetar hemma. Utanför klassrummet är det viktigt att studenten upplever olika texter, bilder, filmer som sina dialogpartner.

Dysthe (1996:31) vidhåller att man i ett dialogiskt klassrum strävar efter att utveckla "förståelse, insikt och integrerade värderingar såväl som förmågan att tänka och handla". I ett dialogiskt klassrum kan läraren stöda inlärnarna att använda språket aktivt, att reflektera och inspirera inlärnarna att ta del i en autentisk flerstämmig dialog. I ett dialogiskt klassrum främjas lärande och samtidigt stimuleras inlärnarna att ta ansvar för sitt lärande. Pedagogiken i det dialogiska klassrummet måste baseras på en systematisk och medveten pedagogik där inlärnarna både i muntlig och i skriftlig form dynamiskt samspelar med varandra. Lärande är både kognitivt och socialt, och förståelse uppstår mellan lärare och inlärare då de är inbegripna i dialog med varandra. (Dysthe 1996:68.) Förståelse torde även uppkomma i dialog inlärnarna emellan.

I fråga om undervisningsmaterialet bör läraren fråga sig varför hon väljer ett visst material och också definiera för sig en hurdan förståelse eller ett hurdant kunnande eftersträvas på kort och på längre sikt. Det är också av

avgörande betydelse att följa upp inlärnarnas tankar i dialog med dem. (Dysthe 1996:221.)

Inom den kommunikativa språkundervisningen strävar man efter att utveckla inlärnarnas förmåga att använda språket i äkta kommunikation; man uppfattar lärande, inklusive språklärande som dialogbaserat. Lärandet av ett främmande eller andra språk är inte enbart en individbaserad process utan i denna process ingår individen och andra personer. Den verbala interaktionen kan utgöras av både monologer och dialog; båda kan mediera lärande även om en dialogbaserad interaktion anses vara av större betydelse. (Ellis 2003:176.)

En dialogbaserad interaktion gör det möjligt för exempelvis läraren att skapa en kontext där inlärnarna aktivt kan delta i lärandet och där läraren kan finjustera stödet som inlärnarna erbjuds. En dialogisk diskurs ger bättre förutsättningar för att identifiera det som inlärnarna klarar av eller inte klarar av utan hjälp. Med hjälp av den dialogiska diskursen är det möjligt att skapa intersubjektivitet; intersubjektiviteten gör det möjligt för den verbala interaktionen att mediera lärande. (Ellis 2003:177.) Sammanfattningsvis konstaterar Ellis att det i princip finns ett nära samband mellan interpersonell aktivitet och aktiviteten som försiggår inne i inlärnarens hjärna (intramental), den förra tjänstgörande som en föregångare till den senare (ibid).

Det är inte enbart inom den sociokulturella kunskapssynen som dialogen betonas. Filosofen och pedagogen Martin Buber (1878-1965) är en av de viktigaste pedagogiska filosoferna som förespråkar dialogicitet (Värri 2004). Buber uppfattade sitt skrivande som en del i en dialogisk praktik (Aspelin 2005). Enligt Buber står människan alltid i relation till omvärlden. Då Buber presenterar ordparen Jag-Du och Jag-Det, hävdar han att varje människa har två olika möjligheter att bemöta en annan människa: Antingen som en person (Du) eller som målet och instrumentet för hennes avsikter (Det). Buber påpekar nödvändigheten av att Jag möter ett Du, inte ett Det. Den som möter ett Du står i en relation. I det att jag möter dig som ett Du bejakar jag dig, är jag öppen för att se dig sådan Du är, i din helhet. "Mellan Jag och Du står ingenting begreppsmässigt, ingen förkunskap och ingen fantasi", säger Buber (2001:18). Ifall man bejakar det etiska kravet eller, med Bubers uttryck, låter den man möter vara ett Du, inte ett Det då möter man sin medmänniska, bemöter man den andra med empati och respekt (ibid). Aspelin (2005:21) konstaterar att "Jag-Du relationen är, en levande, ömsesidig och personlig relation mellan Jaget och ett annat levande väsen". Vidare påpekar Aspelin (ibid) att "Jag-Det är ett opersonligt och enkelriktat förhållande mellan Jaget och ett ting av materiellt eller mänskligt slag, där det senare erfars, hanteras, används, bedöms o.s.v. av den förre."



Jag-Det-kunskap är inte i sig något negativt utan tvärtom nödvändigt för människan. Med hjälp av sådan kunskap finner hon sig tillrätta i världen. Det är först om man uppfattar denna kunskap som själva verkligheten som den hindrar återvändandet till Du-världen och blir destruktiv. Det-kunskap är en viktig del av den pedagogiska verksamheten. Då läraren planerar och arrangerar inläringssituationer, bedömer studenterna, handlar det om Det-kunskap. Pedagogiska möten är per definition "möten om någonting". Men ifall man vill främja studenters och elevers lärande så måste "själva kunskapsstoffet anta Du-prägel". (Aspelin 2005: 63-64.) Vidare framhåller Aspelin (ibid: 64) att Buber anser att inlärare mognar i inläringssituationer där de deltar i autentiska möten. Men inläraren har skaffat sig ren Det-kunskap om lärprocessen endast behandlar sådant som är potentiellt, abstrakt och orelaterat; en sådan kunskap är inte autentisk: "Genuin kunskap är mellanrums-ögonblick av sanning" (Aspelin ibid:64).

I sin analys av Bubers relationsteori presenterar Aspelin (2005:23) ett sätt att se på pedagogiska företeelser där varken individuella eller organisatoriska aspekter ignoreras, men där de definieras i förhållande till det mellanmänskliga. Värri (2004) konstaterar att dialogfilosofin står i ett kritiskt förhållande till olika kanoniserade pedagogiska och didaktiska metoder.

Det som tilltalar mig i Bubers filosofi är hans konstaterande att alla människor har ett personligt ansvar för det de gör, "ansvaret, är något som krävs av en personligen, i varje konkret stund på livets väg" (citerat i Sällström 2000: 3). I mitt arbete som språklärare började det så småningom hopa sig allt fler frågor som krävde svar. Till slut såg jag det som min skyldighet att söka svaren på varför vissa lektioner kändes delvis misslyckade och otillfredsställande. Och det fascinerande är att det kändes som om Buber visade mig vägen, han talade direkt till mig; en dialog hade initierats genom hans texter.

Under min rätt långa lärarkarriär har jag ibland slagits av att det varit något som inte stämt i en undervisningssituation. Inläringssituationen har karaktäriserats av en brist på engagemang, ibland från min sida, oftare från studenternas. Intuitivt har jag känt på mig att orsaken till bristen på engagemang legat i ett slags avståndstagande; studenterna och läraren har uteslutande varit inbegripna i Jag-Det dialoger. Ibland har lektionen inte varit speciellt dialoginriktad. Utan att, på den tiden, ha känt till Bubers tankar om Jag-Du dialoger märkte jag att stämningen i en undervisningsgrupp kunde ändras i en positiv riktning om jag lyckades få till stånd, också helt korta, ögonblick av äkta dialog. Någonting i situationen berörde både studenterna, ibland individuellt, ibland hela gruppen och mig, läraren. Det intressanta med dessa ögonblick av äkta dialog är att det är svårt att peka på vad de egentligen

innehöll, men jag vidhåller att de hade en positiv inverkan på inlärningsituationen. Typiskt för dessa ögonblick var också att de inte gick att planera in i förväg, de bara plötsligt uppenbarade sig.

På vilket sätt karaktäriseras då denna undersökning av dialog? För det första har det empiriska materialet insamlats och bearbetats i en dialog mellan mina studenter och mig, deras lärare. Kommunikationen och lärandet i de olika undervisningsgrupperna karaktäriseras även av dialog; studenternas uppmuntras att kontinuerligt uttrycka sina idéer, åsikter, tankar och känslor.

För det andra äger dialogen under en lektion inte rum enbart mellan lärare och student eller mellan student och student. Alla i gruppen står också i ett dialogiskt förhållande till läromedlen, och då det gäller språkundervisning möjliggör läromedlen också en dialog med målspråkets kultur, miljöer, traditioner och personer.

För det tredje, står jag i ett dialogiskt förhållande till den teoretiska bakgrundslitteraturen, den tidigare forskningen inom området, mitt eget material och min tolkning av det. Slutligen hoppas jag att denna undersökning kunde vara en dialog mellan text och läsare. I denna undersökning redogör jag för mina erfarenheter, reflektioner och slutsatser, eventuella läsare av texten har andra erfarenheter som kunde belysa frågorna på många sätt. Freire (1973:88) konstaterar att endast dialog skapar verklig kommunikation. Han citerar Jaspers (1953, 1960) som uttrycker sig på följande sätt:

Det är emellertid enbart i kraft av tro som dialogen har makt och mening; i kraft av tro på människan och hennes möjligheter, i kraft av tron att jag verkligen kan bli mig själv bara när andra människor också blir sig själva.

Jag tror på mina studenters förmåga till reflektion, på deras vilja att inleda och upprätthålla en dialog som stöder deras lärande. Orsaken till att jag blivit alltmer attraherad av dialog för lärande kan härledas till en önskan att få alla studenter i mina undervisningsgrupper aktivt involverade i lärprocessen. Dialog torde vara ett användbart verktyg i denna process, och dialogen är det naturliga redskapet då man vill kommunicera med någon om något (jfr Freire 1973).

I detta kapitel har jag diskuterat lärande ur ett sociokulturellt och dialogiskt perspektiv och jag övergår nu till att diskutera ramfaktorteorin. Ramfaktorteorin har varit utgångspunkten för diskussionen av olika faktorerers inverkan på lärande i denna studie.

## 3.2 Ramfaktorteorin

Med hjälp av denna studie strävar jag efter att försöka identifiera några faktorer med inverkan på lärandekontexten i yrkeshögskolan där denna undersökning gjorts. Det ramfaktorteoretiska tänkesättet, som utvecklats av Dahllöf (1967) och Lundgren (1972), har erbjudit en möjlig modell för att diskutera frågeställningen. Det ramfaktorteoretiska tänkesättet har sedan 1970-talet varit ett verktyg för svenska pedagoger att förklara sådant som förutsättningarna för att läroplanerna kan realiseras och även verksamheten i klassrummet. (Broady & Lindblad 1999:1). Lundgren utvidgade ramfaktorteorin till en mer övergripande forskningsinriktning under rubriken läroplansteori. Begreppet läroplansteori beskriver förhållandet mellan utbildning och samhälle, dessutom beskriver den hur förändringar i samhället inverkar på hur skola och utbildning organiseras. Inom teorin strävar man efter att förklara hur utbildningssystemet har sitt ursprung i samhället, samt hur samhällets kulturarv överförs med hjälp av olika skolformer. Utbildning och fostran är processer, och sätten på vilka dessa levandegörs i en bestämd kultur är ett resultat av hur samhället är uppbyggt, med dess sociala, politiska och ekonomiska strukturer. Ramfaktorer är samspels- och handlingsbegränsande faktorer som påverkar vilka resultat och processer som är möjliga i en lärsituation. (Broady & Lindblad *ibid.*) (Se även Imsen 1999, Stensmo 1997). Broady (Broady & Lindblad:1999) hävdar att Lundgren (1972) i sin avhandling anser att ramarna är utanför lärares kontroll. Lundgren (citerad i Ericsson 1989) visar på tre grundsystem som styr och reglerar undervisningsprocessen i institutionella läroinrättningar. Dessa grundsystem utgörs av:

1. Olika slag av måldokument:
  - läroplaner
  - undervisningsmaterial
  - läromedel
2. Andra ramfaktorer:
  - rumsliga förhållanden
  - skolans organisation
  - tillgänglig tid
  - elev (student)grupperingar
  - undervisningsgruppernas storlek
  - etc
3. Det formella juridiska regelsystemet

Ramfaktorteorin har vidareutvecklats under de senaste årtiondena; flera pedagoger påpekar att det finns både inre och yttre ramar med inverkan på verksamheten i inläringssituationen. Om undervisnings- och inläringssituationen uppfattas som en socialt konstruerad process, vilken baserar sig på förhandlingar och konstruktioner av verksamheten mellan läraren och inlärarna, så innebär detta att ramarna inte enbart är en yttre fråga. De är också en konstruktion av aktörerna i den konkreta interaktionen dem emellan. (Lindblad & Sahlström 1999:76.) Lindblad och Sahlström gör en åtskillnad mellan yttre ramar och inre ramar som konstrueras i interaktionen mellan aktörerna i lärmiljön.

Även Stensmo (1997) påpekar att den pedagogiska situationen påverkas av såväl yttre som inre ramar. Det är viktigt att försöka identifiera de ramfaktorer läraren kan ha inflytande över och de ramfaktorer som läraren inte kan ha kontroll över, fastställer Imsen (1999). Ramarna går att ändra genom beslut, framhåller även Stensmo (1997). Yttre ramar sätts genom beslut i stat och kommun medan inre ramar sätts genom beslut i kommuner, skolor och lärarlag. De inre ramarna utgörs av bland annat budgeten, undervisningens innehåll och form (Stensmo *ibid*).

Imsen (1999: 308-309) skiljer mellan fem slags ramar, hon tillägger dock att gränserna är flytande och således kan en viss ramfaktor höra hemma i flera grupper. Imsens konstaterande om att gränserna mellan de olika ramarna är flytande är viktigt.

De fem ramarna utgörs av:

1. det pedagogiska systemet
  - lagar, förordningar, läroplaner
2. de administrativa ramarna
  - bestämmelser om hur skolan ska ledas, struktureras
  - klasstorlek, schema
3. resursrelaterade ramar
  - ekonomi, materiella resurser
4. organisationsrelaterade ramar
  - de sociala förhållanden och den kultur som råder i skolan
5. ramar med anknytning till eleverna och deras kulturella bakgrund
  - inlärarnas förutsättningar, motivation

Orsaken till mitt intresse för ramfaktorteorin och även Lundgrens läroplansteori står att finna i följande konstaterande: "En avgörande poäng hos både Dahllöf och Lundgren är att handlingar i en kontext, politiskt baserade mål och

tilldelningar av resurser, får implikationer för handlandet i en annan kontext, undervisningen” (Lindblad & Sahlström 1999:75). I denna studie har följande avgränsning gjorts: jag koncentrerar mig på mikroplanet, mina undervisningsgrupper i franska, eftersom undersökningen annars skulle bli för omfattande, d.v.s. om även faktorer utanför lärandemiljön undersöktes. Samtidigt är jag medveten om att det finns flera olika sätt på vilka begränsningar eller möjligheter för undervisnings- och lärprocessen kan uppkomma. Beslut fattas på olika nivåer inom skolväsendet, olika slags regler och normer slås fast. En teori, som strävar efter att förstå hur de yttre ramarna inverkar på undervisning och lärande, bör kunna ta i beaktande dylika förhållanden och konstruktioner emedan summan av de inverkanse faktorerna påverkar processens karaktär (Lindblad & Sahlström 1999:76).

Materiella hinder i skolans arbetsmiljö kan försvåra lärarens arbete; tidsfaktorer, undervisningsgruppens storlek; klassrummets utformning inverkar också, konstaterar Sandberg (1996) (citerad i Tillborg 2008:8). Sandberg hävdar vidare att det finns flera faktorer inom skolornas mål- och ramsystem som försvårar lärarnas arbete; vissa faktorer kan vara av fysisk och organisatorisk art (Tillborg 2008: 8-9). Tillborg påpekar att Sandbergs analyser har visat att det föreligger en diskrepans mellan lärarnas intentioner om vad de vill göra och de facto kan genomföra (se även Enkvist 2005).

Ramfaktorerna kan ha en privat dimension och handla om lärares och inlärares individuella livssituation, vilket i sin tur återspeglas i lärandemiljön (Claesson 2002). Kveli (1994) särskiljer mellan formella och informella ramfaktorer. De formella ramarna är de lagar och regler som finns för skolan, till exempel skollagen, läroplaner och kursplaner, medan de informella ramarna utgörs av olika traditioner och värderingar i samhället ((se Linné 1999<sup>5</sup>, jfr även Postmans och Weingartners begrepp *essens* och *konventioner* i Ericsson 1989). Kveli (1994) understryker också betydelsen av fysiska ramar såsom undervisningsutrymmet, utrustning och läromedel.

I föreliggande undersökning används begreppet yttre ramfaktorer för olika styrdokument såsom lagen och förordningarna för yrkeshögskolor; de organisatoriska faktorerna utgörs av bland annat kursplaner, kursernas schema och gruppstorlek. De inre ramfaktorerna utgörs av exempelvis lärarens och studenternas subjektiva handlingar; de inre ramarna är konsekvenser av aktörernas konstruktioner, exempelvis det kollaborativa smågruppsarbetet och det emotionella klimatet i inlärningskontexten.

Några faktorer av fysisk och organisatorisk art som torde vara mycket relevanta för tillvalsspråk i en yrkeshögskolekontext är frågan om antal

---

<sup>5</sup> Linné särskiljer mellan begreppen ”ram” och ”tradition”.

undervisningstillfällena i veckan, lektionernas placering i schemat, tiden som finns till förfogande för ämnet, vilka mål som är möjliga att nå inom ramen för den tid som står till förfogande. Frågan om vilka arbetsmetoder samt undervisningsmaterial som används är även viktig. Dessutom återspeglas samhällets och yrkeshögskolans värderingar i inlärningskontexten - språkklassen.

Då Ericsson (1989) analyserar inlärnings/utlärningsprocessen skiljer han mellan mål och medel. Enligt honom är målet för en lektion att inläring sker. Målet för läraren bör vara att försöka åstadkomma hög koncentration hos inlärares på inlärningsstoffet, hög positiv inläraresaktivitet och ett positivt emotionellt klimat i inlärningsituationen (Ericsson 1989:20). Ericsson anser att de tre punkterna ovan skapar ett engagemang hos inlärares. Vilka medel står till förfogande för uppnåendet av målet, lärande? Ericsson (1989) beskriver en medelkatalog som omfattar läraresfaktorer, elevfaktorer, inlärnings - undervisningssituationen, läromedel och läroplanen.

Läraresfaktorerna utgöres av lärares

- kunskaper i det aktuella ämnet
- kunskaper i pedagogik, psykologi och andra beteendevetenskaper
- kunskap om undervisningsmetoder
- kunskap om inlärares
- personlighet
- undervisningsstil
- grundläggande värderingar och attityder

Elevfaktorerna består av elevernas

- kunskaper och färdigheter
- beredskap att lära sig, motivation
- intressen, attityder
- inlärningsstil, intelligens, kreativitet
- personlighet

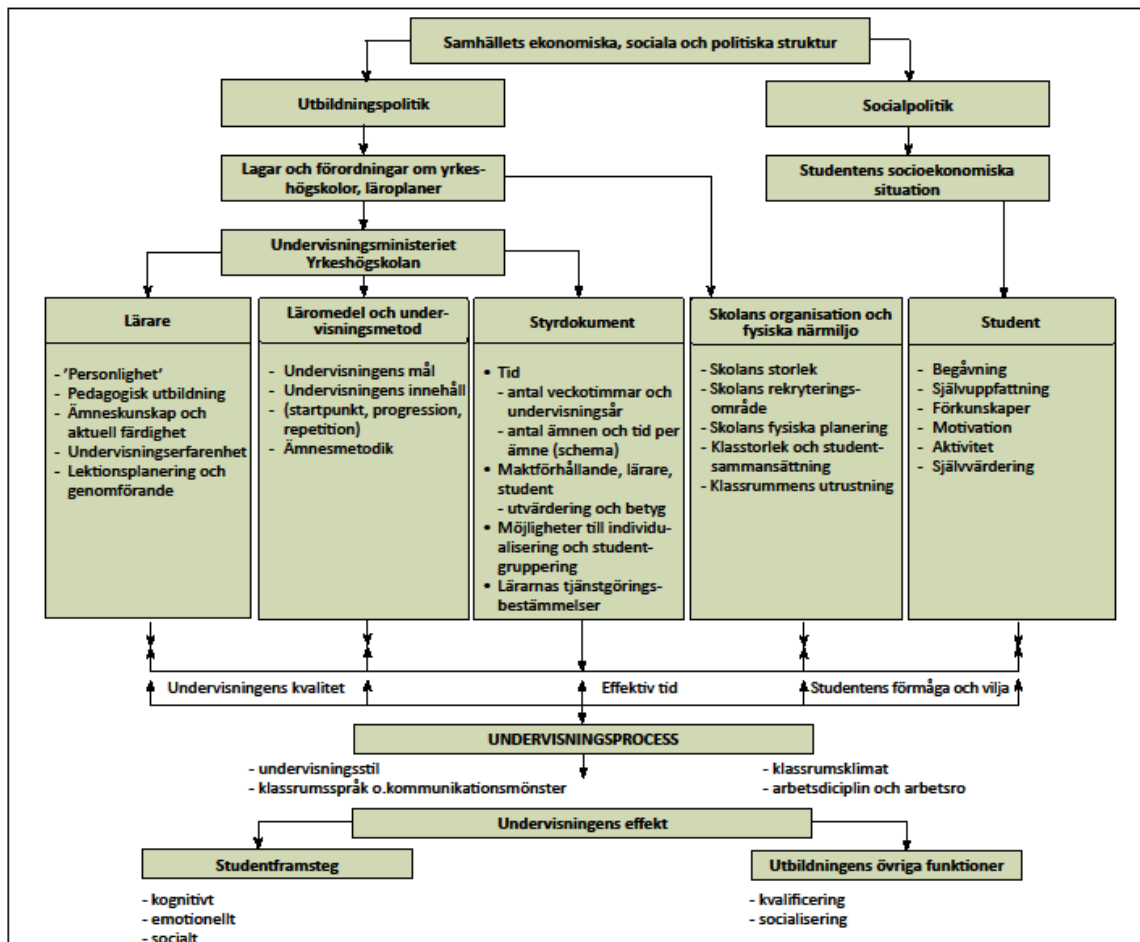
Inlärnings- och undervisningssituationen uppdelas i

- rumsfaktorer
- tidsfaktorer, schema
- emotionellt klimat

Löfgren (Löfgren & Ouveinen-Birgerstam 1980) har skisserat upp en detaljerad modell över olika faktorer med inverkan på inlärares lärande i det

undervisningsbaserade lärandets kontext. Löfgren (ibid) utgår från makronivån och fortsätter ner till meso- och mikronivåerna. Lundgrens ramfaktorer finns med i Löfgrens modell, utökade med lärar- och elevvariabler. Löfgren slår fast att basen för undervisningsprocessen utgörs av undervisningens kvalitet, tiden som finns till förfogande och inlärarnas vilja och förmåga att lära. Dessa tre faktorer kan effektivt antingen underlätta lärandet eller också stå som hinder för lärandet. (Ericsson 1989:29).

Med utgångspunkt i Löfgrens (Löfgren & Ouvinen-Birgerstam 1980) modell över olika faktors betydelse för lärande har jag sammanställt en modell över faktorer med inverkan på lärande i en yrkeshögskolekontext:



FIGUR 1. Modell över olika faktorer med inverkan på inlärningskontexten i en yrkeshögskolemiljö. Modellen baserar sig på Löfgrens (1980) modell över olika faktors betydelse för elevers inläring.

Löfgrens modell behandlade situationen inom den grundläggande utbildningen i Sverige medan jag undersöker en finländsk yrkeshögskole-

kontext. Av denna orsak har jag bearbetat den ursprungliga modellen på så sätt att den bättre lämpar sig för mina ändamål. Således har jag ersatt det ursprungliga begreppet "elev" med "student" och även anpassat modellen så att den lämpar sig för en diskussion av lärande i en yrkeshögskolekontext.

Det kan verka förvånande att jag anser att arbetsro hör hemma i en yrkeshögskolekontext, men begreppet har en vid betydelse i denna undersökning. Det är inte enbart fråga om att inlärarna inte ska inverka negativt på varandras möjligheter att delta i undervisningen. Det handlar även om att inlärarna, tillsammans med läraren ska ges förutsättningar att koncentrera sig på lärandet av franska.

Inom ramen för denna studie koncentrerar jag mig på mikronivån (språkklassen). Jag gör denna avgränsning medveten om det omgivande samhällets (makronivån) och yrkeshögskolan Arcadas (mesonivån) inverkan på det som sker i undervisningskontexten. Samhället (makronivån) behandlades i kapitel 2 där jag diskuterade globaliseringens följder för individen i olika sammanhang, både i fråga om studier och även arbetsliv. Yrkeshögskoleförordningen samt yrkeshögskolan Arcadas (mesonivån) studieprogram och studiernas struktur är organisatoriska ramfaktorer som även behandlats tidigare i studien (kapitel 2).

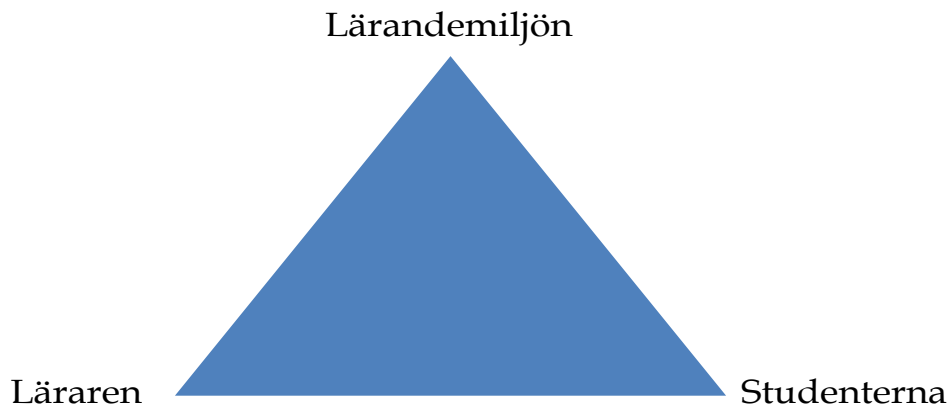
Mitt val av begreppen makro-, meso- och mikronivåer har inspirerats av Löfgren (1980). Jag hävdar att dessa tre nivåer påverkar studenternas engagemang och motivation, både indirekt och direkt. Då studenterna konstaterar att de är tvungna att förvärvsarbeta för att ha råd att studera är denna inverkan direkt, mer indirekt torde den vara via de budskap de erhåller angående nyttan av eller bristen på nytta av mångsidiga språkkunskaper. Studenterna är mer benägna att studera språk ifall de märker att språkkunskaper uppfattas som en merit bland arbetsgivare och det omgivande samhället. Förutom att denna studie har fokus på mikronivån, avgränsar jag den ytterligare så att endast tre faktorer presenteras i detalj: dessa faktorer utgörs av läraren, studenterna och lärandemiljön. Dessa tre faktorer presenteras i följande avsnitt.

### **3.3 Faktorer med inverkan på lärande och engagemang**

Härnäst diskuterar jag lärandemiljön, läraren och studenterna med avsikten att försöka identifiera några faktorer med inverkan på lärande och engagemang. De faktorer som behandlas har jag satt i förgrunden för mitt frågande, medan



andra faktorer hamnat i bakgrunden (se Anward 2005:66). Jag undersöker en komplex process där alla aktörer interagerar med varandra, vilket gör det utmanande att konsekvent särskilja lärandemiljön, läraren och studenterna från varandra. Figur 2 illustrerar de tre faktorer (läraren, studenterna och lärandemiljön) som diskuteras mer ingående i denna studie.



FIGUR 2. Ett åskådliggörande av de tre faktorer (läraren, studenterna och lärandemiljön) som diskuteras i detalj i denna studie.

Förrän jag tar itu med att diskutera läraren och studenterna presenteras den gemensamma arbetskontexten, lärandemiljön. Genom att inleda diskussionen med lärandemiljön presenterar jag kontexten där studenterna och läraren möts och verkar. Lärandemiljön är fonden mot vilken studenterna och läraren agerar.

### 3.3.1 Lärandemiljön

Då man lär sig ett främmande språk lär man också om en annan kultur, personer som representerar denna kultur, dess historia, traditioner, miljöer och berättelser. I språkklassen finns många "aktörer": inlärarna, läraren, målspråket (i form av texter, bilder, filmer, ljudband, nätsidor o.s.v.) och undervisningsutrymmet med dess utformning och möblering. I denna studie utgörs lärandemiljön av inlärningskontexten (språkklassen), målspråket, kursinnehållet inklusive undervisningsmaterial och undervisningsmetoder samt det emotionella klassrumsklimatet. I det följande diskuterar jag först lärande av främmande språk, sedan tittar jag närmare på inlärningskontexten för att därefter gå över till att diskutera emotionernas roll i lärande samt det emotionella klassrumsklimatet. Slutligen diskuteras heterogena undervisningsgrupper, kursinnehåll, undervisningsmaterial och undervisningsmetoder.

Hur kan verksamheten i språkklassen beskrivas? Vi bör fråga oss vad avsikten med lektionerna i språk är, hävdar van Lier (1996:125) och tillägger att vi därtill bör hitta essensen hos språklektionerna. Altman (1981:8) skriver att andraspråksundervisning utgörs av en aktivitet där en person initierar olika slag av aktiviteter som har som mål att underlätta andra individers lärande av ett språk som inte är deras modersmål. Detta utgör essensen av andraspråkundervisningen medan allt annat, såsom undervisningsmetoder och undervisningsmaterial samt inlärningsmål, är konventioner som kan variera från en kontext till en annan (Altman 1981:8). Altmans påpekande angående konventionerna i andraspråksinläring gäller även främmandespråksundervisning; varje lärare och "lärare-som-forskare" bör fortlöpande ifrågasätta och reflektera över dessa konventioner. Efter denna korta diskussion av lärandet av målspråket sätts fokus i det följande på inlärningskontexten.

Inlärningskontexten, med klassrummet som dess centrum uppfattas som ett komplext system där händelser (events) inte äger rum på ett lineärt, kausalt sätt, utan den består av olika krafter som både interagerar på komplexa självorganiserande sätt och skapar förändringar och mönster vilka till en del är förutsägbara, och till en del oförutsägbara. Dessutom påverkas inlärningsituationen av olika kontextuella eller makrokontextuella krafter: dessa inkluderar bland annat studenternas familjebakgrund, lärarens pedagogiska och metodologiska övertygelser samt undervisningspraxis, skolans institutionella krafter, undervisningsbyråkratin, samhället i stort, och tidens och platsens sociokulturella inflytanden. (van Lier, 1996:148.) (Se även Cilliers 1998:4).

I yrkeshögskolan, där denna undersökning gjordes, sammanstrålar studenter från olika utbildningsprogram och olika årskurser i kurserna i främmande språk (spanska, tyska, franska, ryska); de olika språkinlärningsgrupperna bildas slumpmässigt. Alla dessa studenter är också medlemmar av andra inlärningsgrupper, de är vana vid olika inlärningskontexter men även olika lärandekulturer. Ofta känner flera av studenterna i språkkurserna inte varandra från tidigare. Jag har ofta noterat hur olika inlärningsgrupper kan vara; de är inte statiska, de förändras och utvecklas under kursens gång (se Kullberg 2004). Kullberg (2004:133) hävdar att man bör betrakta varje lärandekultur som en egen kultur, därför måste man förstå den utifrån dess egna förutsättningar och möjligheter. Breen (1985:142), å sin sida, hävdar att språkklassen bör uppfattas som en levande kultur; en kultur som är interaktiv, kollektiv och gemensamt konstruerad (ibid).

Om språkklassen uppfattas som en interaktiv, levande kultur så finns det stora möjligheter till utveckling och lärande; det gäller bara att gripa chansen. Har alla individer i undervisningsgruppen ansvar för utvecklingen och

lärandet, och även för varandra? Hur kan ansvarskänslan i en undervisningsgrupp stärkas? Van Lier (1996) kopplar ihop ansvarskänsla med *autenticitet* då han konstaterar att autenticitet hör samman med moral, respekt och social ansvarskänsla; autenticitet står även i relation till självkänedom och kommunikation. Vidare påpekar van Lier (ibid:123) att klassrummet i egenskap av klassrum bör bli icke-autentiskt i autenticitetens intresse. Därtill hävdar han att vi härmed ställs inför en paradox, och att lösandet av denna paradox är central för varje diskussion som berör frågan om autenticitet i språkundervisningen.

Begreppet autenticitet diskuteras ofta i samband med undervisningsmaterialet och det har hävdats att ett autentiskt undervisningsmaterial är lika med texter producerade för livet utanför klassrummen. Van Lier (1996), å sin sida, påpekar att autenticiteten är ett resultat av att man vet vad man gör, att det finns engagemang, att man har en avsikt med det man gör och att det finns transparens i interaktionen. Således innefattar frågan om autenticitet mycket mera än den enkla frågan om vilket slags material eller vilket slags språk man ska använda i klassrummet (van Lier 1996:123). Autenticitet har inte någonting att göra med upphovet till det språkliga material som man tar med sig till klassrummet, inte heller med frågan om hur materialet används, snarare är det ett mål som läraren och studenterna bör arbeta för, medvetet och konstant. I grund och botten är det en fråga om en personlig process präglad av engagemang, och det är oklart om det kan hävdas att en viss kontext/miljö kan vara autentisk för varje deltagare som befinner sig i denna miljö. (van Lier 1996: 123- 125.)

Orsakerna till att alla deltagare inte upplever att inlärningskontexten stöder dem i deras lärande kan vara många. Lärandet har flera dimensioner, det räcker inte att enbart koncentrera sig på den kognitiva dimensionen, lärande inkluderar också sociala, emotionella, praktiska och estetiska dimensioner (Aspelin 2003:45). Frågan om emotionernas roll i lärandet har diskuterats av otaliga forskare. Ehrman (1996:137) påpekar att alla tänkbara känslor är involverade i lärande, i synnerhet stämmer detta påstående in på språk-inläring, ett lärande som är så nära hopkopplat med frågan om vem vi är. Säljö (2000:151) hävdar att lärandets problem gäller hur människor upplever och erfar en situation, vilka betydelser, tolkningar och sätt att agera de tar med sig till andra situationer och kontexter.

Känslorna är "en del av inlärningsprocessen, lärandets konsekvenser och dess sociala och moraliska mål". Om en lärare har som mål att också undervisa för livet utanför kunskapssamhället så är läraren tvungen att erkänna att det i lärarbetet finns en social och emotionell dimension. Således bör denna dimension finnas som en del i undervisningsarbetet. (Hargreaves 2004:93.)

Vid språkinläring spelar den affektiva faktorn åtminstone en lika stor roll som de kognitiva färdigheterna, hävdar Stern (1983: 386). Om känslorna spelar en så här stor roll i lärandet kan det inte vara likgiltigt hur inlärarna upplever inlärningskontexten. Studenterna ska kunna känna sig trygga i sitt lärande, denna trygghet kan skapas i en icke-hotfull kontext. Sano, Takahashi och Yoneyama (1984, citerade i Finch 2001:4) hävdar att en informell och varm interaktion mellan lärare och inlärare är grundförutsättningen för en trygg, icke-hotfull inlärningsmiljö. De framhåller vidare att denna vänliga interaktion är den viktigaste faktorn i framgångsrik språkinläring (se även Dewey 1980: 136-37, jfr. Steinberg 2003:36).

Inlärningsklimatet bör vara sådant att man inte är rädd för att diskussionen kan bli förvirrad och diffus, kanske t.o.m. ibland obegriplig, eftersom man litar på att de andra i gruppen är förstående och toleranta, hävdar Barnes (1978:116). Trots att Barnes inte talar om språkinläring utan om undervisning i allmänhet torde hans konstaterande ha relevans för språkinläring. Var om inte i språkklassrummet ska en student ha möjlighet att öva och befästa sina nya kunskaper i det främmande språket? För att en student ska våga riskera att uttrycka sig oklart och även ofruktbart; alltså att budskapet inte alla gånger går fram så måste han kunna lita på att de andra gruppmedlemmarna inte sviker utan stöder honom. Om vi i inlärnings-situationen kan skapa förutsättningar för att studenterna ska våga uttrycka sina tankar och idéer på det främmande språket så har vi lyckats ge dem bättre förutsättningar att klara sig i olika språkrelaterade situationer både i Finland och utomlands.

Om det i skolsamfunden finns lärandemiljöer där inlärarna i så liten utsträckning som möjligt känner ängslan, oro eller har en känsla av att ha misslyckats, då torde de vara bättre rustade för att ta sig an den globaliserade världens utmaningar. En accepterande och stödjande lärandemiljö hjälper en student att hålla sin självbild som en kompetent språkinlärare intakt medan en lärandemiljö som präglas av konkurrens och mycket mer värdering än förståelse har en negativ inverkan på studentens självbild. Inlärarna bör kunna känna sig trygga i sitt lärande (Covington 1998). En atmosfär som är öppen, demokratisk och stödjande möjliggör en kommunikation som innehåller alla de språkfunktioner som förekommer i olika kommunikativa situationer utanför lärandemiljön (Tornberg 2000:48). Inlärarna ges möjlighet att i en trygg miljö öva sina språkliga färdigheter.

Atmosfären, omgivningen och känslorna är mycket starka men likaledes ömtåliga ingredienser i inlärningsproceduren (Ericsson, 1989:79). Språkklassrummet är i sig är en social miljö där deltagarna måste ta i beaktande, på gott och på ont, att de inte är ensamma. En trygg student som känner sig

accepterad har större förutsättningar att dra nytta av alla de möjligheter till lärande som erbjuds (Allwright 1995).

Undervisningsgrupperna i min undersökning är ganska heterogena kunskapsmässigt; detta gäller även nybörjargrupperna. Det har ofta känts utmanande att undervisa grupper där studenterna uppvisat stora skillnader i kunskapsnivå. Ett incitament till behovet av att utveckla och se över undervisningsmetoderna och undervisningsmaterialet var de heterogena undervisningsgrupperna. Målet var att skapa goda förutsättningar för ett aktivt kunskapande (se Svedberg 1997).

Heterogena undervisningsgrupper är precis lika effektiva som homogena grupper då det gäller att uppnå kognitiva mål. Men de heterogena grupperna är dessutom effektivare då det gäller att uppnå affektiva och sociala resultat såsom att främja kulturell förståelse. Kulturell förståelse främjas genom att olika etniska grupper är representerade i undervisningsgruppen. Införandet av ett samarbetsinriktat lärande i heterogena inlärningsgrupper främjar ett aktivt deltagande i lärprocesserna. ( Good & Brophy 1994:263.)

Studenterna lär sig, förutom genom interaktion med läraren, också genom att samarbeta med sina medstudenter då de jobbar i par eller i små grupper och genom klassrumsdiskussioner. Under förutsättningen att alla inlärare aktivt deltar i inlärningsaktiviteterna så kunde det hävdas att olika bakgrund och synsätt är en tillgång, inte en belastning, och (små) heterogena grupper skulle således vara att föredra framom homogena grupper. (Good & Brophy 1994: 263-64.)

All verksamhet bör vara meningsfull för deltagarna, och ifall studenten aktivt deltar i kunskapsprocessen så torde språkundervisningen också bli mer meningsfull. I fråga om undervisning och lärande av främmande språk hävdar Thomsen (2003:35) att inlärarna, genom samarbetsinriktat arbete i små grupper på målspråket, kan utveckla sina kunskaper i målspråket och stöda sina medstudenters språkliga utveckling. Det är viktigt att smågruppsarbetet struktureras och medvetet styrs av läraren (Madsén, 2002). Tanken med olika slag av smågruppsarbeten är att skapa utrymme för språkutvecklande interaktion inlärarna emellan (Lindberg 2005:102). För att smågruppsarbetet ska fylla sin funktion bör undervisningsmaterialet upplevas som meningsfullt av inlärarna; ett genuint intresse för de språkliga aktiviteterna bör uppmuntras.

I fråga om ansvaret för lärandet i smågruppsarbetet inom främmande-språkundervisningen, påpekar Lindberg (2005: 238) att läraren spelar en avgörande roll som organisatör; hon förbereder och följer upp smågruppsarbetet.

Vuxna lär sig det de vill och de är inte alltför intresserade av att avsätta tid för något som inte upplevs som meningsfullt eller relevant. Vuxna tar så

mycket ansvar för sitt lärande som de själva önskar, förutsatt att de ges en möjlighet till ansvarstagande. (Illeris 2008.) Frågan om relevanta och meningsfulla uppgifter är av avgörande betydelse i detta hänseende. Det är viktigt att inläraren upplever att de frågor som väcks i en undervisnings-situation är viktiga för honom eller henne (se Rauste-von Wright 1997, Barnes 1978).

Combs (i Prashing 1996:214) konstaterar att inläring alltid består av två delar: först ställs man inför ny information och nya erfarenheter, därefter upptäcker man en personlig, individuell betydelse eller mening. Ur motivationshänseende är det inte bra om inlärarna ställs inför ett undervisningsmaterial eller uppgifter där de är tvungna att relatera främmande information till annan främmande information medan deras erfarenhet - inom och utanför skolan - utestängs (se även Barnes 1978:90).

Undervisningsmaterial med anknytning till studenternas eget liv inspirerar studenterna att uttrycka sig muntligt och i skrift på franska (se Zimmermans 1998 "transportable identities"). Inlärarna bör ges möjlighet att läsa och kommentera varandras uppgifter, inlärarna kan vara mottagare för varandras alster, det behöver inte alltid vara läraren som är det. Inlärarna kunde erbjudas mottagargrupper för skrivuppgifterna utanför skolan. (Barnes 1978:98) En bredare spridning av de skriftliga uppgifterna ger dem ökad status och i förlängningen får inlärarna en aktivare roll vid inläringen (ibid:150). För att vidmakthålla inlärarnas motivation, intresse och engagemang i heterogena undervisningsgrupper är det viktigt att kunna erbjuda dem undervisningsmaterial och uppgifter av olika svårighetsgrad. De bör kunna välja uppgifter som är tillräckligt utmanande men ändå varken för svåra eller för lätta.

Lärandemiljön för lärandet av ett främmande språk kan studeras utgående från många olika synvinklar, detta avsnitt har bland annat behandlat autenticitet, känslornas roll i lärandet och betydelsen av en icke-hotfull inlärningskontext samt undervisningsmaterial, kursinnehåll och smågruppsarbete. I de följande avsnitten kommer lärar- och studentfaktorer med inverkan på lärande att diskuteras.

### 3.3.2 Läraren

I detta kapitel övergår jag till att diskutera läraren och hennes roll i lärprocessen; idag poängteras betydelsen av att läraren verkar som en reflekterande praktiker. Vad innebär det för lärarrollen om läraren antar denna utmaning? En reflekterande praktiker bör ständigt ifrågasätta den egna verksamheten och reflektera över vilken pedagogisk syn hennes undervisning grundar sig på (Atkinson 2000:78).

Eftersom reflektion torde vara en viktig del av lärarens arbete övergår jag nu till att diskutera vad reflekterande innebär i denna studie. Jag vill hävda att, förutom att det i lärarens arbete ingår ett fortgående reflekterande och även ifrågasättande av läraridentiteten och lärarrollen, så bör läraren även reflektera över sitt eget kunnande, sin kompetensutveckling och sin kunskapssyn. Bengtsson och Kroksmark (1994:48) gör gällande att kunskapssynen är direkt relaterad till hur lärandesituationen organiseras och genomförs (se även Wilson 1995, Atkinson & Claxton 2000).

Då läraren planerar sina kurser och sin undervisning drar hon slutsatser utgående från bland annat sina erfarenheter av tidigare hållna kurser. Hon frågar sig vad som antingen fungerade bra eller mindre bra i en nyligen avslutad kurs. Men då läraren reflekterar över sina erfarenheter använder hon sig inte enbart av logiskt, analytiskt tänkande utan även av intuition.

Lärarens intuitiva handlande påverkas av tidigare erfarenheter, en lång rad av lektioner som hon hållit. Den kunskap hon erhållit, de erfarenheter hon samlat på sig finns som en del av nuet (Aspelin 2003). Läraren har ett praktiker-kunnande (Schön 1996). Många års erfarenhet av undervisning och av olika studentgrupper ger läraren ett intuitivt kunnande, en förmåga att avläsa det som sker i gruppen. Denna förmåga har utvecklats med åren, och den utvecklas varje dag. Också Bruner (1973:104) poängterar intuitionens betydelse då han konstaterar: "Intuition is an invitation to go further- whether intuitively or analytically".

Professionell praktik karakteriseras av att den är dynamisk, komplex och interaktiv, och den äger rum i en mycket specifik och hela tiden föränderlig kontext. Den intuitiva praktikern använder fler genomtänkta strategier, (deliberate thinking), för att analysera olika problem såsom en ny situation som man har råkat ut för eller en oväntad eller ovanlig svårighet. Det gäller även att i förväg planera inlärningsmålen, undervisningsmetoderna, undervisningsmaterialet samt beakta de givna tidsresurserna. Läraren bör också reflektera över och utvärdera resultaten av en lektion och speciellt övervaka och reflektera över sin egen roll (self-monitoring). Tre huvudsakliga tankeprocesser stöder undervisningen: det intuitiva tänkandet som ligger bakom handlingen och ett snabbt beslutsfattande, det analytiska och objektiva tänkandet som gör det möjligt för lärare att planera lärandet samt det reflektiva tänkandet som är avgörande för att man ska kunna övervaka och lära sig av sina erfarenheter. (Atkinson & Claxton 2000:6.)

Utvecklandet av professionalism inbegriper en växlande, dynamisk samverkan mellan olika sätt att veta. En omgivning ska vara glad, lekfull, samarbetsinriktad och icke-dömande om den ska kunna understödja intuitionen. Dessutom bör den vara meningsfull och professionell. För att

kunna vara intuitiv bör läraren visa prov på tolerans och vara beredd att acceptera känslor av förvirring. (Claxton 2000: 46.) Lenz Taguchi (2005:56) poängterar att lärare borde "försöka älska känslan av att befinna sig i osäkerhet i förhållande till pedagogisk praktik, men utan att för den skull sluta ta ansvar". Hon konstaterar vidare att osäkerheten för med sig ett ansvar att kontinuerligt fatta nya beslut; dessa beslut kan eller måste omprövas med inlärarna och kollegerna.

Det torde vara viktigt för en lärare att reflektera över Lenz Taguchis (2005) tankar i synnerhet om läraren, i sin undervisning, strävar efter att vänja inlärarna vid att stå ut med perioder av osäkerhet innan de tryggt kan tolka omvärlden (jfr även Edwards 2002:134). Jag vill hävda att i synnerhet språklärare har nytta av att reflektera över denna frågeställning; det inlärarna lär sig under kursens lopp är ett, i början, mycket oslipat verktyg (det främmande språket) som de ska använda sig av i kommunikation med olika människor i olika slag av kontexter. Inlärarna ska stödas på sin väg mot att bli självständiga språkanvändare; deras beredskap att kommunicera utan oro och rädsla för att göra misstag bör stödas.

Då en lärare står inför en undervisningsgrupp har hon en hel del kunskap om gruppdynamik, undervisningsmetoder och en uppfattning om målen för undervisningen och orsakerna till varför något antingen lyckas eller misslyckas. Ofta känner läraren på sig att hon måste ändra i programmet för en viss lektion, det är något i stämningen som säger: "Nu krävs det andra metoder, ett annat innehåll för att lektionen ska bli lyckad." Det är som om en inre röst talade till henne. De flesta lärare har upplevt lektioner då det mesta gått på tok, och ändå har det varit svårt att säga vad detta berott på. Andra lektioner igen har varit "perfekta", stämningen har varit varm och accepterande, alla har arbetat med samma mål för ögonen: lärande. Dyliga situationer är svåra att tolka och förstå enbart med hjälp av logisk kunskap; reflektion, intuition och tyst kunskap är till stor hjälp då man försöker förstå de processer som är i omlopp. Schön (1983, 1996) vidhåller att den professionella lärarens kunskap om hur hon ska agera i olika problematiska situationer till stor del är tyst, outtalad, invävd i hennes handlingar. Hon vet med sig vad hon bör göra och hur hon ska gå till väga, hon känner på sig vilket agerande som lämpar sig bäst.

I det föregående diskuterades några aspekter på en professionell lärarpraktik; jag vill dock hävda att även lärarens etik, värderingar och förhållningssätt får konsekvenser för lärandesituationen och inlärarna. Etik är en fråga om kunskap - "att veta vad som är gott och ont, rätt och fel utifrån tidigare erfarenhet och aktuellt dilemma" (Dewey, citerad i Stensmo 1994:177). Etiska problem är situationsbundna, sålunda medför en ny situation ett nytt etiskt dilemma (se Buber 2001).



Det är viktigt att en lärare reflekterar över sitt förhållningssätt gentemot inlärarna. Lärarens förhållningssätt får konsekvenser för studenterna, för deras upplevelser av lektionerna de deltar i (se Gren 2001:12). Studenten är ingen robot utan en kännande varelse som influeras av inte enbart läraren utan även av de andra studenterna, av hela lärandemiljön. Läraren bör bemöta inlärarna med respekt; de i sin tur bör visa läraren respekt (Aspelin 1999).

En förutsättning för att kunna respektera en annan medmänniska torde vara att man ger sig tid att lyssna på henne. En lyssnandets pedagogik förespråkas av Lenz Taguchi (2005), en pedagogik som innebär att man lyssnar till i första hand dem man undervisar, men även till sina kolleger, samhället och läroplanen. Lenz Taguchi hävdar att man då upptäcker att det går att höra samma sak på många olika sätt. Vidare säger hon (ibid:148) att en människa med demokratiska målsättningar bör lyssna på varje individ. (Se även Dysthe 1996:240).

Men trots att läraren strävar efter att agera etiskt och ansvarsfullt så torde det ibland uppstå problem i inlärningssituationerna. Problem som uppstår ska diskuteras, åtgärdas och uppklaras. Inom den fenomenologiska pedagogiken poängteras det att läraren bör sträva efter att upprätthålla en dialog med inlärarna och försöka förstå det som pågår i deras medvetna (Stensmo 1994:105). Det torde vara viktigt att läraren aktivt strävar efter att skapa dialog både i inlärningssituationen och utanför den. Dialogen ska föras i hela skolsamfundet, ja helst bör den utvidgas till hela samhället.

För att läraren ska orka med sitt arbete och finnas som stöd och hjälp för inlärarna torde det vara nyttigt ifall hon också frågar sig vad som är viktigt för henne själv. Hon bör även fråga sig hur hennes värderingar syns i det dagliga arbetet. Slutligen bör hon ställa sig frågan om det är möjligt för henne att, i den miljö där hon arbetar, låta sitt arbete genomsyras av dessa värderingar (se Whitehead 1999, Gren 2001). Dessa frågor blir egentligen aktuella mycket tidigare; redan då en ung lärare inleder sin yrkeskarriär. I annat fall kan lärarverkligheten bli en obehaglig chock för en ung, nybliven lärare. Jag vill hävda att denna frågeställning har relevans även i en yrkeshögskola, i synnerhet för en språklärare.

Beslutet att bli språklärare fattas i de flesta fall på grund av ett stort intresse för främmande språk och kulturer. Hur många språklärare tänker på kontexten där de kommer att undervisa? Frågar de sig vilken ställning språken har i läroplanen i grundskolan, i gymnasiet, i yrkesskolorna och i yrkeshögskolorna? Ifall språkläraren inte alls har reflekterat över detta så kan det bli en negativ överraskning att de främmande språken, i många utbildningskontexter, från att ha varit tillvalsämnen tenderar att bli frånvalsämnen (Enkvist 2005). I dagens skolor blir det allt vanligare att elever

och studenter väljer bort ett tillvalsspråk efter att de avklarat nybörjarkursen (Bergseth & Edlert 2003, Enkvist 2005).

Varje lärare, både gammal och ung, torde sträva efter att vara en bra lärare. En bra lärare är en tydlig ledare, men också personlig, tillmötesgående och flexibel; lärarens eget intresse för ämnet och engagemang i inlärnarnas lärprocess har stor betydelse, sammanfattar Wennstam (2007) en grupp gymnasieelevers åsikter som kartlagts i en kvalitativ studie (se även Kveli 1994, Madsén 2002).

Är en lärare, som är engagerad och strävar efter att handla etiskt, också autentisk? Fibaek Laursen (2006) beskriver den autentiska läraren utgående från ett forskningsprojekt bland lärare i Danmark. En lärare är inte autentisk i sin professionella roll enbart i och med att hon känner en personlig förpliktelse gentemot en uppgift. Läraren måste också skaffa sig professionell kompetens, med vars hjälp hon har realistiska möjligheter att få till stånd något i förhållande till den uppgift hon känner sig förpliktad att utföra. En autentisk lärare är en människa, som kan undervisa på ett äkta sätt och med ett personligt engagemang; hon respekterar inlärnarna som fria och självständiga individer. (Fibaek Laursen 2006: 22-27.)

En lärare kan inte verka autentiskt i en omgivning som strider mot hennes mål. En autentisk lärare strävar efter att omforma arbetsmiljön (undervisningskontexten) så att den lämpar sig för hennes mål (Fibaek Laursen 2006: 28). Det finns dock ofta en motsättning mellan lärarens pedagogiska intentioner och de sociala omständigheterna (Carlgren & Marton 2000). Redan den engelska poeten John Donne (1572-1631) konstaterade att "no man is an island"; det finns mycket både innanför och utanför inlärningskontexten (språkklassen) som återspeglas i lärarens arbete. På samma sätt som den autentiska läraren strävar efter att skapa omständigheter som är gynnsamma för hennes mål, så strävar hon också efter att samarbeta med sina kolleger (Fibaek Laursen 2006:22).

Fibaek Laursen (2006: 23) konstaterar att autenticitet förutsätter att den professionella praktikern vill något, att det hon gör är meningsfullt. Men inte ens detta räcker; med hänvisning till den kanadensiska filosofen Charles Taylor säger Fibaek Laursen att målet måste vara meningsfullt också för andra.

Det kan vara svårt för en lärare att vara autentisk om det finns en stor diskrepans mellan hennes kunnande och hennes mål. En autentisk professionell praktiker förmår uppnå åtminstone en del av de mål hon satt upp. Dessutom är det viktigt att komma ihåg att förmågan och önskan att ta ansvar för sin egen utveckling är en del av autenticiteten. En människa är lärare endast om hon har för avsikt att inspirera sina elever, studenter att lära sig något. En bra lärare ger åt inlärnaren budskapet att det finns något i världen som är värdefullt att lära

sig. En autentisk lärare ger detta budskap reservationslöst med både sin kropp och själ. På grund av sakens natur är undervisningen riktad mot inlärarna. Ett autentiskt lärarskap förutsätter en professionell kompetens som man måste utveckla kontinuerligt. Läraren förändras tillsammans med både inlärarna och skolan. Därför måste läraren se till att hennes kompetens utvecklas. Förmågan och önskan att ta ansvar för sin utveckling är en del av autenticiteten. (Fibaek Laursen 2006:30.) Jag är enig med Fibaek Laursen då han hävdar att läraren själv måste ta ansvar för sin utveckling, och att denna förmåga och önskan till ansvar hör till autenticitetens grundförutsättningar.

I denna studie har dialogicitetens betydelse för lärandet diskuterats och jag vill hävda att en strävan efter autenticitet är en av grundförutsättningarna för upprätthållandet av en äkta dialog som, i sin tur, torde vara en förutsättning för lärande.

Principen om upprätthållandet av en dialog i inlärningskontexten kunde uppfattas stå i kontrast till den idag av många omhuldade uppfattningen att elever och studenter själva ska söka sin kunskap; läraren ska ställa sig i bakgrunden, hon behövs endast i egenskap av handledare. Det hävdas även att lärandet blir både autentiskt och autonomt i och med att inlärarna får tillgång till en dator. Madsén (2002:1) framhåller, utifrån en forskningsöversikt han gjort över innovativa skolmiljöer i USA och Kanada, att denna föreställning går stick i stäv med modern forskning om lärande. Jag har ibland frågat mig om tanken på att läraren, i allt större utsträckning, ska avsäga sig rollen som "undervisare" står att finna i en rädsla för att inlärarnas röst inte blir hörd, att kunskapen pådyvlas dem. Jag vill dock hävda att undervisning präglad av dialog kan innebära "en levande och av alla deltagare påverkad kontext, i vilken allas röster kan höras och allas handlingar kan bidra till utveckling" (Kullberg 2004:220).

En beredskap att, i dialog, hjälpa och stöda inlärarna torde höra till lärarens uppgifter. Barnes (1978:93) tar upp det han kallar lärarens ständiga dilemma: hur kan läraren stödja inlärarna med en stomme eller ram utan att inlärarnas aktiva medverkan begränsas av denna ram. Läraren bör fråga sig hur hon kan ge inläraren möjlighet att själv styra sitt lärande utan att fullständigt överge honom eller henne (ibid).

Uljens (1998) poängterar att man inte kan flytta över allt ansvar för lärandet på inläraren. Läraren eller skolan som helhet kan inte avstå från att ta ansvar för inlärarens framsteg, hävdar han vidare (se också Barnes 1978, Dysthe 1996). Inlärarna ska kunna märka att läraren är beredd att tillsammans med dem arbeta för det gemensamma målet - lärande.

Då en kurs inleds presenterar läraren kursinnehållet och kursmålen, bedömningskriterierna diskuteras även. Läraren måste våga ställa krav, men

lika viktigt är det att vara tydlig, att ge klara kriterier för det studenterna förväntas klara av och behärska. Det är också viktigt att kontinuerligt utvärdera studenternas insatser och att följa upp deras arbetsinsatser.

Inte bara kursinnehållet och kursmålen diskuteras i början av kursen, även arbetsmetoder och olika sätt att lära behandlas. Vygotskij (1999) betonar lärarens betydelse för lärande samt vikten av ett undervisningsbaserat lärande. Han hävdar vidare att det är lärarens uppgift är att skapa en god jordmån för lärande (ibid:21). Carlgren och Marton (2000) uttrycker liknande tankar då de hävdar att läraren bör utveckla sammanhang som gynnar inlärnarnas lärande samt forma miljöer för lärande.

I en inlärningsituation har läraren som mål att initiera lärande, hon försöker få inlärnarna att uppleva att undervisningsämnet är relevant för dem. Men är det lärarens uppgift att motivera inlärnarna? Den amerikanska psykologen Bruner (1990) hävdar att man inte behöver motivera människor att lära, det är viktigare att undanröja hindren. Jag vill hävda att en av förutsättningarna för att kunna undanröja hindren för lärande är en reflekterande, intuitiv, autentisk lärare som strävar efter att skapa en dynamisk, samarbetsinriktad, lekfull, trygg och icke-hotfull inlärningsmiljö; en miljö som stöder kreativt tänkande och engagemang (jfr Claxton 2000:46).

Det är oerhört viktigt att läraren tänker över sin roll och sin inställning till både den muntliga och skriftliga kommunikationens roll i inlärnings-situationerna. Ingen lärare kan ignorera betydelsen av den sociala kontexten för lärandet; läraren bör vara medveten om hur viktig kommunikationen är för undervisningen, vidhåller Barnes (1978:102). När vi kommunicerar någonting så gör vi det för att vi har ett behov av att dela med oss av något som finns inom oss. Detta konstaterande har minst två följder för språkläraren och hennes inställning till kommunikation i språkinlärnings-situationer. För det första bör hon fråga sig vilken inverkan det har på inlärnarens lust att uttrycka sig på det främmande språket om läraren mer koncentrerar sig på form än innehåll, d.v.s. alltför mycket rättar inlärnarnas språkfel. Den andra frågan gäller uppgifternas relevans. Upplever studenterna att det som behandlas på lektionerna har relevans för deras liv? Frågan om inlärningsmaterialets relevans diskuterades i avsnitt 3.3.1.

Barnes (1978:118) tar upp två aspekter av lärarfunktionen som han benämner svar och värdering, han poängterar att båda är nödvändiga inslag i undervisningen. Värderingen riktas mot de normer som inlärnaren, förr eller senare utgår från då han bedömer sig själv och det han lärt sig. Svaret, å andra sidan, riktar sig till inlärnaren sådan han är, och till hans försök att "få mening i sin värld" (ibid). Barnes poängterar att det är inlärnaren som förr eller senare ska bedöma sig själv (se även Ellmin 2000).

Läraren reflekterar, ifrågasätter sitt handlande, använder sin intuition, men räcker ens detta? Förändring verkar vara dagens melodi, så också i skolvärlden; läraren förväntas acceptera och klara av ständig förändring; den "nya läraren" förändras hela tiden, hon samarbetar med närings- och kulturlivet, hon behärskar den nyaste informationsteknologin. Lärarens samhälleliga ansvar blir större i om med att olika nätverk utgör en del av hennes verksamhetsområde (Uusikylä 2007:70).

Det är alla professionella språklärares uppgift att "återuppfinna" sig själva så att de kan verka som förändringsagenter (Markee 1997). Personer som behärskar förändring inser dess flyktiga karaktär och de söker olika sätt att klara av och påverka förändringen i önskad riktning. Lärare som antagit förändringsagentens roll fortsätter att lära under hela sin lärarkarriär och detta är en förutsättning för att de ska kunna stimulera inlärarna att acceptera tanken på kontinuerligt lärande. (Fullan 1993.)

Också Hargreaves (2004:21) betonar lärarnas förändrade och utvidgade roll, denna utvidgade roll innebär att inlärarna även måste få hjälp att engagera sig i ett samhälle som är starkt och livskraftigt. Därtill är det viktigt att läraren vägleder inlärarna så att de kan visa medkänsla med och omtanke om människor i olika länder och kulturer, att de får en kosmopolitisk identitet.

Är Hargreaves tankar relevanta för en lärare i franska i en yrkeshögskola? Räcker det inte med att studenterna lär sig så mycket franska som möjligt? I bästa fall kan varje undervisningssituation erbjuda en möjlighet till utveckling, lärande och växande. Ifall hela människan engageras så torde inlärningsresultaten bli bättre. Men det gäller inte bara undervisningsresultaten, allt en människa gör borde vara meningsfullt; detta krav gäller i hög grad all utbildning (se Bruner 1973).

Språkläraren bör, såsom den tyska språkvetaren Weinreich (Malbert 1999:28) konstaterar, stå på sig, tro på sig och hävda språkets viktiga roll oberoende av trenderna i samhället. Detta är ändå inte alltid så lätt att göra; alltså att hävda de främmande språkets betydelse inom yrkesutbildningen. Vad annat ingår i språklärarens arbete än att hävda betydelsen av ämnena hon undervisar i?

Språkläraren ska tala (på målspråket) till studenterna på ett sådant sätt att de förstår henne, dessutom bör hon sträva efter att involvera studenterna i kommunikationen genom att "stötta" dem på samma sätt som vuxna stöttar små barns modersmålsinläring. Läraren ska sträva efter att organisera klassrumsaktiviteterna så att det är lätt för deltagarna att kommunicera med varandra på målspråket. Läraren bör från allra första början engagera inlärarna i en sorts sonderande (exploratory) dialog (se även Barnes 1978) som förutsätter

att de använder målspråket för att uttrycka sina egna betydelser. (Little 2004: 18-23, se även Crabbe 2003:19.)

För språkläraren i en yrkeshögskola är det viktigt att komma ihåg att hon har valt språk och språkundervisning till sitt yrke, detsamma gäller inte studenterna i en yrkeshögskola. Språkstudierna i en yrkeshögskola utgör bara en rätt liten del av studiehelheten. Språklärarna i en yrkeshögskola torde ha lättare att motivera studenterna till språkstudier om språkkurserna har en tydlig yrkesinriktning. Det är dock inte alltid möjligt att ge nybörjarkurserna en yrkesinriktning, i synnerhet om kurserna riktar sig till alla studenter, oberoende av studieinriktning (vilket är fallet för de undervisningsgrupper som behandlas i denna studie med undantag av en kurs i turismfranska). Begreppet ett yrkesinriktat språk är inte oproblemiskt, i synnerhet i fråga om inlärningsgrupper med deltagare från olika utbildningsprogram (t.ex. tradenom-, medianom-, restonomprogrammen, programmen för välfärd och hälsa). I denna undersökning används begreppet "ett yrkesinriktat språk" för att benämna olika språkliga och kommunikativa färdigheter som behövs i arbetslivet (se Härmälä 2013). Sociala och interkulturella färdigheter utgör viktiga hörnstenar i den språkliga kompetensen i arbetslivet (Karjalainen 2005) och kunde därför anses utgöra en del av det yrkesinriktade språket.

Läraren har ett stort ansvar för inlärnarnas upplevelser och lärande i inlärningskontexten, vilket jag försökt exemplifiera i det föregående. Ansvar kan kanske tidvis kännas övermäktigt, men denna känsla av otillräcklighet torde kunna minska om läraren kommer ihåg att vidmakthålla en dialog med inlärnarna, kolleger och det omgivande skolsamfundet och samhället. Denna dialog torde dock förutsätta att även läraren känner sig trygg och därmed vågar uttrycka sina tvivel och kanske ibland känslor av otillräcklighet och kan diskutera olika frågor med kolleger och överordnade.

I detta avsnitt har bland annat följande aspekter av lärarens roll och uppgifter i lärprocessen diskuterats: läraren som en intuitiv, reflekterande praktiker och den autentiska läraren. Därtill har den goda läraren diskuterats och även lärarens roll som initiativtagare till en dialog för lärande. I följande avsnitt övergår jag till att diskutera studenterna och deras lärande.

### 3.3.3 Studenterna

I detta avsnitt diskuteras inledningsvis den vuxna inlärnaren, därefter övergår jag till att diskutera tidsplanering och konkurrerade aktiviteter. Att tidsplanering och konkurrerade aktiviteter tas upp beror på att studenterna i allt större utsträckning förvärvsarbetar parallellt med sina studier. Motivation diskuteras eftersom dess roll i språkinläring är både mångfasetterad och

viktig. Motivation är ett mycket omfattande begrepp, i denna studie koncentrerar mig på enbart några aspekter av densamma. Jag presenterar Dörnyeis (2001) motivationsstrategi där ett relevant undervisningsmaterial, inlärnarnas måluppgörande och framgångsförväntningar ingår. Frågan om inlärnarnas framgångsförväntningar hör nära ihop med inlärnarnas uppfattning om sig själva som språkinlärare (jag-teorier) samt med frågan om vilka attributioner (förklaringar) inlärnarna ger till sin studieframgång (Dweck 2000).

Begreppet autenticitet diskuteras även ur ett studentperspektiv eftersom jag vill hävda att språkinlärare har större förutsättningar att anamma tanken på ett livslångt lärande ifall de tar ansvar för sitt eget lärande, och van Lier (1996) framhäver att autenticitet är en av förutsättningarna för ansvar och autonomi. Tidigare i studien har jag nämnt att jag, inför denna undersökning, utgått från antagandet att engagemang är en förutsättning för lärande; av denna orsak diskuteras även frågan om konkurrerande mål samt inlärnarnas transporterbara eller privata identiteter (Ushioda 2010, 2012).

Informanterna i denna studie utgörs av yrkeshögskolestuderande som själva valt att inleda sina studier med målet att erhålla kompetens för att verka på olika områden i samhället. Det konstateras i olika sammanhang att unga människor ska hitta sin egen väg genom egna val. Illeris (2008:240) konstaterar att allt tycks vara möjligt idag men ändå upplever de unga en massa begränsningar. De vuxna inlärnarna förväntas ha klara och medvetna mål för sitt lärande men många vuxna inlärare anser ändå att utbildning och lärande är på läroinrättningens och lärarens ansvar. Denna uppfattning har skapats under många års skolgång. Det kan finnas inlärare som inte är beredda att ta på sig ansvaret för sitt lärande, men samtidigt kan de inte heller acceptera den traditionella "elevrollen med dess omyndigförklarande". Först när inlärnarna upplever att de kan få ansvar och att läraren ger dem stöd och hjälp brukar deras inställning ändras; de accepterar tanken på att ta ett större ansvar för sitt lärande. (Illeris 2008: 247.)

Ett sätt att ta ansvar för sitt lärande är att se till att man har tillräckligt med tid och energi, att det finns tid att delta i undervisningen och att göra olika uppgifter som är en del av språkkursen. Det gäller att planera sin tid. Gilholm, Ettema, Selart och Gärling (1999), som undersökt på vilket sätt planering inverkar på en persons beslutsamhet, för fram hypotesen att det avgörande vid planerandet av en aktivitet är att man planerar sin tidsanvändning effektivt. För undersökningen hade sammanlagt 75 studerande frivilligt anmält sig som deltagare i ett experiment där de skulle läsa ett prosaavsnitt och sedan uppskatta sitt humör (mood). Deltagarna ombads utföra uppgiften på egen hand under en av de tre påföljande dagarna, sedan skulle de skicka in en kontrollista. En av grupperna (grupp A) antecknade enbart att de skulle utföra

uppgiften, en annan grupp (grupp B) uppgav också när och var uppgiften skulle utföras, och en tredje grupp (grupp C) uppgav dessutom vilka andra aktiviteter de skulle komma att utföra samma dag. Denna undersökning ger en antydning om de effekter planering har. Man fann att försökspersonerna i grupp C skickade in blanketterna i större utsträckning än de två övriga grupperna. (Gilholm et al. 1999.)

Vid all inläring är inlärares motivation en avgörande faktor; motivationen är nära hopkopplad med inlärares mål att lära sig ett språk. Motivationen betraktas ofta som en önskan eller en impuls som leder till ett visst handlande, t.ex. att lära sig franska. Inom motivationsforskningen talar man om både inre och yttre motivation. Begreppen instrumentell (yttre) och integrativ (inre) motivation introducerades av R.C. Gardner och Lambert (1972). Den instrumentella eller yttre motivationen innebär att studenten har en nyttoaspekt på inläringen. Han vill lära sig ett språk för att senare ha nytta av dessa kunskaper i sitt framtida yrke. Den integrativa eller inre motivationen innebär att en student har en önskan att lära sig språket utan att en nyttoaspekt ingår; han vill lära känna språkområdet samt kulturen och människorna i målspråksområdet.

Motivation är inte något statiskt, ibland är en individ mer motiverad att göra något och ibland känner han sig mindre motiverad eller t.o.m. omotiverad. Detta faktum är viktigt då studenternas engagemang för språkstudier diskuteras. Det krävs en lång tid, mycket arbete och engagemang för att lära sig ett främmande språk.

R. C. Gardner (2001) konstaterar att förändringar i inlärningsmotivationen kan ske, men vanligen inom rimliga gränser. Den student som är mycket motiverad blir inte plötsligt omotiverad och en annan student som visar ringa motivation blir inte plötsligt väldigt motiverad. Gardner (2001) hävdar att sådana "omvändelser" (conversions) är möjliga, men osannolika. Situationsbundna faktorer kan höja eller sänka motivationen, men endast inom vissa gränser. Gardner tillägger att viktigast av allt är att läraren har möjlighet att inverka på dessa förändringar (ibid:16). Det krävs en stödjande interpersonell växelverkan och en optimal inlärningsomgivning för att motivationen ska kunna växa på ett positivt sätt, hävdar Ushioda (2003).

Motivationen att göra något utvecklas vanligen gradvis, med hjälp av en komplex mental process som innefattar inledande planering och uppställande av mål, uttryckande av intention, förverkligande av handlingen, kontroll av handlingen och utvärdering av resultatet (Dörnyei & Otto 1998:48). Dörnyei (2001) konstaterar att ofta riktas fokus i för stor utsträckning på planeringsfasen, och de två andra faserna, som också är mycket viktiga, glöms bort.



Jag vill hävda att utvärderingsfasen ibland kan karaktäriseras av slentrian och därmed förlorar den sin funktion. I en yrkeshögskolekontext kan detta delvis bero på att studenterna har många olika kurser, och om de ombeds fylla i kursutvärderingsblanketter efter varje kurs blir det en hel del blanketter under ett läsår. Det är kanske förståeligt om engagemanget blir därefter. Därför torde det vara mer ändamålsenligt om utvärderingen av både studenternas inlärningsresultat och av själva kursen sker kontinuerligt under kursens lopp.

Hur kan inlärnarnas motivation att lära stödas? Dörnyeis (2001:124) strategi för att höja studenternas motivation innehåller följande punkter: Kursmaterialet bör göras relevant för inlärnarna och inlärnarnas framgångsförväntningar bör stödas. Det är även viktigt att det skapas realistiska förväntningar hos inlärnarna, samt att inlärnarna uppställer lämpliga (kortsiktiga och specifika) delmål för sig själva. I strategin ingår även främjandet av inlärarautonomi; inlärnarna bör erbjudas verkliga alternativ, de bör få hjälp med att bli medvetna om strategier som hjälper dem att uppehålla motivationen. Slutligen bör en positiv självvärdering uppmuntras. (Dörnyei 2001.)

Även Ellmin (2000) hävdar att det viktigt att ställa upp klara och fokuserade mål för lärandet. Det är också av avgörande betydelse att sträva efter att skapa en struktur som möjliggör dels att målen uppnås och dels ett vidmakthållande av de processer som leder till målet. Målen har ingen styreffekt om måluppfyllelsen inte utvärderas; det är den som uppställer målen som ska utvärdera dem. Det är också essentiellt att studenten via metakognition förvärvar kunskaper om sin egen kunskapsprocess; här handlar det om att veta hur man tänker, vilka strategier man använder samt vilken förmåga man har att följa och själv kontrollera sin egen kunskapsprocess (Ellmin 2000). Covington (1998:91) påpekar vikten av att inlärnarna inte ställer för låga krav på sig själva. Det finns ingen utmaning i att man nöjer sig med att med nöd och näppe klara av en kurs, ifall ribban sätts för lågt är risken stor att man blir uttråkad.

Frågan om vem det är som har ansvar för lärandet har sysselsatt mina tankar under hela min lärarbana. Ansvar för lärandet ligger hos var och en som befinner sig i en undervisningskontext, läraren har sitt ansvar och studenterna är ansvariga för sitt lärande. Redan Comenius konstaterade att en elev "inte kan överta någon annans kunskap; kunskap kan vinnas endast genom de egna sinnen och genom det egna förnuftet" (Tornberg 2000:10). Hänvisande till den tyska pedagogen Benner identifierar Uljens (1998: 92) principerna om bildbarhet och uppfordran till självverksamhet då han beskriver den pedagogiska interaktionen. Bildbarhetsbegreppet uppfattas som en relationsprincip för den pedagogiska interaktionen; den fostrade individen bör erkännas som ett subjekt som medverkar till sin egen bestämning.

För att kunna ta ansvar för sitt lärande måste inläraren ges möjligheter att påverka. Inlärarnas inflytande på lärandesituationen är beroende av en dialog mellan lärare och inlärare (Selberg 2001: 9-10). Förutsättningar för lärande genereras av lärare och inlärare tillsammans; inlärarna bör ha inflytande på hela lärprocessen, allt från måluppställande till utvärdering av inlärningsresultat (Selberg 2001, Ellmin 2000, Dysthe 1996).

Frågan om varför en student valt en kurs i franska hör nära ihop med prioriteringar (se Dörnyei 2001). Väljer en student en nybörjarkurs i franska fastän han tidigare läst franska för att han med en relativt liten arbetsinsats kan få sina studiepoäng? Eller väljer han kursen för att han vill lära sig ett språk som han antingen kan ha nytta av i sitt framtida yrke eller som han har glädje av på fritiden? Jag har försökt få svar på denna fråga genom att under den första lektionen av en nybörjarkurs diskutera denna fråga med studenterna. Men jag har inte väntat mig att studenterna skulle deklarerat att de valt en nybörjarkurs i franska för att de kan det mesta redan. Det jag har försökt få reda på är vad som motiverar en student vid en yrkeshögskola att studera franska. De vanligaste orsakerna till att de valt franska har varit att de anser språket vara vackert, att det är roligt att kunna franska då man åker till Frankrike eller att franska är nyttigt med tanke på framtiden.

I mitt lärarvärv har jag influerats av den humanistiska synen på lärande, där uppnåendet av studenternas fulla potential poängteras. Inom denna syn på lärande framhävs även att den affektiva dimensionen är viktig i lärandet och inte enbart den kognitiva. Ellis (2003:33) hävdar att humanistiska grepp uppmuntrar inlärarna att känna igen sina känslor och använda dem för att bry sig om andra och dela erfarenheter med andra, och på så sätt stöda sin egen självkänsla och motivation att lära.

Då studenten bestämt sig för att börja studera franska torde det vara viktigt att studenten och läraren reflekterar över de framgångsförväntningar studenten har inför en ny kurs. Är det vi själva som skapar våra förväntningar? Säkerligen påverkas vi av andras förväntningar och av olika företeelser som finns omkring oss. Imsen (2000:368) konstaterar att frågan inte blir vad som styr människans beteende utan vad som är utgångspunkten för människans förväntningar. Våra förväntningar byggs upp av tidigare erfarenheter, vår självuppfattning och uppfattningen vi har om oss själva i förhållande till den sociala situationen. "Vår tolkning av det som händer är språngbrädan för förväntningar om det nästa som ska ske" (ibid).

Vad är det som får en människa att hitta orsaken till sin framgång eller sitt misslyckande i antingen sin omgivning eller i sitt eget beteende? Weiners attributionsteori (Imsen 2000) visar hur vi kopplar samman orsaksförklaringar med det vi upplever. Dessa olika orsaker är viktiga eftersom de har en inverkan

på våra förväntningar. Inom attributionsteorin systematiserar man de olika möjliga tolkningarna av framgång och nederlag. Då det handlar om orsakstolkning, är speciellt tre egenskaper viktiga: lokalisering, stabilitet och kontrollerbarhet. Lokalisering skiljer mellan orsaker som lägger ansvaret på individen och orsaker som ligger utanför individen. Ifall individen uppfattar sig själv som ansvarig talar man om en inre tolkning. Om individen väljer att lägga skulden på någon annan eller på något i omgivningen så är det fråga om en yttre tolkning. En annan aspekt som även är viktig är frågan om orsakerna kan ses som stabila över tid (Imsen 2000:373). Uppfattningen om att det är den egna förmågan som är orsak till att man lär eller inte lär sig något är en typisk stabil faktor. Den kan ändras men detta sker långsamt. Orsaksfaktorer som varierar är insats (flit), om man är trött eller "i form", om man har tur eller får hjälp av andra. Det har också stor betydelse för förväntningarna om orsaksfaktorn upplevs som något som individen har makt eller kontroll över eller om den är någonting som ligger utanför individens räckvidd. En individ kan t.ex. kontrollera hur mycket tid och ansträngning han investerar i att lära sig. Till de okontrollerbara faktorerna kan räknas förmåga och anlag, uppgiftens svårighetsgrad och tur. (Imsen 2000:373.)

Det avgörande för en individs motivation är synen på olika variabler såsom t.ex. förmåga eller tur. Om en individ förklarar ett misslyckande med att säga att han saknar förmåga men samtidigt anser att det är möjligt att erhålla denna förmåga, då kommer han att förbli optimistisk. Detta betyder att människors implicita teorier kan ha en inverkan på, inte endast vilka attributioner (förklaringar) människor ger, utan också på deras tolkning av vad en viss attribution betyder. Människor utvecklar uppfattningar (beliefs) som organiserar deras värld och ger en betydelse åt deras erfarenheter. Dessa uppfattningar kan kallas "meaning systems" och olika människor skapar olika betydelsesystem. Människors uppfattning om dem själva, jag-teorier, kan skapa olika psykologiska världar, som får dem att tänka, känna och handla olika i identiska situationer. (Dweck 2000: 139-141.)

Inlärarna uppvisar två olika reaktioner på misslyckande: ett hjälplöst mönster och ett framgångsmönster (a mastery-oriented pattern). Den hjälplösa responsen innefattar följande reaktioner: nedvärderande av den egna intelligensen, sjunkande förväntningar, negativa känslor, lägre uthållighet och sämre prestationer. Om en inlärare uppvisar ett framgångsmönster så betyder det att han klarar av misslyckanden; en sådan student fokuserar fortsättningsvis på framgång trots de svårigheter han upplever för tillfället. Personer som uppvisar ett framgångsmönster fokuserar på uppfattningen att alla, med ansträngning och vägledning, kan öka sin intellektuella kapacitet. Denna syn har som följd för studenterna att de vill lära sig. Framgångsrika

individer älskar att lära sig, söker utmaningar, uppskattar ansträngning och arbetar envist vidare då de möter olika slags hinder. (Dweck 2000:1-6.) Bandura (1986:25) hävdar att det människor tänker, tror och känner påverkar deras beteende.

Dwecks (2000) forskning om självkänsla, uppfattningar om intelligens och sårbarhet hjälper en lärare att bättre förstå sina studenter och också att planera sin undervisning så att studenterna har förutsättningar att få ut så mycket som möjligt av varje inlärningsituation. Ifall studenterna känner sig motiverade att anstränga sig, använda sina kunskaper i en positiv anda torde de vara mer benägna att hjälpa och stödja varandra. Om en lärare vill dra nytta av dessa forskningsresultat så borde hon sträva efter att skapa ett sådant inlärningsklimat där studenterna lämnar språklektionen med en känsla av att de kan vara stolta för att de ansträngt sig och använt bra strategier.

Det verkar finnas ett tydligt samband mellan goda inlärningsprestationer och ett äkta engagemang, något som även stöder lärarnas intuitiva uppfattning om att engagemang är viktigt för inläringen. Men det räcker inte att inlärarna är engagerade – de måste också vara engagerade i aktiviteter som de kan lära sig något av. Vilka former av undervisning skapar ett äkta engagemang? Vad engagerar en ung vuxen inlärare i en yrkeshögskolekontext?

Interaktiva inlärningsmetoder skapar ett äkta engagemang genom att inlärarna dras in i gruppens samtal. Tre villkor ska vara uppfyllda för att inlärarna ska uppvisa äkta engagemang, för det första är viktigt att läraren anser att inlärarna har något att bidra med och också sänder signaler om detta. Ett annat villkor är att inlärarna ser en koppling mellan det de ska lära sig och sitt eget liv och sina egna erfarenheter. Slutligen bör inlärarna ha en viss kontroll över inlärningsmålen och inlärningsmetoderna. (Dysthe 1996:238.) (Se även Ellmin 2000, Dörnyei 2001.)

Bruner (1973) framhäver att studier måste basera sig på inlärarnas behov och intressen. De bör styras av en nyfikenhet som får dem att suga åt sig kunskaper. Att lära sig något nytt stärker självkänslan, känslan av att lyckas är den bästa belöningen och att utbyta tankar med andra skapar en känsla av gemenskap. Bruner (ibid) poängterar också kompetensens betydelse; de olika färdigheter man får hjälper en att behärska sin omgivning. För Bruner (1996) och Vygotskij (1999) är språket ett instrument som gör det möjligt för oss att aktivt omtolka vår värld och också vårt eget liv. Vi kan genom språket både motta från andra en meningsfull värld och själva skapa en mening genom att omtolka denna värld för våra egna syften.

Flera studenter som deltagit i mina kurser i franska har sagt att de älskar språk, de älskar franska. De tycker om att tala främmande språk, träffa människor från andra kulturer; de har en kosmopolitisk identitet. Den starka

förbindelsen mellan identiteten och jaget betonas av Ushioda (2010), som citerar McCaslin: "Who I am or want to be is also defined in terms of who I am not or do not want to become". Ushioda (2009:223) beskriver analyser av interaktion i språkklassrum där man tillämpat sociologen Zimmermans (1998:90) indelning av identitetsbegreppet i situerade identiteter, diskursidentiteter och "transportable" transporterbara (d.v.s. privata) identiteter. De situerade identiteterna utgörs av t.ex. lärar- och inlärarrollerna i en klassrumskontext; diskursidentiteterna utgörs av de olika roller individerna har i en interaktions-situation (den som initierar en diskussion, en lyssnare, etc.). En individ har med sig sin transporterbara (privata) identitet i en given situation. Förutom att en student deltar i en kurs i franska kan hon vara mamma till två barn, 28 år gammal o.s.v. Genom att involvera inlärarnas privata identiteter i lärsituationerna, kan man få inlärarna mer engagerade och beredda att anstränga sig i interaktionen på målspråket (Ushioda 2009:223).

Ushioda (2009, 2010, 2012) drar en parallell mellan transporterbara identiteter och autonoma inlärare; inläraren ses som en komplett person med en social identitet, situerad i en bestämd kontext. I ett språkklassrum där man strävar efter att främja autonomi försöker man nå målet genom att använda en pedagogik som uppmuntrar studenterna att utveckla och uttrycka sina egna identiteter med hjälp av språket de lär sig – de ska alltså vara och bli sig själva (Ushioda 2009, 2010).

Om läraren engagerar inlärarnas transporterbara identiteter och behandlar inlärarna som individer och inte enbart som inlärare är det mer sannolikt att de blir mer motiverade, hävdar Ushioda (2009, 2010, 2012). Att inkludera studenternas liv i inlärningssituationen, i form av uppgifter där de beskriver sin familj, skriver om sina studier, planer för framtiden torde engagera studenternas transporterbara identiteter.

I detta avsnitt som behandlade inlärarna diskuterades först den vuxna inläraren, sedan diskuterades Dörnyeis motivationsstrategi där ett relevant undervisningsmaterial, inlärarnas måluppgörande och framgångsförväntningar ingår. Därefter vidtog en diskussion av attributioner, jag-teorier och ansvaret för lärande, slutligen diskuterades begreppet transporterbara identiteter.

I de tre föregående avsnitten har lärandemiljön, läraren och studenterna diskuterats. Autenticitet och lärande diskuterades ur alla tre perspektiven: lärandemiljön, läraren och studenterna. Orsaken till att autenticiteten lyfts fram så mycket är denna faktors viktiga roll för främjandet av ansvars känsla och autonomi. Autenticitet torde även stöda en strävan efter att skapa och upprätthålla en professionell och målinriktad verksamhet. I fråga om inlärningssituationen torde en glad, lekfull, samarbetsinriktad och icke-dömande omgivning stöda lärande och engagemang. Efter denna diskussion av faktorer

med inverkan på lärande övergår jag till att presentera forskningsfrågorna och den metodologiska utgångspunkten för studien.

## 4 MATERIAL OCH METOD

I detta kapitel presenteras undersökningens metodologiska lösningar, angreppssätt, och forskningsfrågor. Därtill presenteras undersökningens informanter och insamlandet av det empiriska materialet, slutligen diskuteras analysen och tolkningen av undersökningsmaterialet. Jag har gjort följande lingvistiska val: substantivet "studenter" har övervägande använts i betydelsen "studerande". Jag har velat undvika användningen av den, i mitt tycke klumpiga formuleringen "han eller hon", därför syftar pronomenet "han" på "studenten" medan pronomenet "hon" syftar på läraren. Ordet inlärningskontext har använts i betydelsen klassrumskontext. Med begreppet lärandemiljö avses inlärningskontexten (språkklassen), målspråket, kursinnehållet inklusive undervisningsmaterial och undervisningsmetoder samt det emotionella klassrumsklimatet. I följande avsnitt diskuteras aktionsforskning som jag valt som metodologisk utgångspunkt för denna studie.

### 4.1 Aktionsforskning som metodologisk utgångspunkt och angreppssätt

Det anses allmänt att det var den amerikanska socialpsykologen Kurt Lewin som introducerade aktionsforskningen, åtminstone inom socialpsykologi och pedagogik (Kemmis 1993). I aktionsforskning flyter gränsen mellan handling (aktion) och forskning samman (Cohen, Manion & Morrison 2003). Aktionsforskningen erbjuder sätt på vilka människor kan förbättra sitt liv (social life) genom att studera det som sker "här och nu", dock i relation till vidare sociala strukturer och processer. Målet är att undersöka verkligheten för att förändra den. (Kemmis 1993:3.)

Aktionsforskning är i grunden "forskning på platsen" i syfte att bearbeta ett konkret problem som finns i en här-och-nu-situation. Under undersökningens olika skeden används många olika metoder, bland annat enkäter, intervjuer, dagböcker och fallstudier för insamlandet av det empiriska materialet (Cohen, Manion & Morrison 2003:178). Bell (2000:15) poängterar att aktionsforskning är ett angreppssätt mer än en metod eller teknik; hon påpekar

också att den pågår under en längre tidsperiod. Aktionsforskning är en cirkulär process där tolkningar analyseras, styrks eller revideras utifrån nya iakttagelser under arbetets gång (Rönnerman 2004).

Vid genomgången av olika slag av aktionsforskning stötte jag på begreppet Exploratory Practice (EP) (Allwright 2003:114), en utforskande praktik. Allwright vidhåller att inlärningsituationen i sig har ett egenvärde, de aktiviteter som pågår i språkinlärningskontexten ska vara av hög kvalitet (jfr Dewey 1980). För att kunna sträva efter kvalitet måste man först utveckla förståelsen av vad kvalitet innebär i denna kontext.

Då lärare undersöker sin egen praktik talar man om "lärare som forskare" forskning. Detta begrepp torde kunna spåras till Lawrence Stenhouse och hans efterföljare i Storbritannien (Medway 1987). Stenhouse (1975:143) påpekar att det inte räcker att forskare studerar lärares arbete; lärarna bör själva studera sin verklighet. I sin analys av lärardriven forskning (practitioner research) poängterar Jarvis (1999) den dynamiska aspekten i lärarens personliga praktikteorier. Han (ibid:132) tillägger att teorin är individuell och subjektiv, eftersom det är praktikern som har gjort förändringar eller varit innovativ i en praktiksituation som förändrats på ett unikt sätt, och praktikern har lärt av erfarenheten. Efter denna diskussion av undersökningens metodologiska utgångspunkt övergår jag till att presentera undersökningens metodologiska lösningar.

## 4.2 Metodologiska lösningar

I denna undersökning strävar jag, för det första, efter att identifiera olika ramfaktorer med inverkan på lärande och engagemang i en yrkeshögskola. För det andra avser jag att utforska frågan om studenterna känner sig mera motiverade för studier i franska om de själva ställer upp inlärningsmål för kursen. Slutligen försöker jag belysa det sociala samspelets och ett relevant kursmaterials inverkan på lärandet. Redan vid planeringsskedet av föreliggande undersökning bestämde jag att involvera mina studenter som medforskare. Det kändes viktigt att få studenternas åsikter och tankar om vår gemensamma lärmiljö. Frågeställningarna skulle på så sätt belysas både ur ett lärar-och ett inläraryperspektiv; bilden av vår gemensamma lärmiljö skulle bli mer mångsidig och flerdimensionell.

Det vi kan, det vi förstår är inte statiskt utan det är situationskänsligt och förändras över tid och rum. Det meningsskapande som vi människor är delaktiga i tolkas som ett förverkligande av de olika roller vi tar med till en situation och de roller vi utvecklar i situationen. Allt detta ses som "en



återspeglings,[...] av den kultur vi lever i". (Liberg 2005:85.) Libergs påpekande om att människans förståelse är föränderlig och kontextbunden känns mycket relevant och viktigt; allt som diskuteras och behandlas bör ställas i relation till den aktuella inlärningskontexten. Anward (2005: 66-67) konstaterar att den praxisnära forskningens styrka ligger i att det som studeras inte riskerar att dekontextualiseras, även Carlgren (2005) poängterar kontextualiseringens betydelse för analys och tolkning (se också Bryman 1988).

Då avsikten är dels att erhålla kunskap om det som sker i klassrumssituationen och dels att öka förståelsen om vad kvalitet innebär i en inlärningskontext torde det vara viktigt att ta sig an frågeställningarna på olika sätt. Jag har valt att låta mina studenter komma till tals bl.a. via enkäter, intervjuer, reflekterande loggböcker och kursutvärderingar. Allwright (2003:114) poängterar alla gruppmedlemmars roll i och möjlighet till utveckling i en ömsesidig process där förståelse av kvalitet eftersträvas. Det är alltså i grund och botten fråga om en gemensam utvecklingsprocess där både läraren och inlärarna deltar. För mig kändes det allt viktigare att försöka initiera och delta i en process som kunde utveckla min och mina studenters förståelse av kvalitet i språkklassrummet.

Kommunikationen mellan studenterna och mig har varit mycket värdefull; den har varit en förutsättning för att denna undersökning har kunnat göras. Med denna undersökning ville jag lära mig mera om de olika faktorer som inverkar på inlärningsituationen i franska, speciellt ville jag upptäcka de faktorer som jag som lärare kan inverka på. Denna undersökningens empiriska material utgörs främst av uppfattningar, tankar och åsikter som uttryckts av olika personer, med olika perspektiv på kurserna i franska.

Då jag, i inledningsskedet av den här undersökningen, reflekterade över olika faktorer som kunde inverka på inlärningsituationen formulerade jag några *hypoteser*. Dessa hypoteser ingår som en del i mina personliga praktikteorier. Mina teorier och hypoteser om hurdan en inlärningsituation som främjar lärande kunde se ut har utvecklats, förändrats och kompletterats under undersökningens gång. Hypoteserna lyder på följande sätt:

1. Sena lektionstider och ett enda närundervisningstillfälle i veckan inverkar negativt på lärandet av franska.
2. Stora undervisningsgrupper är problematiska; gruppstorleken har en inverkan på inlärningsklimatet.
3. Måluppgörande inverkar positivt på studenternas engagemang (se Dörnyei 2001)

4. När en student är engagerad i en uppgift sker inläring (se Ericsson 1989).
5. Ett relevant kursmaterial främjar engagemang (se Dörnyei, 2001).

Denna undersökning har inspirerats av den etnografiska klassrumsforskningen, men den är inte etnografisk även om jag under hela forskningsprocessen strävar efter att inta *den lärandes perspektiv*; ett perspektiv som även karakteriserar den etnografiska klassrumsforskningen (Kullberg 2004:200). Då en lärare undersöker det som sker i hennes undervisningsgrupper är det viktigt att hon strävar efter att distansera sig till både sin undervisning och sig själv, konstaterar Kullberg (ibid). Det har varit nyttigt att försöka se på sitt agerande i klass och på klassrumskeendet utifrån ett åskådarperspektiv. Men för att ett sådant betraktande ska vara meningsfullt bör det vara planerat, regelbundet och målinriktat. Det etnografiska forskningsredskapet *dagboken* är ett bra distanseringsredskap (Kullberg 2004:204).

Då denna undersökning inleddes år 2000 började jag systematiskt skriva ner iakttagelser av och reflektioner över det som skedde i inläringssituationerna, jag skrev också ner tankar och frågor. Jag reflekterade både över min handling och i handlingen (Schön 1983). Jag bildade mig en uppfattning om hur jag skulle kunna ändra på något, och prövade sedan detta i handling. Sedan kunde en ny omgång av reflektion över handling och nya försök inledas. Den process jag var involverad i kunde beskrivas med Schöns ord (1983:132, citerade i Aspelin 2003): "Den unika och osäkra situationen blir förstådd genom försöket att förändra den, och förändrad genom försöket att förstå den".

Carlgren (2005: 11-13) lägger fram tanken att syftet med lärardriven forskning snarare är "verksamhets- och kompetensutveckling än utveckling av grundläggande kunskaper". Hon tillägger att syftet med en lärardriven forskning även är en "strävan efter ett ökat vetande såväl som efter nytta" (ibid). Vidare hävdar hon att man inte kan utveckla den nödvändiga kunskapen ifall man inte idkar konkreta studier av konkreta praktiker. Med dessa konkreta studier syftar man efter att förbättra praktiken eller förstå den bättre, man har även som mål att bidra till förändring. Hon föreslår att ansatsen kunde beskrivas som att praktikern blir *forskare i sina egna erfarenheter*. Detta leder, enligt henne till beprövad erfarenhet. Carlgrens definition av lärardriven forskning som en strävan efter att förbättra praktiken eller uppnå en större förståelse av den uttrycker mycket bra det jag strävar efter att göra. Det går inte att förbättra någonting som man inte förstår. Ifall processen med att försöka

förbättra praktik inleds utan noggranna försök till analys och förståelse av de olika faktorer och processer som är involverade i denna praktik så torde förändrings- och utvecklingsarbetet bli mer eller mindre slumpmässigt. Efter att i detta avsnitt ha diskuterat studiens metodologiska lösningar övergår jag till att presentera forskningsfrågorna i nästa avsnitt.

### 4.3 Forskningsproblem och forskningsfrågor

De olika frågeställningarna angående ramfaktorer, måluppställande och det sociala samspelet i inlärningsgrupperna utmynnade i följande forskningsfrågor:

1. Vilken inverkan har olika ramfaktorer på inlärningsituationen i franska vid yrkeshögskolan Arcada?
2. Vilka orsaker uppger studenterna för sin studief framgång/ brist på studief framgång i franska?
3. Vad kännetecknar en inlärningsituation som främjar lärande av franska vid yrkeshögskolan Arcada?

De olika forskningsfrågorna överlappar varandra, detta ser jag som oundvikligt då målet med denna undersökning är att försöka besvara min huvudsakliga forskningsfråga: Vad kännetecknar en inlärningsituation som främjar lärande av franska i yrkeshögskolan Arcada?

För att besvara mina forskningsfrågor började jag läsa teoretisk litteratur som tangerade mitt intresseområde. Därefter övergick jag till att planera metoderna för insamlandet av empirin för besvarandet av forskningsfrågorna. Valet av insamlingsmetoder styrdes av studiens syfte och frågeställningar, även tidsaspekten spelade in; jag var tvungen att överväga hur mycket tid som fanns till förfogande för insamlandet av det empiriska materialet (se Kvale 1997). Utifrån studiens syfte bestämde jag även vilka informanter som skulle delta i undersökningen.

De två första forskningsfrågorna besvarades främst utgående från studenternas intervju- och enkätsvar. Det bör dock tilläggas att den första forskningsfrågan även besvarades utgående från lärarens reflektioner. Den tredje forskningsfrågan besvarades med hjälp av lärarens reflektioner, dagboksanteckningar, olika artefakter i form av utdrag ur studenternas loggböcker, arbetsdagböcker och kursutvärderingar samt studenternas intervju- och enkätsvar. Figur 3 presenterar de tre forskningsfrågorna och deras inbördes förhållande:



FIGUR 3. De tre forskningsfrågorna och deras inbördes förhållande.

Efter denna genomgång av forskningsproblemen och forskningsfrågorna övergår jag till att presentera undersökningens informanter och insamlandet av det empiriska materialet.

#### **4.4 Undersökningens informanter och insamlandet av det empiriska materialet**

I detta avsnitt presenterar jag närmare informanterna och insamlandet av det empiriska materialet. Det empiriska materialet för denna studie samlades in med hjälp av dels enkäter och intervjuer och dels genom observationer av den undersökta verkligheten i form av lärarens dagboksanteckningar rörande skeenden i undervisningsgrupperna. Därtill utgörs det empiriska materialet av artefakter i form av utdrag ur studenternas loggböcker över utförda distansuppgifter och kursutvärderingar. Det empiriska materialet för denna undersökning täcker åren 2000-2006. Informanterna utgjordes av några av mina undervisningsgrupper i franska vid yrkeshögskolan Arcada under samma period.

Empirin för undersökningens första skede (åren 2000-2002) består av enkäter, intervjuer och lärarens dagboksanteckningar och reflektioner. Förutom empiri av det ovannämnda slaget ingick det i studiens andra skede även utdrag

ur studenternas reflekterande loggböcker över utförda distansuppgifter, utdrag ur kursutvärderingar och arbetsdagböcker.

Att det empiriska materialet samlats in på flera olika sätt och under olika tider motiverar jag med att jag undersöker ett komplext system (se van Liers 1996, Cilliers', 1998 definitioner av inlärningskontexten). Detta val motiverar jag även med min forskningsuppgift; samtidigt som jag, med hjälp av denna undersökning, vill utvecklas som lärare strävar jag efter att försöka förstå hur en inlärningsituation som möjliggör/främjar lärande kunde se ut. I samband med att jag har utvecklat kurserna i franska har nya frågor uppkommit. Jag har velat få mina studenters respons på olika förändringar i kursernas uppläggning, därför har ytterligare empiriskt material samlats in. I tabell 2 har jag gjort en sammanställning över undersökningens olika skeden, informanterna och det empiriska materialet:

TABELL 2. Sammanställning över undersökningens två skeden, informanterna och det empiriska materialet.

<b>Undersökningens första skede</b>	<b>Informanter</b>	<b>Data</b>
Läsåren 2000-2002	48 studenter i nybörjarfranska, läsåren 2000-2002  37 studenter i nybörjarfranska, läsåren 2000-2002  8 studenter i fortsättningsfranska 2, läsåret 2001-2002  Läraren	Enkät 1  Enkät 2  Inspelade intervjuer  Dagboksanteckningar, reflektioner
<b>Undersökningens andra skede</b>	<b>Informanter</b>	<b>Data</b>
Läsåren 2003-2006	24 studenter i nybörjarfranska, läsåret 2003-2004  5 studenter ur kursen fortsättningsfranska 1, höstterminen 2004  17 studenter i nybörjarfranska, höstterminen 2004  9 studenter i kursen i turismfranska, vårterminen 2005  2 studenter i kursen nybörjarfranska, höstterminen 2006  Läraren	Reflekterande skriftlig loggbok över obligatoriska distansuppgifter  Intervjuer  Enkät  Kursutvärdering  Intervju  Dagboksanteckningar, reflektioner

Denna undersöknings informanter utgörs av några av mina undervisningsgrupper i franska under åren 2000-2006. Studenterna är mina "medforskare"; deras forskningsinsats utgörs av deras svar på enkät- och intervjufrågor, utdrag ur olika artefakter såsom studenternas reflekterande loggböcker, arbetsdagböcker och kursutvärderingar samt deras inverkan på klassrumskeendet både då de var närvarande och då de var frånvarande. Varför också då de var frånvarande? Ett av incitamenten till undersökningen var min frustration över den ibland rätt stora studentfrånvaron i kurserna i nybörjarfranska.

Orsaken till att jag delat in undersökningen i två skeden härrör från min önskan att förstå och utveckla lärandekontexten där mina studenter och jag

verkar. Då denna undersökning (höstterminen 2000) inleddes hade jag inte ännu inlett utvecklingsarbetet av mina kurser i franska. Under det första skedet av undersökningen (läsåren 2000-2002) strävade jag efter att ta reda på mina studenters uppfattningar om bl.a. olika ramfaktors inverkan på studenternas lärande och engagemang. Avsikten var att studenternas synpunkter och åsikter skulle hjälpa mig i mitt utvecklingsarbete av nybörjarkurserna i franska. Det andra skedet av undersökningen (2003-2006) belyser hur de genomförda förändringarna i nybörjarkurserna inverkat på lärandekontexten.

Som informanter för undersökningens första skede valde jag studenterna i två nybörjarkurser i franska under läsåren 2000-2001 och 2001-2002. Dessa studenter besvarade två enkäter, en vid kursens början, en annan vid kursens slut (se bilagor 1 och 2). Sammanlagt 48 studenter besvarade enkät 1 och 37 studenter besvarade enkät 2. Dessutom utgjordes informanterna av en kurs i fortsättningsfranska 2 läsåret 2001-2002; det var en liten undervisningsgrupp med endast åtta deltagare, dessa studenter intervjuades vid kursens slut. Dessutom skrev studenterna, vid kursens början, ner sina inlärningsmål för kursen; frågan om varför de valt att studera franska behandlades även.

Avsikten med det andra skedet av undersökningen var att försöka få reda på vilken inverkan utvecklandet av kurserna i franska hade haft på studenternas lärande och engagemang. Förändringarna som jag hade gjort i kurserna hade föranletts av den respons jag fick av studenterna genom enkäterna under läsåren 2000-2002 samt studentintervjuerna under våren 2002. Vissa förändringar berodde på beslut som gjorts på mesonivån (inom yrkeshögskolan). Även mina egna reflektioner och ett omfattande studium av språkdidaktisk, lingvistisk och pedagogisk litteratur var som grund för förändringarna i kurserna.

Som informanter för detta andra skede av undersökningen ingick a) studenterna i kursen i nybörjarfranska 2003-2004, b) studenterna i kursen nybörjarfranska 2004 (kursen inleddes höstterminen 2004), c) fem studenter i kursen fortsättningsfranska 1 2005, d) studenterna i kursen turismfranska 2005 och e) två studenter ur nybörjarkursen i franska 2006. I följande avsnitt övergår jag till att beskriva insamlandet av det empiriska materialet; först behandlas enkäterna.

## **Enkäter**

En stor del av det empiriska materialet samlades in med hjälp av enkäter; sammanlagt har jag sammanställt och använt tre olika enkäter (bilagor 1, 2 och

4). Orsaken till valet av enkäter som en metod för materialinsamlingen var att de undersökta inlärningsgrupperna var förhållandevis stora. Det skulle ha krävts mycket tid att intervjua undervisningsgrupper med omkring 30 deltagare. Dessutom hävdar jag att frågorna i enkäterna var väl anpassade till valet av insamlingsmetod.

Studenterna som deltog i kurserna i nybörjarfranska under åren 2000-2002 besvarade två enkäter (enkät 1 och enkät 2). Sammanlagt 48 studenter i kurserna i nybörjarfranska under åren 2000-2002 besvarade enkät 1, medan enkät 2 besvarades av 37 studenter. Innan studenterna besvarade frågorna i enkäterna berättade jag utförligt för dem om min avsikt att undersöka olika faktorer inverkan på inlärningsituationen i franska. Jag bad studenterna om lov att få använda deras svar i undersökningen; alla studenter gav sitt samtycke; detta samtycke gavs i muntlig form.

Studenterna besvarade enkät 1 under kursens första lektion efter att vi först haft en diskussion om det franska språket, dess betydelse och studenternas erfarenheter av franska samt kursens uppbyggnad och kursinnehåll. Därefter presenterade jag frågeformuläret; vi gick tillsammans igenom alla frågorna eftersom jag ville försäkra mig om att studenterna förstod alla frågor. Enkät 1 (bilaga 1) bestod av fem öppna frågor och ett påstående av Likert-typ. Enkäten inleddes med en fråga om vilka språkliga färdigheter studenterna ansåg att borde betonas i kursen. Min tanke var att studenterna skulle ta ett större ansvar för sitt lärande om de märkte att de kunde inverka på kursinnehållet (se Dam 1995).

Studenterna ombads dessutom skriva ner sina inlärningsmål och reflektera över faktorer som kunde hindra dem från att nå sina mål. De skulle även reflektera över sätt att komma över möjliga svårigheter. Studenterna skulle ytterligare ta ställning till påståendet "Jag är beredd att aktivt delta i kursen och bidra till en lyckad kurs". Med hjälp av detta påstående strävade jag efter att få studenterna att reflektera över frågan om vilket ansvar alla deltagare har för att en kurs ska bli lyckad.

Under den sista lektionen (i nybörjarkurserna 2000-2002) besvarade studenterna enkät 2. Denna enkät (bilaga 2) bestod av 14 frågor: 11 öppna frågor, två frågor av Likert-typ och två ja-nej-frågor med svarsalternativen ja, nej, ingen åsikt. Enkäten inleddes med tre självvärderingsfrågor. Ellmin (2000) hävdar att det är den person som ställer upp målen som också ska utvärdera dem. Det är uppenbart att denna princip är viktig ur motivationshänseende. Ifall studenten upplever att han nått målen han ställde upp för kursen torde detta stärka hans självbild som språkinlärare. Denna positiva upplevelse kan leda till att han vill fortsätta lära sig.



Jag ville också få reda på vilka orsaker studenterna gav för sin studieframgång respektive brist på studieframgång (se Dam 1995). Ett syfte med denna fråga var att ta reda på hur kursens uppläggning kunde ändras så att förutsättningarna för lärande förbättrades. En annan avsikt med frågan var att få information om i vilken utsträckning inlärarna gav inre (t.ex. brist på intresse, motivation) eller yttre orsaker (t.ex. förvärvsarbete, läraren, antalet lektioner i veckan) till studieframgången. Studenterna besvarade även några frågor rörande ramfaktorer, såsom antal lektionstillfällen i veckan. En fråga gällde kursinnehållet; studenterna skulle därtill reflektera över huruvida de var nöjda med sin studieframgång. Avsikten med den sistnämnda frågan var att de skulle fås att reflektera över förhållandet mellan investering och utdelning. Hade de uppnått de uppställda målen, var resultatet värt besväret? Borde de kanske ha satsat mera? De ombads även beräkna hur mycket tid de använt på att öva franska utanför språkklassen. Jag hävdar att frågan om konkurrerande aktiviteter är mycket relevant i en yrkeshögskolekontext, därför ombads studenterna skriva ner olika faktorer som inverkat på deras deltagande.

Med hjälp av dessa enkäter hoppades jag erhålla data som både skulle utgöra en del av det empiriska material som behövdes för att besvara mina forskningsfrågor, och som även kunde hjälpa mig att utveckla mina kurser i franska. Jag hade ytterligare en tredje förhoppning, nämligen att enkäterna skulle kunna tjäna som "reflektionsverktyg" för studenterna och hjälpa dem att bli autonoma inlärare med ansvar för sitt lärande (Dam 1995).

Upplägget som jag valt, nämligen att använda enkäterna både som ett sätt att samla in en del av mitt empiriska material och som ett verktyg för studenternas självreflektion är en aning problematisk. Vissa av enkätfrågorna tjänade enbart syftet att hjälpa studenterna att reflektera över sitt engagemang och lärande av franska. Varför valde jag då detta upplägg? Det var viktigt att inte bara läraren utan även studenterna skulle ha nytta av undersökningen. Största nyttan av utvecklandet av kurserna skulle framtida studenter få, inte de studenter som besvarade frågorna. Således skulle studenterna inte enbart hjälpa mig att utveckla kurserna i franska utan de skulle också stödas till att bli autonoma inlärare med ansvar för sitt lärande.

Enkät 3 (bilaga 4) besvarades av studenterna i gruppen nybörjarfranska 2004 under kursens sista närundervisningstillfälle. Sammanlagt 17 studenter besvarade enkäten som bestod av 9 öppna frågor, två av frågorna var ja/nej frågor. Avsikten med denna enkät var att ta reda på studenternas åsikter om en arbetsdagbok som jag introducerat i kursen, kursinnehållet, uppgifterna och kursens uppläggning. Härnäst presenteras intervjuerna.

## **Intervjuer**

För denna undersökning intervjuade jag tre olika studentgrupper. Under det första skedet av undersökningen intervjuades alla åtta studenter som deltog i kursen fortsättningsfranska under vårterminen 2002. Jag hade valt att ta med denna kurs i undersökningen eftersom den, i mitt tycke, fungerade bra och jag var intresserad av att ta reda på orsaken till detta. Denna information räknade jag med att erhålla genom att vända mig till studenterna i kursen och fråga dem om deras uppfattningar om densamma. Genom att jämföra min uppfattning om kursen med studenternas uppfattningar hoppades jag kunna identifiera några faktorer som främjar lärandet av franska i en yrkeshögskola.

Jag upplevde det som mycket viktigt, då jag intervjuade mina studenter, att tänka över min roll och mitt uppträdande. Jag var mån om att signalera åt studenterna att jag gjorde mitt bästa för att försöka förstå dem och ta deras tankar på allvar. Intervjusituationen försökte jag göra så trygg och avslappnad som möjligt; intervjun ägde rum i samma språkklassrum där vi också annars hade våra lektioner. Vid intervjutillfällena berättade jag ingående om min avsikt att börja forska i olika faktorer inverkan på lärandet av franska vid yrkeshögskolan. Jag berättade för studenterna att jag sammanställt en uppsättning frågor som jag hoppades de ville besvara. Innan de individuella intervjuerna inleddes bad jag muntligt om lov av studenterna att spela in intervjuerna och använda svaren för min undersökning, ingen av dem ställde sig negativ till detta. Vi använde samma hörlurar som under en vanlig lektion i franska. Jag vill påpeka att studenterna var påfallande villiga att bli intervjuade; de verkade anse det vara viktigt att få tala om sina tankar och erfarenheter. Intervjuerna bestod av 12 öppna frågor, vissa frågor fungerade mera som diskussionsöppnare än som material för min undersökning. Frågorna behandlade teman som hur väl inlärningsmålen uppnåtts, det sociala samspelet samt kursmaterialets relevans för studenterna (bilaga 3).

Under undersökningens andra skede intervjuade jag dessutom 5 studenter ur gruppen fortsättningsfranska 2004. Då jag under hösten 2004 hade fem studenter i en fortsättningskurs som under läsåret 2003-2004 deltagit i en nybörjarkurs där lektionstiderna följde det gamla mönstret (ett lektionstillfälle i veckan) valde jag att intervju dessa studenter för att få deras synpunkter och åsikter angående förändringarna i ramfaktorerna jämfört med nybörjarkursen de tidigare deltagit i. Intervjun ägde rum efter kursens sista lektion. Alla fem studenter var närvarande under hela intervjun, intervjun kunde mera liknas vid en informell diskussion mellan studenterna och mig. En av frågorna som de besvarade berörde schemaläggningen av kurserna. Fortsättningskursen som de deltog i hade lektioner två gånger i veckan och lektionstiderna var måndag

förmiddag och torsdag förmiddag. Studenterna ombads jämföra fortsättningskursens lektionstider med dem de hade haft i nybörjarkursen.

Slutligen intervjuade jag två studenter som deltagit i nybörjarkursen i franska under höstterminen 2006 eftersom jag önskade få ytterligare några studenters syn på de "förnyade" nybörjarkurserna i franska. Valet av de studenter som skulle intervjuas var slumpmässigt. Innan jag delade ut provpappren för kursens sluttentamen i franska ritade jag ett litet kryss uppe i vänstra hörnet av två provpapper. I samband med utdelandet av provpappren informerade jag studenterna om att två papper var utrustade med ett kryss och att jag hade för avsikt att intervju de studenter som fått dessa provpapper. Intervjuerna skulle äga rum följande dag. De två studenterna som fick pappren utrustade med ett kryss samtyckte till intervjun som skulle spelas in; de var också införstådda med min avsikt att använda intervjumaterialet för denna undersökning. Jag hade förberett ett urval öppna frågor, de var sammanlagt 10 till antalet. Frågorna behandlade några av kursens ramfaktorer såsom tidsfaktorer, kursinnehåll och undervisningsmetoder. Studenterna i kursen i turismfranska läsåret 2005 besvarade en skriftlig kursutvärdering, denna presenteras i det följande.

### **Skriftlig kursutvärdering**

Eftersom målet med språkstudierna i en yrkeshögskola är att studenterna också lär sig ett yrkesinriktat språk beslöt jag mig för att även inkludera en kurs i turismfranska (läsåret 2004) i mitt undersökningsmaterial. Det som särskilt intresserade mig att ta reda på var studenternas åsikter om kursinnehållet. Kursen var avsedd för studenter som hade deltagit i nybörjarkursen eller hade motsvarande kunskaper. På kursen behandlades bl.a. följande ämnen: Att presentera sig själv och andra, att tala i telefon, att beställa och att ta emot en beställning på kafé och på restaurang, att begära om notan och att ta betalt, att boka hotellrum. Eftersom jag främst var intresserad av studenternas utvärdering av kursinnehållet samt deras självvärdering beslöt jag mig för att inte sammanställa ett frågeformulär utan istället be dem utvärdera kursen, kursinnehållet och sin egen arbetsinsats. Studenterna besvarade skriftligt följande tre öppna frågor:

1. Vad anser du om kursens uppläggning och kursinnehållet?
2. Hur kunde kursen utvecklas? Ge förslag!
3. Vad anser du om din egen arbetsinsats?

Det empiriska materialet bestod även av utdrag ur reflekterande loggböcker och arbetsdagböcker, dessa diskuteras i det följande.

### **Loggbok och arbetsdagbok**

Under åren 2000-2003 pågick kurserna i nybörjarfranska hela läsåret. Under läsåret 2003-2004 infördes en obligatorisk arbetspraktik för studenterna i vissa utbildningsprogram under vårterminens sista del. Av denna orsak bestod de sista kursveckorna av ett datorstött distanslärande; ingen närundervisning ingick under dessa sista veckor, förutom ett närundervisningstillfälle då kursen utvärderades. Jag bestämde mig för att införa en loggbok i nybörjarkursen för att studenterna, med dess hjälp, skulle kunna dokumentera sitt distanslärande. I loggboken skulle följande ingå:

- a) en presentation av nätsidor studenten hade arbetat med
- b) en motivering över varför studenten valt att arbeta med en viss nätsida
- c) vad studenten lärt sig
- d) ett omdöme om nätsidan/sidorna
- e) en uppskattning av hur mycket tid studenten använt för att öva franska med hjälp av nätsidorna

Denna loggboksrapport skulle studenterna lämna in då praktikperioden avslutats. Tidigare hade det inte ingått distanslärande i mina kurser i franska, men införandet av den obligatoriska arbetspraktiken påkallade detta förfarande.

Mitt beslut att introducera en reflekterande loggbok hade inspirerats av Dam (1995) och hennes konstaterande att det är viktigt, då man strävar efter att utveckla inlärnarnas autonomi, att både dokumentera inlärningsprocessen och produkten (det inlärnarna lärt sig). Denna dokumentation kan göras med hjälp av till exempel en loggbok eller portfolio (Dam: *ibid*). Även mina studier av portfoliomethodiken (Ellmin 2000), där vikten av reflektion och metakognition betonas, var ett av incitamenten för att införa en loggbok.

Eftersom denna undersökning tar avstamp i min lärarverklighet och jag från början antagit även den lärandes perspektiv så anser jag det vara naturligt att det syns att jag, under processens lopp lärt mig mycket och utvecklats som lärare. Under undersökningens lopp har ny förståelse och nya perspektiv fogats till de gamla. I ett ganska tidigt skede av undersökningen insåg jag att

enkäterna (som studenterna besvarade under läsåren 2000-2002) inte räckte till som reflektionsverktyg. Ett reflektionsverktyg borde tas fram oftare än två gånger per kurs, en gång i början av kursen och en gång vid kursens slut. Således beslöt jag mig för att introducera en arbetsdagbok i mina kurser och på så sätt hjälpa studenterna att utveckla sina metakognitiva färdigheter (se Dam 1995 och Ellmin 2000). Detta beslut hade även inspirerats av det, i mitt tycke, lyckade försöket med datorstödda distansuppgifter med tillhörande reflekterande loggbok.

I början av kursen uppmanade jag studenterna att skaffa ett häfte som skulle användas som en arbetsdagbok. I detta häfte var det meningen att studenterna skulle göra uppgifter där de skrev om sig själva. Dessutom skulle studenterna skriva kommentarer till uppgifterna som gjordes i arbetsdagböckerna samt även till de datorbaserade uppgifter som gjordes under kursens lopp. De uppmanades att säga sin åsikt om uppgifterna; vad som var bra eller dåligt med dem och hur nyttiga de ansåg uppgifterna vara. Dessutom skulle studenterna uppskatta hur mycket tid de använt för de enskilda uppgifterna. Tanken bakom denna arbetsdagbok var, dels att hjälpa studenterna att reflektera över sitt lärande genom att skriva ner tankar och kommentarer, dels att skapa ett dokument som åskådliggjorde deras framsteg i franska (se portfoliomethodiken, Ellmin 2000). Vid planeringen av uppgifterna som skulle skrivas i arbetsdagböckerna utgick jag från tanken att det är mer motiverande för inlärarna att göra uppgifter som hänför sig till deras eget liv, i stället för att använda bokens övningar som visserligen var pedagogiskt väl uttänkta, men kanske inte alltid så relevanta för studenterna (Ushioda 2010).

Jag har använt utdrag ur främst loggböckerna men även i viss mån ur arbetsdagböckerna för att illustrera studenternas åsikter om kursinnehållet och undervisningsmaterialet.

Denna undersöknings informanter utgjordes av både studenterna och läraren; sålunda utgör lärarens reflektioner och dagboksanteckningar en del av det empiriska materialet.

### **Lärarens reflektioner och dagboksanteckningar**

Denna undersökning har fokus på inlärningskontexten och jag har i min dubbla egenskap av lärare och forskare av min egen praktik både förmånen och skyldigheten att reflektera över mitt agerande och över det som sker i inlärningskontexten. Varför är reflektion viktigt för en lärare? Det är inte några yttre regelverk som besvarar frågan om vad läraren ska göra utan svaren hittar hon inom sig själv, hävdar Buber (citerad i Aspelin 2005:32). Vi lär inte av erfarenheter. Vi lär av att reflektera över erfarenheter (Dewey 1963:13, min

översättning). Vad innebär reflektion? Jennifer Moon, som forskat i reflektiv praktik (reflective practice) ger följande definition av reflektion:

Reflection is a form of mental processing – like a form of thinking – that we use to fulfill a purpose or to achieve some anticipated outcome. It is applied to relatively complicated or unstructured ideas for which there is not an obvious solution and is largely based on the further processing of knowledge and understanding and possibly emotions that we already possess (baserat på Moon 1999 i Barrett 2005:30).

Reflektion – eller reflexivitet – handlar om att reflektera kring förutsättningarna kring sin egen aktivitet och hur den egna personliga och intellektuella involveringen påverkar forskningsprocessen och resultatet (Alvesson & Sköldbäck 1994).

Hur syns lärarens tankar och reflektioner i denna studie? Hela studien genomsyras av mina frågor, reflektioner och iakttagelser, samt de slutsatser jag dragit av dessa, därtill ingår mina tolkningar av studenternas enkätsvar, intervjuvar och kursutvärderingar. Men dessutom har jag på olika ställen i undersökningen inkluderat utdrag ur mina anteckningar som gjorts efter lektionerna. Jag antecknade oftast direkt efter lektionerna mer sällan under lektionerna. Därför måste jag ställa mig frågorna: "Vad ändras?", "Vad går förlorat?". Kullberg (2004:94) konstaterar att tillförlitligheten är större vid direkt notering än då man antecknar i efterhand. Jag vill trots allt hävda att det valda tillvägagångssättet var det enda möjliga i mitt fall; jag hade den dubbla rollen av lärare och forskare. I klassrummet var jag främst lärare, forskarrollen hade jag utanför klassrummet. För mig som forskande lärare har reflektion även inneburit att jag skrivit upp stödord och korta fraser under lektionernas lopp, stödord som hjälpt mig att komma ihåg situationer och händelser som ägt rum under lektionerna.

I det föregående har jag diskuterat undersökningens målgrupper och insamlandet av det empiriska materialet. Härnäst övergår jag till att presentera bearbetningen av det empiriska materialet.

#### **4.5 Bearbetning av det empiriska materialet**

I detta avsnitt presenteras analys och tolkning av det empiriska materialet. Det empiriska materialet utgjordes av enkäter, intervjuer, skriftliga utvärderingar, utdrag ur loggböcker och arbetsdagböcker samt lärarens reflektioner och utdrag ur lärarens dagboksanteckningar. I föreliggande undersökning utgår jag från ett holistiskt synsätt (Håkansson 2006), vilket innebär att helheten är större

än summan av delarna och att ingenting kan beskrivas, tolkas eller förstås utan att kontexten beaktas. I min analys har jag inspirerats av den hermeneutiska vetenskapsinriktningen (se Håkansson 2006, Thomassen 2007). Hermeneutiken utgår från att människan har motiv för sina livsyttningar; dessa motiv syns i handlingar, språk och gester. Människor lever i ett bestämt historiskt sammanhang där det finns gemensamma begrepp och symboler. Den hermeneutiska forskningen är subjektiv, forskaren använder medvetet sina värderingar i forskningsprocessen; forskarens livserfarenheter och kunskap utgör hans/hennes förförståelse. (Tebelius 1987: 32-35.) Enligt Håkansson (2006: 57) är hermeneutiken en filosofi om hur man kan bedriva forskning för att uppnå djup och förståelse.

Då jag ser tillbaka på vissa lektioner jag höll för ungefär tio år sedan kan jag med en rysning dra mig till minnes någon mörk måndagseftermiddag med en handfull studenter som halvhjärtat jobbade på med en övning i franska. Jag kunde märka hur frustrationen och ledan kom över mig. Ibland rymde jag fältet för en stund, med svepskälet att jag skulle hämta ännu en övning eller en efterlämnad kassett. Det var för att slippa dylika upplevelser som jag satte igång med denna undersökning.

En lång räcka av både positiva och negativa upplevelser av hållna lektioner utgör en del av min förförståelse. Men ifall jag byggde min tolkning endast på dessa och andra erfarenheter så skulle min undersökning inte vara av alltför stort värde. Min människosyn, min syn på kunskap och lärande samt ett reflekterande över både min roll och studenternas roll i undervisningssituationen är något jag bör redogöra för (se kapitel 3). Dessutom bör allt detta studeras mot bakgrunden av en teoretisk referensram (se kapitel 3).

Min analys och tolkning av det som sker i inlärningsituationen i franska är subjektiv, jag försöker enligt bästa förmåga förstå och tolka det jag upptäcker i mina undervisningsgrupper i franska. Ifall jag var en språklärare som nyligen inlett sin språklärbana skulle tolkningen säkerligen avvika mycket från den tolkning jag nu gör med mer än 25 års erfarenhet av läraryrket. Min önskan att förstå, om möjligt, att förbättra min professionella praktik är stark. Det är inte bara en önskan att med intellektet förstå, utan känslor är även inblandade. Enligt Thomassen (2007: 96-97) ger erfarenhet oss ny förståelse och insikt. Hon tillägger:

den vrider om mina perspektiv, förändrar och kompletterar mina fördomar och vidgar därmed min horisont. Detta är möjligt endast för att erfandet rymmer en *öppenhet*. Jag öppnar mig för att få grepp om meningen med det nya jag försöker förstå[...]Erfarenhet är ett förlopp i tiden, en alltid oavslutad process. Att erfara är att erfara att jag ständigt har något nytt att erfara!

Thomassen (ibid) konstaterar, hänvisande till Gadamer<sup>6</sup>, att begreppet fördomar i denna kontext innebär att "all mening och all förståelse är strukturerad av en icke medveten förförståelse".

Föreliggande undersökning är kvalitativ till sin natur. Med kvalitativa undersökningar försöker "man nå en förståelse för den livsvärld människor har, det sätt de ser på sig själva och på sin relation till sin omgivning" (Hartman 2004:273).

Med ett kvalitativt material avses förenklat ett material som till sitt uttryckssätt är text. Texten kan ha kommit till med hjälp av forskaren eller oberoende av honom. Det kan vara fråga om olika slag av intervjuer och observationer, de senare kan vara personliga dagboksanteckningar. I en kvalitativ undersökning, då den är som bäst, lever forskningsplanen med forskningsprojektet. En öppen forskningsplan poängterar det faktum att forskningens olika skeden - insamling av material, analys, tolkning och rapportering - vävs in i varandra. I en kvalitativ undersökning finns tolkningen som en del av hela undersökningsprocessen, och det är inte alltid lätt att spjälka upp undersökningsprocessen i efter varandra följande skeden. (Eskola & Suoranta 1998: 15-16.)

Förhållandena som undersöks är komplexa, ingenting förekommer (sker) på exakt samma sätt två gånger (Wolcott 2005:19). Den kvalitativa forskningen bygger på "förutsättningen att vi genom språket kan ta del av varandras inre världar". Inifrånperspektivet är en förutsättning för forskningsprocessen. (Tebelius 1987:45.)

I denna undersökning har jag valt ett konstruktivistiskt förhållningssätt; enligt Hägg och Kuoppa (1997) innebär detta förhållningssätt att vi inser att vår egen uppfattning av faktiska händelser är en av flera möjliga versioner av det som hänt. Vi konstruerar våra verklighetsbilder genom att tolka och minnas selektivt. Ett konstruktivistiskt förhållningssätt kan hjälpa oss att lyssna på andra och att respektera deras versioner även om de inte överensstämmer med våra egna. Det innebär framför allt en övertygelse om att det är möjligt att *dekonstruera*, att se på en situation på flera olika sätt och att nya infallsvinklar på ett problem också innebär att det finns flera sätt att lösa det. (Hägg & Kuoppa 1997: 16-17.)

Kullberg (2004) påpekar att man ofta kallar den kvalitativa forskningen induktiv och den kvantitativa deduktiv. Men Starrin (1994:26) hävdar att det, vid kvalitativ forskning, snarare handlar om *abduktion* än induktion. Han

---

<sup>6</sup> Hans-Georg Gadamer, tysk filosof vars stora insats ligger i utvecklandet av den moderna hermeneutiken.



karaktäriserar abduktion som " en ständig och mycket snabb växelverkan mellan observationer och idéer och mellan delar och den 'framväxande' helheten".

Denna undersökningsprocess, som pågått under en längre tid, har varit en lång upptäcktsresa där jag har testat olika tankar, idéer, och gjort observationer och ibland koncentrerat mig på mindre delar av undersökningen men ändå hela tiden med helheten i tankarna.

I det följande övergår jag till att beskriva behandlingen av undersökningsmaterialet. Först diskuterar jag enkät-och intervju svaren, för att sedan övergå till att diskutera det övriga undersökningsmaterialet. Vid genomgången av enkät svaren i de tre enkäterna gavs varje enkätfråga en egen rubrik; två av rubrikerna lydde "åsikter om undervisningsmaterialet" och "åsikter om kursens lektionstider och antal undervisningstillfällen i veckan". Efter en första genomläsning av svaren inleddes grupperingen av svaren; jag samlade alla studentsvar och kommentarer under de enskilda rubrikerna. Enkäterna besvarades anonymt, men jag försåg varje enskild enkätblankett med ett löpande nummer då jag inledde renskrivningen av dem. Varje student fick en kod med vars hjälp jag kunde identifiera läsår och kurs. Efter renskrivningen och grupperandet av svaren under rätt rubrik inleddes analysen och tolkningen av svaren.

Alla intervjuer transkriberades, och studenterna gavs ett kodnummer för att underlätta särskiljandet av de olika informantgrupperna. Ur koden framgår läsår, kurs samt studerande. Efter att jag transkriberat intervjuerna och sammanställt enkät svaren inleddes analysen. Efter flera genomläsningar av materialet samlade jag ihop de olika svaren under ett antal teman; dessa teman utgjordes exempelvis av stämningen under kursen och frågan om studenternas möjligheter att använda franska utanför klassrumskontexten. För intervju svarens del har tematiseringen i hög grad styrts av de ursprungliga intervjufrågorna men även några andra teman utkristalliserades ur studenternas svar.

Studenterna i kursen i turismfranska läsåret 2005 skrev en kursutvärdering där de besvarade tre öppna frågor. Frågorna lydde på följande sätt:

4. Vad anser du om kursens uppläggning och kursinnehållet?
5. Hur kunde kursen utvecklas? Ge förslag!
6. Vad anser du om din egen arbetsinsats?

Efter att studenterna, vid kursens slut, skrivit en kursutvärdering gick jag igenom svaren och sammanställde svaren som jag fick på frågorna. Avsikten

med kursutvärderingen var dels att ge studenterna en möjlighet att reflektera över sitt lärande och uttrycka sina åsikter om kursens uppläggning, och dels att få information om hur väl studenterna ansåg att kursen främjat uppnåendet av deras inlärningsmål. Vid analysen av svaren utgick jag från de tre frågorna som studenterna besvarat; allra först sammanställde jag ett dokument med studenternas svar på frågorna, därefter grupperade jag svaren under de tre frågorna. Vid genomgången av frågorna visade det sig att studenterna även tagit med faktorer som hänförde sig till makronivån. Av denna orsak beslöt jag mig för att vid tematiseringen särskilja kursspecifika faktorer och faktorer som hänförde sig till verkligheten utanför vår gemensamma lärmiljö.

Utdragen ur främst loggböckerna men även i viss mån arbetsdagböckerna har jag använt för att illustrera studenternas åsikter om kursinnehållet och undervisningsmaterialet. Därtill har tankarna och idéerna som studenterna uttryckt i logg- och arbetsdagböckerna stött utvecklandet av kurserna i franska.

På vilket sätt behandlades lärarens dagboksanteckningar och reflektioner i undersökningen? Hela studien genomsyras av mina frågor, reflektioner och iakttagelser, samt de slutsatser jag dragit av dessa. Under lektionerna gjorde jag anteckningar om olika incidenter som berörde frågeställningar som var viktiga för undersökningen; antecknandet under lektionstid bestod främst av nedtecknade av stödord. Efter lektionerna återkom jag till mina stödord och drog mig till minnes olika incidenter under lektionerna som hållits. Jag skrev ner mina reflektioner, drog olika slutsatser och granskade de slutsatser jag dragit.

För att denna undersökning inte skulle bli för "spretig" var det nödvändigt att avgränsa de teman som analyserades. Fokus låg vid incidenter och situationer som belyste mina forskningsproblem. Utdragen ur mina dagböcker som jag inkluderat i undersökningen behandlar främst interaktionen studenterna mellan ur dialogicitetens (Dysthe 1996, Bachtin 1991) och den närmaste utvecklingszonens perspektiv (Vygotskij 1999). Dessutom antecknade jag och reflekterade över händelser som belyste antingen positiva eller negativa aspekter av lärande i en yrkeshögskolekontext.

Jag renskrev mina klassrumsanteckningar efter lektionerna och kompletterade dem med mina reflektioner. Varje renskriven klassrumsanteckning försågs med datum och kod för inlärningsgrupp. Jag läste igenom anteckningarna och reflektionerna upprepade gånger. Efter genomläsningarna grupperade jag materialet enligt tema. Tematiseringen styrdes av mina ursprungliga hypoteser och mina forskningsfrågor.

Tolkningsarbetet har ägt rum i flera skeden och på olika nivåer (Kvale 1997:171). Först utförde jag en beskrivande tolkning av enkätsvar, intervjuer och mina dagboksanteckningar samt studenternas reflekterande

loggboksanteckningar och kursutvärderingar. Sedan påbörjades en analys och tolkning av materialet. Flera gånger läste jag igenom utskriften av undersökningsmaterialet. Jag markerade materialet med tuschpennor av olika färg för att lättare kunna gruppera svaren enligt tema. Material som berörde organisatoriska ramfaktorer markerades med gul tusch, material med anknytning till det sociala samspelet markerades med röd tusch, övrigt material som jag avsåg använda markerade jag med grön tusch.

Detta förfarande visade sig vara ändamålsenligt, det för undersökningen relevanta materialet steg fram, det övriga hamnade i bakgrunden. Under denna longitudinella studies gång återvände jag flera gånger till det empiriska materialet; nya frågeställningar dök upp under arbetets gång och det visade sig vara fruktbart att på nytt analysera och tolka materialet i ljuset av de nya frågorna. Slutligen vidtog en beskrivning av de företeelser och mönster jag tyckte mig skönja i materialet.

Min förförståelse är en del av tolkningen; Ödman (2004) påpekar att tolkningen uppstår i nuet men den riktas framåt mot slutresultatet. Mina erfarenheter av att vara lärare i franska under flera år styr också tolkningen, jag tolkar ett material som samlats in av mig. Slutresultatet påverkas av mitt urval av data. Som forskare måste jag ägna mig åt självreflektion ifall resultaten skall vara trovärdiga (Alvesson & Sköldberg 1994). Jag bör fråga mig varför jag ville undersöka detta; jag bör fråga mig vad jag ser och vad jag inte ser. En annan fråga som även är mycket viktig lyder: Vad är det jag vill se? I följande kapitel övergår jag till att diskutera undersökningens resultat.

## 5 RESULTAT

Denna undersökning hade sin upprinnelse i mina reflektioner över olika faktorer som antingen främjar eller hämmar lärandet av franska i en yrkeshögskolekontext. Utgångspunkten var olika ramfaktors inverkan på inlärningssituationen i franska vid yrkeshögskolan Arcada. Dessutom var jag intresserad av att ta reda på vilka orsaker studenterna uppgav för sin studieframgång och även brist på studieframgång. Slutligen hoppades jag, med hjälp av denna studie, kunna identifiera faktorer som är viktiga då man eftersträvar en inlärningssituation som främjar lärande vid yrkeshögskolan Arcada.

Följande faktorer behandlas i undersökningen: tidsfaktorer, undervisningsmaterial, kursinnehåll och undervisningsmetoder samt studentgruppering, gruppstorlek och rumsliga förhållanden. En organisatorisk ramfaktor som steg fram ur studentintervjuerna var frågan om obligatorisk eller valfri franska, denna frågeställning ingår även i resultatredovisningen. Det emotionella klimatet, klassrumsatmosfären behandlas även, därtill presenteras informanternas reflekterande över lärande.

De olika ramfaktorerna överlappar varandra; de samverkar också med varandra, vilket betyder att det ibland kan vara svårt att identifiera en enskild ramfaktors inverkan på lärandekontexten, detta återspeglas även i resultatredovisningen. Inom ramfaktorteorin anser man att läraren inte kan inverka på de yttre ramfaktorerna i klassrumssituationen. Men såsom Stensmo (1997) konstaterar är det möjligt att genom beslut ändra ramarna. (Jfr beslutet på Arcada att ändra på antalet närundervisningstillfällen i franska fr.o.m. läsåret 2004-2005).

I detta kapitel redovisas för resultaten från studentenkäterna och studentintervjuerna; i resultatredovisningen ingår även lärarens dagboksanteckningar och reflektioner. En del av undersökningsresultaten utgörs av utvecklingen av kurserna i franska under åren 2002-2006.

I resultatredovisningen förekommer ett stort antal direkta studentcitats; dessa citat illustrerar studenternas syn på vår gemensamma lärmiljö. Också mina egna dagboksanteckningar förekommer som direktcitats i redovisningen. Jag har försett citaten med löpande numrering. Varje student har en nummerkod och jag har använt mig av följande förkortningar:

S = student

L = lärare

I = intervju

F = frågeformulär

RL = reflekterande loggbok

D = dagboksanteckning

K = kursutvärdering

Ur de använda koderna framgår även året och kursen som citaten hänför sig till. Jag övergår nu till att presentera resultaten och mina tolkningar och min analys av det empiriska materialet. Vid genomgången av det empiriska materialet har det visat sig att forskningsfrågorna 1 och 2 flyter in i varandra. Då jag ursprungligen sammanställde mina tre forskningsfrågor utgick jag från att svaren på de två första forskningsfrågorna skulle hjälpa mig att besvara den tredje frågan. Jag har valt att dela in denna del av resultatredovisningen under fyra tematiska huvudrubriker som behandlar lärarens reflektioner över utvecklandet av nybörjarkurserna i franska under åren 2003-2006, olika faktorer med inverkan på lärandet av franska i en yrkeshögskola. Det emotionella klimatet och reflekterande över lärande behandlas även i resultatredovisningen. Tolkningen av svaren påverkas av min teoretiska referensram; en referensram där lärandekontexten ses som en komplex, föränderlig, situerad miljö. Resultatredovisningen inleds med en presentation av förändrings- och utvecklingsarbetet av kurserna i nybörjarfranska under åren 2003-2006.

## **5.1 Utvecklandet av nybörjarkurserna i franska under åren 2003-2006**

Incitamentet till denna undersökning och utvecklingsarbetet av mina kurser var min önskan att förstå, och om möjligt att förbättra rådande praxis. Förändringarna i och utvecklandet av mina kurser i franska skedde stegvis under åren 2002-2006, denna gradvisa utvecklingsprocess är ett av denna undersöknings resultat. Jag har valt att presentera detta utvecklingsarbete inledningsvis i resultatredovisningen eftersom studenternas svar och reflektioner baserar sig på deras erfarenheter av dels kurserna under läsåren 2000-2002, då utvecklingsarbetet inte ännu inletts, och dels under åren 2003-2006, då utvecklingsarbetet pågick.

Under läsåret 2003-2004 genomfördes vid yrkeshögskolan en ny indelning av läsåret för utbildningsprogrammen inom företagsekonomi och turism. Läsåret delades in i fem perioder, två nio veckor långa perioder under

höstterminen och tre perioder på vårterminen. Vårterminens sista period var kortare än de andra, under denna period hade studenter från vissa utbildningsprogram arbetspraktik. Nybörjarkursen i franska pågick under hela läsåret men p.g.a. arbetspraktiken under den sista hälften av vårterminen var jag tvungen att planera de sista veckornas program på ett sätt som avvek från tidigare kurser. Eftersom flera studenter hade en obligatorisk arbetspraktik var närundervisning utesluten under terminens fyra sista veckor. Detta upplevde jag som problematiskt, denna undervisningsfria period skulle oundvikligen innebära att studenterna snabbare glömde bort det de hade lärt sig under kursen.

Efter att en längre tid ha funderat på hur dilemmat kunde lösas valde jag en lösning där ett datorstött distanslärande ingick. Under de två sista närundervisningsveckorna bekantade sig studenterna med ett antal nätsidor som var ämnade för studier i franska på nybörjarnivå. Eftersom klassrummet, där lektionerna i franska ägde rum, inte var utrustat med datorer hade jag på förhand bokat en datasal där alla studenter hade tillgång till en egen dator. Vi använde sammanlagt 90 minuter för genomgången av de olika nätsidorna. Jag skrev upp adressen till de olika nätsidorna på vita tavlan och sedan fick studenterna på egen hand bekanta sig med nätsidorna. Jag gick omkring i datasalen och gav individuell hjälp vid behov. I slutet av lektionen skrev studenterna upp de olika nätadresserna för att kunna arbeta med dem senare.

Att välja lämpliga nätsidor för ändamålet var inte alldeles lätt. Sidorna skulle uppfylla följande kriterier: De skulle vara avsedda för studier på nybörjarnivå men ändå erbjuda uppgifter av olika svårighetsgrad. Dessutom skulle de vara lätta att använda, intressanta och motiverande, därtill skulle de vara gratis. Studenterna kunde välja att arbeta med följande nätsidor: en nätsida som hänförde sig till kursboken "Pique-nique" [www.yle.fi/tv1ope/piquenique](http://www.yle.fi/tv1ope/piquenique), och nätsidorna [www.webinitial.net](http://www.webinitial.net), [didieraccord.com](http://didieraccord.com), [www.polarfle.com](http://www.polarfle.com) och [www.ur.se/chloe](http://www.ur.se/chloe). Tre av nätsidorna var enspråkigt franska, de två andra hade instruktioner antingen på finska eller svenska. Pique-nique 1-sidan erbjöd självriktade övningar som behandlade flera språkkompetensområden: strukturer, ordförråd, läs- och hörförståelse, skriftlig och muntlig kommunikation.

Didieraccord-nätsidan presenterade övningar som hänförde sig till olika teman såsom resor, restaurangbesök och telefonsamtal. Med hjälp av övningarna kunde inlärarna öva både grammatiska strukturer och ordförråd. För att studenterna skulle ha största möjliga nytta av övningarna krävdes det, enligt min erfarenhet, att läraren presenterade upplägget och innehållet för inlärarna. Webinitial-nätsidan bestod av sex avsnitt som alla innehöll både

grammatikövningar, övningar som utvidgade ordförrådet, läs- och hör-förståelseövningar samt övningar som tangerade fransk kultur.

Polarfle - nätsidan presenterade en spännande mordhistoria, inläraren kunde välja mellan fyra svårighetsgrader från "débutant" till "avancé". Det var meningen att inläraren, genom att läsa och lyssna till olika texter skulle försöka lösa en mordgåta. Dessutom bestod sidan av en genomgång av olika grammatiska strukturer med åtföljande övningar.

Den av svenska utbildningsradion erbjudna nätsidan om "Chloé" tog inläraren med på ett besök i Paris hos en sierska. Inlärarna kunde både lyssna på olika avsnitt och läsa texterna. Därtill fanns hör- och läsförståelseövningar. Också detta program presenterades av läraren för studenterna.

Svårighetsgraden på nätsidorna varierade i viss mån, vilket också var min avsikt. Jag strävade efter att kunna erbjuda studenterna olika slags övningar, med olika kravnivå för att på så sätt kunna erbjuda varje student material på en tillräckligt, men inte för, utmanande nivå. Såsom det har framkommit tidigare i studien så fanns det i nybörjarkurserna studenter som läst franska tidigare, men som ändå valt nybörjarkursen för att de ville repetera det tidigare inlärd.

Efter att vi tillsammans hade bekantat oss med de olika nätsidorna uppmanade jag studenterna att arbeta med nätsidorna antingen hemma eller i skolans datasalar under terminens sista veckor. Studenterna skulle lämna in en reflekterande rapport (en loggbok) över denna distansuppgift. I rapporten skulle följande ingå: a) en presentation av vilken eller vilka nätsidor studenterna hade arbetat med, b) en motivering över varför de valt att arbeta med en viss nätsida, c) vad de lärt sig, d) ett omdöme om nätsidan/sidorna och e) en uppskattning av hur mycket tid de använt för att öva franska med hjälp av nätsidorna. Denna rapport skulle studenterna lämna in då praktikperioden avslutats.

Inför läsåret 2004-2005 gjordes vissa förändringar gällande kursernas omfång och periodindelning på Arcada. De yttre ramarna för kursen i nybörjarfranska ändrades så att kursen i nybörjarfranska hölls under höstterminen och fortsättningskursen i franska 1 kunde avläggas på vårterminen. Denna förändring förde med sig en mycket välkommen förändring; en kurs bestod av sex lektioner i veckan fördelade på två dagar; under tidigare år hade kursen i nybörjarfranska endast ett lektionstillfälle i veckan.

Jag fortsatte mitt utvecklingsarbete av mina kurser i franska under läsåret 2004-2006. Det kändes särskilt viktigt att fortsätta arbetet med att utveckla undervisningsmaterialet och uppgifterna som studenterna skulle göra. Inför läsåret 2004-2005 hade jag planerat olika förändringar i nybörjarkursen i franska; nedan följer en presentation av kursen.

Då jag började utveckla mina kurser inför läsåret 2004 försökte jag skapa ett dialogiskt klassrum (Dysthe 1996) där alla deltagares röster skulle komma till tals. Med dialog avses här även en strävan efter att alla studenter också skulle stå vara i ett dialogiskt förhållande till studiematerialet, inte minst grammatiken. Jag försökte medvetet avmystifiera de grammatiska termerna och hjälpa studenterna att få en lika vardaglig inställning till fenomen som exempelvis "le passé composé" och objektspronomen som till inlärandet av olika uttryck som behövs i en butiksdiallog. Då studenter börjar läsa ett nytt språk i en yrkeshögskola har de alla studerat språk tidigare. De har hört talas om verb, adjektiv, objekt samt andra grammatiska termer. Deras erfarenheter av grammatikundervisning och språkinläring kan vara mycket varierande. Min erfarenhet är att det i alla grupper finns åtminstone några studenter som säger att "grammatik, det fattar jag ingenting av". Dessa studenter verkar gå i lås då ny grammatik presenteras. Också här hävdar jag att nyckeln till framgång och engagemang är att få studenterna att upptäcka "en personlig, individuell mening" hos den nya informationen (Combs, citerad i Prashing 1996). Detta har jag försökt åstadkomma genom att få studenterna att själva, ofta i grupp, hitta på egna meningar eller korta dialoger där den nya grammatiken ingår, exempelvis objektspronomen. Samtidigt avmystifieras de grammatiska termerna. Det känns både roligt och meningsfullt att som lärare få höra en student utbrista "Nu hajar jag det här!".

I fråga om de olika uppgifterna som studenterna skulle göra både i klass och hemma försökte jag, i så stor utsträckning som möjligt, planera uppgifter där studenternas "egen röst" och "livssfär" inkluderades; uppgifterna skulle vara relevanta för studenterna (Dörnyei 2001, Ushioda 2009, 2010). I mitt planeringsarbete hade jag även inspirerats av Leontiev (1981:66) som har konstaterat att lärare borde sträva efter undervisningsmetoder som stimulerar inlärarnas kreativa aktivitet och kraftigt minska på alla mekaniska övningar.

Jag märkte en stor skillnad i studenternas engagemang för kursen efter införandet av uppgifter som krävde mer kreativitet och fantasi av studenterna. Systematiskt gick jag in för att minska på antalet uppgifter där man mekaniskt övade olika grammatiska konstruktioner.

En annan förändring var införandet av en arbetsdagbok. Från och med läsåret 2004 var det meningen att studenterna både skulle skriva vissa uppgifter i sin arbetsdagbok och sedan kommentera uppgifterna, sin tidsanvändning, sina reaktioner på uppgiften och andra kommentarer. Avsikten med denna arbetsdagbok var, dels att hjälpa studenterna att reflektera över sitt lärande genom att skriva ner tankar och kommentarer, dels att skapa ett dokument som åskådliggjorde deras framsteg i franska (jfr portfoliomethodiken, Ellmin 2000).



Vid planeringen av uppgifterna som skulle skrivas i arbetsdagböckerna utgick jag från tanken att det är mer motiverande för studenterna att göra uppgifter som hänför sig till deras eget liv, i stället för att använda bokens övningar som visserligen var pedagogiskt väl uttänkta, men kanske inte alltid så intressanta för dem. Samma teman som fanns i läroboken behandlades, men uppgifterna i arbetsdagboken fick en mer personlig prägel. Temat "Jag och min familj" behandlades flera gånger, varje gång blev uppgiften lite mer omfattande. På detta sätt ville jag visa för studenterna att de lärt sig mer och mer, och följaktligen kunde de uttrycka mer komplexa sammanhang varje gång temat återkom. På detta sätt integrerades det gamla och det nyare stoffet i övningarna. Jag ville väcka hos dem en känsla av ägarskap - "denna kunskap äger jag, detta kan jag!" I detta utvecklingsarbete har jag inspirerats av Bruners (1960: 11-16) tankar om att undervisningsstoffet borde byggas upp som en spiral. Man återkommer till bekanta teman och strukturer flera gånger, men man gör dem lite mer komplicerade och omfattande för varje gång. Endast ett bestämt antal uppgifter som gjordes i arbetsdagboken; de mer mekaniska uppgifterna gjorde studenterna i övningsboken som hänförde sig till kursboken eller i andra häften. Men de mekaniska uppgifterna ska inte ha en alltför stor roll i en språkkurs. Min tanke var att de uppgifter som gjordes i arbetsdagböckerna skulle locka till engagemang och ett kvalitativt arbete. Jag tog regelbundet in arbetsdagböckerna och kommenterade studenternas alster.

Efter denna presentation av hur nybörjarkurserna utvecklats under undersökningens andra skede övergår jag till att presentera de olika informanternas uppfattningar och reflektioner över olika faktorer inverkan på lärandet av franska i en yrkeshögskolekontext.

## **5.2 Faktorer med inverkan på lärandet av franska i en yrkeshögskola**

### **5.2.1 Tidsfaktorer**

Jag börjar med att redovisa för olika tidsfaktorer och deras inverkan på inlärningssituationen, både studenternas och lärarens syn presenteras. Jag har valt att först ta upp lärarens syn på tidsfaktorers inverkan på inlärningssituationen och därefter presentera studenternas syn. Detta val motiverar jag med att konstatera att undersökningen har sitt ursprung i mitt (lärarens) reflekterande över olika lärandekontexter där jag verkat som lärare. De olika

tidsfaktorerna som jag kommer att redovisa för är tillgänglig tid, antal lektionstillfällen i veckan, kursens placering på schemat och utlärningstakt.

Då denna undersökning inleddes hade nybörjarkurserna i franska endast ett närundervisningstillfälle i veckan, veckans enda lektion inföll på måndag eftermiddag mellan klockan 14.15 och 17.10. Min uppfattning hade länge varit att det är olyckligt, ur inlärningsynpunkt, att ha endast ett närundervisningstillfälle i veckan i en språkkurs. Ifall en inlärare är frånvarande från veckans enda lektion så innebär detta att det räcker längre för honom att bli en del av gruppen, att lära känna de andra då de träffas så sällan. Studenterna glömmer också mycket av det som behandlats under lektionen då det blir en så lång paus mellan inläringstillfällena. Den ovanbeskrivna situationen, vissa studenters sporadiska deltagande i lektionerna, ledde till en situation där jag ofta var tvungen att presentera samma kursavsnitt under två på varandra följande lektioner p.g.a. att flera studenter inte hade varit närvarande första gången det nya avsnittet presenterades. Detta, å sin sida, innebar att aktiva, intresserade studenter upplevde att kursen framskred för långsamt. De blev frustrerade över att samma avsnitt presenterades flera gånger som om det varit något helt nytt och obekant. Detta var mycket problematiskt för mig som lärare. Hur skulle jag göra? Skulle jag låta de studenter som inte deltog regelbundet "falla av tåget" eller skulle jag repetera "i all oändlighet" och på så sätt tvinga de motiverade studenterna att nöja sig med en långsammare inlärningstakt och demotiverande repetition.

Jag utgick från antagandet att flera (minst två) undervisningstillfällen i veckan kunde vara ett sätt att få studenterna mera motiverade i och med att det på så sätt skulle vara lättare att skapa en kultur av samhörighet och ansvar för hela gruppens lärande. Jag utgick även från antagandet att sena eftermiddagstider är olämpliga för en språkkurs. En orsak till att jag ansåg att sena eftermiddagstimmar var olämpliga för lektionerna i franska var studenternas allt högre benägenhet att förvärvsarbeta vid sidan av studierna. Det förekom ofta att flera studenter avvek från lektionerna i franska vid fyra-tiden p.g.a. förvärvsarbete. Dessutom torde det vara ett allmänt accepterat faktum att inlärningskapaciteten är högre i början av en dag än i slutet av dagen då man redan kan ha haft fem till sex lektioner samma dag.

Då jag bläddrar igenom mina dagboksanteckningar nedskrivna efter lektionerna under läsåren 2000-2002 hittar jag följande anteckningar:

- (1) Idag verkade många studerande så trötta att det var nästan omöjligt att få något vettigt till stånd. (LD/2001)
- (2) Nästan en tredjedel av studenterna var frånvarande idag. Suck! (LD/2000)

- (3) Jag kan mycket väl förstå att studenterna inte orkade öva butiksdialoger när klockan närmade sig fem och det var bekmörkt ute. Många av dem har redan haft fem lektioner tidigare idag. (LD/2000)

I en undervisningskontext finns det både lärare och studenter, och alla är individer med olika arbetsvanor, olika personlighet och olika preferenser. Sålunda bör jag ta i beaktande att min uppfattning om att sena lektionstider inte lämpar sig så bra för språkundervisning och språkinläring färgas av min mångåriga erfarenhet av att undervisa ett främmande språk för studenter som redan har en lång skoldag bakom sig.

I det följande går jag igenom vad studenterna i nybörjarfranska under åren 2000-2002 ansåg om lektionstiderna. De besvarade följande fråga som ingick i enkät 2: "Hur passade tidpunkten för kursen (måndag eftermiddag kl. 14.15- 17.00)?"

Eftersom de båda nybörjarkurserna hade samma lektionstid har jag inte behandlat svaren separat för de två kurserna utan gemensamt. Studenterna besvarade frågan genom att välja ett av svarsalternativen "bra", "ganska bra", "ganska dåligt", "dåligt" och "ingen åsikt". I min redovisning av studenternas åsikter om lektionstiden slår jag samman alternativen "bra", "ganska bra", jag slår även samman alternativen "ganska dåligt" och "dåligt".

Av de 37 studenter som besvarade enkät 2 var 19 studenter nöjda med tiden, medan 18 studenter uttryckte sitt missnöje med den. Sammanlagt åtta av studenterna gav förslag på hur lektionstiderna kunde förbättras, fyra studenter föreslog att lektionerna borde hållas på förmiddagen. En student uttryckte sig på följande sätt:

- (4) Inte bra! Man orkar inte ha franska tre timmar i streck på måndag eftermiddag, borde spridas på lite eller vara på morgonen /förmiddagen. (S4 F/2000)

Ur studenternas svar kan man utläsa en pragmatisk inställning till denna ramfaktor, d.v.s. schemaläggningen av kursen i nybörjarfranska. Frågan tycktes inte ha varit av avgörande betydelse för deras engagemang i kursen. En knapp majoritet av studenterna verkade vara rätt nöjd med tiden, och trots att flera studenter uttryckte sitt missnöje över den sena lektionstiden tycktes de ändå finna sig i situationen. De studenter som hävdade att de var nöjda med lektionstiden uppgav orsaker som hänförde sig till mesonivån; en student uttryckte sig såhär:

(5) Ok, eftersom jag valt tillvalsengelskan, annars skulle jag ha haft tre håltimmar.(S26 F/2001)

Den sena lektionstiden upplevdes dock som problematisk av flera studenter med tanke på deras förvärvsarbete: "slutar för sent, kolliderar med arbetet". En student konstaterade att det var bra att lektionstiden varit densamma under hela kursen.

Sammanlagt 14 studenter uppgav att de skulle ha föredragit lektioner mer än en gång i veckan. Det faktum att endast ungefär hälften av studenterna hellre skulle ha haft lektioner mer än en gång i veckan torde delvis bero på en specifik yttre ramfaktor som krävde en hel del ansträngning och tidsplanering av studenterna. Yrkeshögskolan Arcada hade undervisningsverksamhet på tre olika adresser under läsåren 2000-2002. Kursen i franska ordnades enbart vid enheten för handel och turism. Sålunda kom en dryg tredjedel av kursdeltagarna från enheten för teknik (i Esbo) och enheten för hälsa och välfärd (i centrala Helsingfors) till enheten för handel (i västra Helsingfors), där lektionerna i franska ägde rum. Jag tror att man bör vara realist och inse att yttre omständigheter, som att inläraren måste åka från en stad till en annan för att delta i en språkkurs, torde inverka på svaret om önskat antal lektionstillfällen i veckan.

De studenter som skulle ha föredragit mer än ett undervisningstillfälle i veckan uppgav som orsak till detta att man glömmer det man lärt sig om det blir för lång tid mellan lektionerna, de ansåg det vara för tungt att ha tre 45 minuters lektioner i franska samma dag. En student hävdade att man lättare blir borta från en kurs som hålls bara en gång i veckan, engagemanget är mindre än det skulle vara om det fanns flera undervisningstillfällen i veckan:

(6) Då man har lektion en gång i veckan så blir man lättare borta (från lektionen) mäntti tid, måndag eftermiddag. Det är nog bättre med lektioner två gånger i veckan, det fastnar bättre då. (S27 F/2001)

De andra kurserna i franska ( även kursen i fortsättningsfranska 2 läsåret 2001-2002), som ingår i denna undersökning, hade två undervisningstillfällen i veckan. Dessa kurser avklarades på en termin i motsats till nybörjarkurserna under åren 2000-2002 som pågick hela läsåret. Jag övergår nu till att presentera dessa undervisningsgruppers åsikter om antal undervisningstillfällen i veckan.

Samstämmigheten bland dessa studenter är iögonfallande stor; det är bra med två undervisningstillfällen i veckan. Flera studenter påpekade att det blev för långa pauser mellan lektionerna om de missade någon lektion. Man ansåg att det är lättare att komma ihåg det som behandlats om man har lektion två gånger i veckan, det man lärt sig fastnar bättre, man koncentrerar sig bättre. Det

upplevdes som mycket problematiskt om man var tvungen att delta mer sporadiskt i kursen i franska p.g.a. att kursen kolliderade med en annan kurs som pågick samtidigt:

(7) [...] men under den sista delen av kursen när det har kolliderat med andra kurser så har det inte gått på sådär samma vis. Jag har lärt mig minst under de åtta sista veckorna då jag ofta har måsta vara borta... Nu hinner man glömma förrän man kommer på nästa timme... och att jag inte kunde komma alla gånger, man märker att det är en skillnad... (S27 I/2001)

Ett par studenter påpekade att det t.o.m. kunde ingå tre lektionstillfällen i veckan i nybörjarkursen i franska. Den ena av dessa studenter konstaterade att det var bra med lektioner två gånger i veckan, han tillade att kursen blev mer motiverande på så sätt. Han uttryckte sig på följande sätt i intervjun:

(8) Den (kursen) var grymt intensiv. Men det var kanske för att den går på ett halvt år och inte på ett år och vi har lektioner två gånger i veckan Men i och med att den var intensiv blev den kanske också mycket mer motiverande. Att då hållas med i takten... Vissa kurser har gått så långsamt att man inte liksom... det blir bara... ( S 83 I/2006)

Denna students konstaterande att fler än ett närundervisningstillfälle i veckan stöder motivationen att lära sammanföll med min ursprungliga hypotes om att det är problematiskt med tanke på studenternas lärande och engagemang om en kurs i franska har endast ett närundervisningstillfälle i veckan.

Sammanlagt fem studenter påpekade att de inte hann glömma så mycket av det som behandlats under lektionerna då kursen hade två undervisningstillfällen i veckan. Detta påpekande illustrerar en utmaning som inlärare av ett främmande språk (förutom engelska och finska) ställs inför. Det finns inte alltför många möjligheter till språktillägnelse utanför språkklassen. Onekligen finns det olika datorstödda uppgifter, men det torde vara mera utmanande att sätta sig vid en dator med det uttryckliga målet att lära sig språk än att träffa och umgås med engelsk- och finskspråkiga vänner och bekanta och öva upp sina språkkunskaper i en icke-formell kontext.

Alla studenter var inte lika nöjda med mer än ett inläringstillfälle i veckan. De studenter (tre studenter) som inte uppskattade två lektionstillfällen i veckan uppgav som orsak att de inte hann delta i kursen p.g.a. andra kurser som pågick samtidigt med kursen i franska:

(9) Det var en dålig förändring att ha kursen under en termin, för sådana som inte har språk inplanerade i sina läsordningar, det går alltid någon kurs på och

det är omöjligt att vara på alla språktimmar då dom är två gånger i veckan. (S 72 F/ 2004)

Detta svar illustrerar vilken inverkan beslut på mesonivån kan ha på studenternas möjligheter att regelbundet delta i kursen i franska. Under årens lopp har det funnits ett flertal studenter som, trots att de varit mycket ivriga att lära sig franska, avbrutit kursen p.g.a. att kursen i franska tidsmässigt "kolliderat" med andra kurser. Det ställs höga krav på en student i fråga om engagemang och arbetsinsats om han har möjlighet att delta endast i hälften av närundervisningstillfällena.

De blivande restonomerna hade under åren 2004-2006 en praktikperiod under vårterminen som omöjliggjorde deras deltagande i den sista delen av kursen i franska. Följande utdrag ur en students kursutvärdering visar hur krävande och svårt det kan vara att studera ett nybörjarspråk på distans:

(10) Kursen blev jobbig mot slutet då man måste jobba på egen hand p.g.a. praktiken. Kan man i fortsättningen tänka sig att sluta kursen före praktikperioden börjar? (S 31 F/2002)

Sammanlagt sju studenter ansåg att det var positivt att kursen i franska pågick under endast en termin. Det underlättade planerandet av läsåret (hur många kurser man avsåg klara av under ett läsår), det var möjligt att välja andra kurser och på så sätt studera effektivare. Studenterna påpekade även att det är lättare att kombinera studier, arbete och fritidsaktiviteter om en kurs inte pågår hela läsåret.

Då studenterna räknade upp faktorer som påverkat deras studieframgång lyftes tid, eller snarare brist på tid, fram som en viktig faktor. Förvärvsarbete, andra kurser, arbetspraktik och fritidsaktiviteter konkurrerade med kursen i franska om studenternas tid. Många studenter studerar inte på heltid, detta faktum återspeglas också i de undersökta undervisningsgrupperna:

(11) Meningen är ju att studera på heltid, men för mig som arbetar samtidigt har det varit svårt att hinna till franskatimmarna. (S 68 F/2002)

Bristen på tid syntes inte enbart i frånvaro från lektionerna i franska utan ett flertal studenter konstaterade även att de inte hade tid att satsa på franska utanför lektionstid; man gjorde inte sina uppgifter, man läste inte tillräckligt till proven.

En sista aspekt på tid som steg fram ur enkätsvaren (läsåren 2000-2002) var utlärningsstakten under lektionerna i franska. Vissa studenter (7 studenter) ansåg att man gått framåt för långsamt under lektionerna, medan andra

studenter konstaterade att läraren gått framåt för fort. De studenter (6 studenter) som var av den senare åsikten menade att utlärningsstakten varit för snabb i början av kursen. Dessa svar torde avspegla det faktum att studenterna i de olika kurserna i franska var rätt heterogena kunskapsmässigt; i varje nybörjarkurs hade ungefär en tredjedel av deltagarna läst franska tidigare. Orsakerna till varför studenter som läst franska tidigare valde en nybörjarkurs var många. Det var flera år sedan de senast läst franska, de var osäkra på sina kunskaper, de ville repetera förrän de tog sig an en fortsättningskurs. Men läraren bör hela tiden komma ihåg att kursen är en nybörjarkurs och därmed försäkra sig om att de studenter som läser språket för första gången har tid att öva och befästa grunderna.

Jag minns hur ledsen jag blev, å studentens vägnar, vid genomläsningen av följande självvärdering som en student i nybörjarkursen 2000-2001 skrivit:

(12) Tydligt är jag lite långsammare än andra så jag har inte precis hunnit med fastän jag försökt. Mot slutet tappade jag motivationen eftersom jag inte tycktes lära mig. (S 16 F/2000)

Som lärare hade jag svikit denna student och jag bestämde mig för att göra mitt yttersta för att undvika liknande situationer i framtiden, alltså att studenter tappar tilltron till sitt kunnande. Sammanfattningsvis vill jag dock konstatera att det är omöjligt att tillfredsställa alla inlärare hela tiden. Orsakerna till att en inlärare är missnöjd med exempelvis utlärningsstakten kan vara allt från ett sporadiskt deltagande i undervisningen till underlåtenhet att repetera det inlärdas stoffet utanför lektionstid. I följande avsnitt övergår jag till att diskutera kursinnehåll, undervisningsmaterial och undervisningsmetoder.

## 5.2.2 Kursinnehåll och undervisningsmaterial samt undervisningsmetoder

Kursinnehåll, undervisningsmaterial och undervisningsmetoder utgör kursens grundstenar. I tidigare avsnitt har jag gett en beskrivning av hur nybörjarkursen i franska var upplagd vid denna undersöknings början. Insikten om hur viktigt det är att erbjuda vuxna inlärare ett meningsfullt kursinnehåll fick mig att börja utveckla kurserna. Men då man frågar sig vad som är relevant och meningsfullt i en nybörjarkurs i språk kommer man ganska snabbt till slutsatsen att det inte finns så mycket svängrum. Som lärare är man bunden vid gemensamt överenskomna kursinnehåll, ett kursinnehåll som ger studenterna en solid grund för vidare studier i språket. Undervisningsmaterialet och -metoderna däremot har läraren en större frihet att utveckla; jag avsåg att

utveckla dem i en sådan riktning att de, i större utsträckning, engagerade alla studenter.

Eftersom jag bestämt mig för att inkludera mina studenter från de olika undervisningsgrupperna i utvecklingsarbetet ombads de uttrycka sina önskemål och åsikter om undervisningsmaterialet, kursinnehållet och undervisningsmetoderna. Även studenternas åsikter om och erfarenheter av en reflekterande loggbok över distansuppgifter och en arbetsdagbok redovisas. Jag börjar med att presentera de önskemål studenterna i nybörjarkurserna 2000-2002 hade angående kursens innehåll.

### **Kursinnehåll och undervisningsmaterial**

Först presenterar jag studenternas (i nybörjarkurserna 2000-2002) åsikter om både kursinnehållet och undervisningsmaterialet. Överlag var studenterna i nybörjarkurserna (åren 2000-2002) nöjda med kursinnehållet och undervisningsmaterialet. Följande studentcitat representerar ungefär fyra femtedelar av studenterna:

(13) Bra undervisningsmaterial, bra bok med både text och uppgifter, allt i ett, video, grammatik på dator bra. ( S 17/F 2000)

Andra omdömen som studenterna gav var "passligt", "tillräckligt enkelt i början", "lättförståeligt". Ingen student uttryckte negativa åsikter om undervisningsmaterialet men ungefär var femte student lät bli att besvara frågan. Varför dessa studenter lät bli att besvara frågan kan jag bara spekulera om. Min tolkning är att dessa studenter uppfattade frågan som oviktig. Det faktum att studenter lämnade vissa frågor i enkäten obesvarade har haft som konsekvens att jag, i mina kurser, infört ett system där studenterna, några gånger under kursens lopp, ges tillfälle att diskutera kursen, dess innehåll och undervisningsmetoder. Det torde vara mer motiverande för en student att märka att han kan inverka på en kurs som ännu pågår och inte bara utvärdera en avslutad kurs.

Studenterna fick även besvara en fråga om hur en drömkurs i franska kunde se ut. En student ansåg att en drömkurs i franska borde försiggå i Frankrike. En annan student konstaterade att nybörjarkursen hon deltagit i varit något av en drömkurs; hon ansåg att det varit speciellt bra att hon inte känt någon press på sig. Denna student lyfter upp en viktig fråga: Hur ska kravnivån kunna anpassas till alla studenter i en heterogen undervisningsgrupp?



I fråga om kursinnehållet uttryckte 14 studenter önskemålet att det skulle pratas mycket franska; muntlig kommunikation efterlystes. Andra önskemål som framkom var högläsning av bokens texter (2 studenter), repetition av grammatiken (7 studenter) och "enkel diskussionsfranska för hotell och restaurang" (3 studenter). En student uttryckte förhoppningen om att "vi inte blint skulle stirra på grammatiken" andra uttryckte önskemål om repetition av det grundläggande ordförrådet (3 studenter). Det faktum att flera av deltagarna i nybörjarkurserna tidigare hade läst franska återspeglades i önskemålen angående kursinnehåll, de hade valt kursen för att de ville repetera det de lärt sig tidigare.

Dessa olika önskemål illustrerar en del av problematiken som kan finnas i en nybörjarkurs i ett främmande språk. Gruppen kan vara rätt heterogen eftersom en del av studenterna har läst språket tidigare, men de känner sig så osäkra på sina kunskaper att de har valt en nybörjarkurs trots att de kanske skulle klara av en fortsättningskurs. Jag har ofta ställt mig frågan vad denna studenternas osäkerhet visavi deras kunskaper i franska kunde bero på. Efter att, i olika sammanhang, ha diskuterat frågan både med kolleger och med studenter har jag kommit till följande möjliga orsaker. För det första torde det vara rätt förståeligt att en student är osäker på sina kunskaper om han inte läst franska under de tre till fyra senaste åren (man har läst franska i högstadiet, men man har inte fortsatt med språket i gymnasiet). För det andra verkar det som om det kursbundna gymnasiets snabba utläringstakt medfört att en del av inlärarna inte alltid hunnit befästa sina kunskaper i franska.

Studenterna i kursen i fortsättningsfranska 2 besvarade även under intervjun frågor som hänförde sig till kursinnehåll och undervisningsmaterial. Frågan besvarades på följande sätt av en student:

(14) Boken tycker jag att är bra, för det första med tanke på affärsfranskan och det är bra att du haft olika slags uppgifter. Kanske i den sista delen (av kursen) är det mer upp till en själv. Och det är ju bra på det viset, så får man mer av det man själv behöver. För att ibland kan det ju bli så att om man tycker att det är för lätt... så tycker man att det är tråkigt och så där. Och sen tyckte jag att det var bra med CVn och det vi skrev, det har man sedan nytta av. Det blir mer personligt och det är bra. (S 49 I/2001)

"Det blir mera personligt och det är bra", konstaterar denna student. Om kursinnehållet upplevs som relevant och intressant, om det appellerar till inläraren så ökar inlärarens intresse och motivation. Studentens egen livsvärld får gärna avspeglas i kursen; dessutom bör svårighetsgraden vara den rätta. Illeris (2008) konstaterar att människor idag relaterar allting till sig själva.

Andra omdömen som studenterna gav om kursmaterialet var att det var bra och nyttigt med yrkesinriktade texter och övningar. Studenterna uppskattade ett omväxlande kursmaterial som utgjordes av textbok, övningsbok, video, hörövningar både på kassett och på nätet. Nätuppgifterna uppskattades bland annat på grund av att studenterna kunde öva och få feedback också utanför klassrumskontexten. Studenterna upplevde det som positivt att det under varje lektion gavs tid för muntlig kommunikation. En studentkommentar lät så här:

(15) Lektionerna har varit ganska mycket fokuserade på att lära sig språket muntligt och kommunicera i vardagliga situationer, vilket jag kommer att ha nytta av i min bransch. (S48 I/ 2001).

Under kursens lopp hade vi haft små rollspel och parövningar där studenterna övade olika yrkesrelaterade situationer såsom att per telefon avtala om ett möte, att besöka en mässa i Frankrike, att ställa frågor om olika produkter. Övningar av detta slag uppskattades av studenterna vilket framkom ur deras intervjuvar.

I denna undersöknings empiriska material ingår även studentrespons från en kurs i turismfranska (vårterminen 2004), denna kurs var avsedd för studenter som läst nybörjarkursen i franska. I planeringen av kursen hade jag strävat efter att ha ett så relevant undervisningsmaterial som möjligt, materialet var till övervägande del yrkesinriktat (se Härmälä 2013). Under kursens lopp behandlades främst hotell- och restaurangbranschens terminologi. Kursens tyngdpunkt låg på den muntliga kommunikationen.

I det följande presenteras studenternas åsikter om kursinnehållet och undervisningsmaterialet. Studenterna, som var nio till antalet, utgjorde en relativt heterogen grupp. En av studenterna konstaterade i kursutvärderingen att hon hade väntat sig en mer avancerad kurs. Denna student skrev att hennes motivation för kursen var ganska låg. Ifall studenten noggrannare läst igenom kursbeskrivningen för denna kurs så torde hennes besvikelse ha kunnat undvikas. Kursinnehållet var inte anpassat för denna student; kursen var inte tillräckligt utmanande (se Lindberg 2005:237). Alla de övriga studenterna var nöjda med kursinnehållet; nyttoaspekten poängterades av de flesta. En student påpekade att hennes motivation ökat då hon verkligen börjat satsa på att lära sig ett större ordförråd, hon var även nöjd med det mångsidiga kursinnehållet:

(16) Det ökar ju förstås också på motivationen att satsa på att verkligen lära sig orden. Att skriva om ett område/ stad i Frankrike tyckte jag var en bra idé. Då fick man samtidigt som man lärde sig nya uttryck på franska också veta mera om en ort i Frankrike som intresserar en. (S 70 K/2004)

En annan student konstaterade att hon säkert skulle ha nytta av det hon lärt sig i sitt framtida yrke; hon tyckte också att det varit bra med många uppgifter under kursens lopp.

### Undervisningsmetoder

Eftersom en majoritet av studenterna under åren 2000-2002 (innan utvecklandet av kurserna inletts) verkade vara nöjda med kursinnehållet och undervisningsmaterialet frågade jag mig om jag var på fel spår. Behövde kurserna inte utvecklas? Jag väljer att besvara dessa frågor nekande eftersom mina, lärarens, minnesbilder av lektionerna under åren 2000-2002 inte var odelat positiva. Ofta tyckte jag att lektionerna karaktäriserades av brist på engagemang, denna brist på engagemang syntes t.ex. i studentfrånvaron; dessutom kom flera studenter till lektionerna utan att ha utfört sina uppgifter. Jag ville komma på sätt att involvera alla studenter i lärandet; att få dem att aktivt delta i kunskapsprocessen. Hur skulle studenterna fås att medverka i formulerandet av kunskap (se Barnes 1978)? Kan det ha varit så att alltför många av de skriftliga uppgifterna ställde inlärarna "inför kravet att relatera främmande information till annan främmande information" (Barnes ibid:90) medan inlärarnas erfarenheter, både inom och utanför skolan utestängdes?

Jag satte igång med att utveckla kurserna i franska mot ett dialoginriktat lärande (Dysthe 1996). Min hypotes var att intresset för franska skulle öka i hela gruppen om studenterna, i mindre grupper, diskuterade uppgifterna, skapade dialoger och på så sätt skulle ryckas med av varandras entusiasm (se Barnes 1978, Lindberg 2005). Följande utdrag ur mina dagboksanteckningar för nybörjarkursen 2004 visar hur detta lyckades:

(17) Idag övade vi restaurangdialoger. Jag delade ut franska matsedlar åt de olika grupperna. Studenterna jobbade tre och tre, en student var kypare och de två andra studenterna var restaurangbesökare. Jag gick omkring i klassen och lyssnade på de olika dialogerna. Vid ett av borden övade två flickor och en pojke. Dialogen framskred riktigt bra, de två kunderna stod i beråd att välja mellan de olika menyerna. Efter en stund uppstod ett missförstånd gällande räkneorden; ett välvilligt skratt utbröt då det gick upp för de tre studenterna att "kyparen" sagt att efterrätten kostade åttio euro. En ivrig diskussion om franskans räkneord utspelade sig mellan de tre studenterna. Det var roligt att se och höra hur ivrigt de inblandade studenterna benade ut betydelsen av sådana räkneord som quatre, quinze, quatre-vingts, quarante. Alla tre studenter engagerade sig livligt i diskussionen. (LD/ 2004)

Det intressanta med uppgifter av ovanstående slag är att de kan utmynna i så mycket mer än bara det läraren avsett med övningen då hon planerade den. Avsikten med denna övning var främst att öva olika fraser som behövs då man beställer mat på en restaurang, men studenterna tog tillfället i akt att repetera de olika franska räkneorden. Följande två utdrag ur min dagbok visar hur studenter med större kunskaper stöder studenter som ännu inte behärskar det som övas (se Vygotskij 1999; Swain, Brooks & Tocalli-Beller 2002).

Det första exemplet är från en nybörjarkurs i franska, lektionen har pågått i ungefär en timme. Vi har arbetat med en text där olika personer i presens berättar vad de gör under fritiden. Efter en genomgång av texten har vi på tavlan repeterat de regelbundna er-verbens ändelser. Vi har haft en lärarledd övning som resulterat i ett tiotal korta meningar som studenterna skrivit på tavlan. Efter att vi läst igenom meningarna tillsammans ber jag studenterna arbeta i par. Uppgiften går ut på att skapa liknande dialoger som dem vi arbetat med tidigare under lektionen. Studenterna ställer varandra frågor om olika aktiviteter. Jag går runt i klassrummet och lyssnar på studenternas dialoger. Följande dialog är en av dem:

- (18) A: Vous habitez en Finlande?  
 B: Oui,... nous habit en Finlande.  
 A: Öh... borde du inte säga "habitons" då du använder "nous"?  
 B: Nous habitons...?Jo, det låter bättre (LD/2005)

De två studenterna fortsätter att jobba under största samförstånd, de ser båda glada och nöjda ut.

Det var en positiv upplevelse för mig som lärare att bevittna denna lilla dialog. De två studenternas närmaste utvecklingszon var inte identisk; studenten som kunde mera hjälpte den som behövde hjälp och stöd. Men i detta fall, såsom i många andra liknande situationer som jag iakttagit, så verkar bägge parter få något ut av situationen. Det är inte så att den som kan mera alltid är den givande parten. Om så vore fallet så skulle detta återspegla sig i stämningen i gruppen.

Följande exempel kommer från en lektion i en grupp fortsättningsfranska. Studenterna var indelade i små grupper med antingen två eller tre studenter per grupp. De ställde varandra frågor som "Vous allez souvent au cinéma?", "Vous habitez dans cette ville depuis longtemps?", "Tu manges du poisson?" I sina svar skulle studenterna ersätta de understreckade uttrycken med pronominaladverbialen "en" eller "y". Uppgiften hade tre målsättningar, dels skulle studenterna öva att ställa frågor och dels skulle de kunna välja rätt pronominaladverb; därtill skulle de placera pronominaladverbet på rätt ställe i

satsen. Tre studenter, två pojkar och en flicka arbetade tillsammans. Nedan följer ett utdrag ur deras diskussion:

- (19) (S A) : Tu vas souvent au cinéma ?  
 (S B) : Oui, je vais y souvent.  
 (S A) : ....Jag tror att du borde sätta "y" före verbet.  
 (S B) : Oui... je, j' ...y...vais souvent.  
 (S A) : Helt säker är jag inte, men jag tror att det ska vara så...  
 (S C) : Jag tycker det låter bättre när du sätter "y" före.  
 (S B) : J'y vais souvent! (LD/2004)

Student A, som föreslog att Student B skulle ändra på ordföljden, var en mycket duktig student och det var intressant att märka hur försiktigt och hänsynsfullt hon hjälpte sin medstudent på rätt spår. Det är värt att notera att även den tredje gruppmedlemmen engagerade sig i frågan. Han satt inte bara tyst och väntade på sin tur. Studenternas kroppsspråk och minspel tydde på att de upplevde inläringssituationen som positiv.

Om målet för undervisningen i ett främmande språk är utvecklandet av den kommunikativa kompetensen verkar kollaborativa dialoger av olika slag stöda denna strävan. Dessutom har inlärnarna möjlighet att "spinna vidare" på ett tema, i bästa fall välja vad de vill koncentrera sig på. Vissa studentkommentarer och studentsvar både i enkäterna och under intervjuerna visar att studenterna även börjat använda franska utanför klassrumskontexten. En student konstaterade att han "slänger fraser på franska" med kompisar utanför klassrumskontexten; två studenter berättade att de talar franska hemma med familjemedlemmar som läst franska. En student meddelade att hon talat franska hela veckoslutet för att på så sätt befästa sina kunskaper och öva till det muntliga provet. Dessa studenter var involverade i "social interaktion" vilket innebär att man är använder språket då man agerar, relaterar till världen, andra människor och mänskliga artefakter; med allt, både verkligt och inbillat, som förenar en med världen (van Lier 1996:147).

Dialog och kommunikation verkar även vara av avgörande betydelse för stärkandet av samhörigheten i en inlärningsgrupp. Med hjälp av dialog torde därtill missförstånd och gryende missnöje i en undervisningsgrupp kunna undvikas. Följande utdrag ur min dagbok visar dialogens styrka för att stärka samhörigheten i en inlärningsgrupp och för att stöda inlärnarnas engagemang för lärande:

Kontext: En stor grupp i nybörjarfranska hösten 2000 (26 studenter)

Situation: Utdelning av kort mellanförhör

Jag brukar så gott som varje vecka ha ett kort, skriftligt mellanförhör för att hjälpa studenterna att följa med sin läroprocess. Resultaten i det tredje förhöret var

urusla, en majoritet av kursdeltagarna fick underkänt vitsord i förhöret. Detta resultat förvånade mig mycket, eftersom jag hade tyckt att studenterna jobbade bra under lektionerna och övade aktivt under lektionstid. Förhöret bestod av tio ord och uttryck som studenterna skulle översätta från svenska till franska samt av ett regelbundet er-verb som skulle böjas i alla personer i presens. Fem studenter av 26 fick berömligt vitsord, 14 studenter fick underkänt vitsord, de resterande studenterna klarade sig med ett svagt vitsord.

Min förvåning och också besvikelse var stor då jag såg resultaten. Jag uttryckte för studenterna min förvåning över resultaten och frågade dem vad de trodde att det svaga resultatet berodde på. "Vi har inte tid" var svaret. "Vad menar ni med att ni inte har tid?" frågade jag. "Menar ni att ni satsar på franska endast under lektionstid och inte jobbar hemma med uppgifter och läsande till förhör?" "Jo, så är det nog", svarade en student. "Kommer ni ihåg att vi i början av kursen gick igenom hur mycket arbete ni förväntas lägga ner på kursen?" "Jo, visst gör vi det". "Varför har ni valt den här kursen i nybörjarfranska?" undrade jag. "För att det inte fanns något annat att välja", svarade en student. "För att få studiepoäng", tillade hon sedan. "Ni andra då, varför valde ni franska?" "För att jag vill lära mig franska", detta svar med vissa variationer kom från den övriga gruppen. Vi fortsatte att diskutera språkinläring och vad det innebär i form av arbetsinsats om man vill lära sig ett nytt språk. Själv tyckte jag att diskussionen var givande och den frustration jag tidigare känt var som bortblåst. Jag ville också visa studenterna att jag fanns till för att stöda dem i deras strävan att lära sig franska så resten av lektionen avdelades för repetition och frågor. Drygt två veckor senare hade kursen sitt första delprov, resultaten var helt tillfredsställande.

Den avgörande faktorn i den ovanbeskrivna incidenten torde ha varit att vi snabbt klarade upp en situation som kunde ha blivit besvärlig. Det räcker inte att läraren i början av kursen diskuterar "spelreglerna" med studenterna, genast då problem uppstår ska de tacklas. Det är sannolikt att ifall jag endast hade delat ut förhören med ett konstaterande "att bättre kan ni" så hade ett missnöje kunnat börja gro bland studenterna. Men när studenterna verbaliserade sin önskan att lära sig franska och också diskuterade möjliga svårigheter visavi lärandet av franska och vi tillsammans reflekterade över vilka insatser i form av arbete och tid som skulle krävas av dem, förstärktes det gemensamma målet: lärandet av franska.

Frågan om hur man lär sig bäst besvarades på många olika sätt av informanterna i de olika undervisningsgrupperna. Detta var förväntat med tanke på det man idag vet om olika inlärningsstilar och inlärningspreferenser (se Gardner 1994). En student konstaterade att lärarledd undervisning ger mera säkerhet; man vet att det man lärt sig är korrekt. Jag frågade studenten om hon mer utförligt kunde förklara vad hon menade. Det var viktigt att ta reda på om hon ansåg att all verksamhet under lektionerna skulle ledas av läraren. Studenten svarade att det inte var det inte det hon avsett. Däremot var det viktigt för henne att alla övningar som gjordes under lektionerna och även

hemma skulle kommenteras, gås igenom. Hon ville försäkra sig om att det hon lärde sig var rätt, hon ville utveckla sin språkförmåga. Men hon poängterade att hon också ville göra olika muntliga övningar tillsammans med de andra inlärarna under lektionerna. Samma fråga besvarades på följande sätt av två studenter:

(20) Jag tror det bästa är att ha varierande uppgifter. Jobba i grupp är bra med tanke på konversationer som i det vardagliga livet, men det är också väldigt nyttigt med individuella uppgifter. Jag tror det säger ganska mycket om att jag gillar kursen eftersom den är frivillig för mig, jag har tillräckligt med studieveckor. Önskar att jag hade valt franska tidigare (S 42 I/2001)

(21) Jag tycker om lärarledd undervisning varvat med självständigt arbete. Jag lär mig bäst genom att bli undervisad och få ställa frågor... och sedan öva hemma vidare på egen hand... att repetera. Jag är väldigt intresserad av franska, men jag tror att det är på ett annat sätt än vad skolundervisning kräver/ förväntar. Jag vill nämligen lära mig förstå, för att stilla ivern, hur ska jag säga... Jag känner mig mest nöjd med mina kunskaper i franska då jag kan kommunicera fritt med en fransman eller läsa en fransk tidning. Men det är klart att det krävs övning för att nå dit. ...Det här är väl mitt mål och motiv för att läsa franska. (S 36 I/ 2001)

Jag frågade studenten ovan (citat 21) vad hon menade med att hennes intresse för franska inte sammanfaller med det som skolundervisningen förväntar sig. Det visade sig att hon främst ville öva upp sin förmåga att tala franska, t.o.m. på bekostnad av behärskandet av nya grammatiska strukturer, verbformer och ett utvidgat yrkesrelaterat ordförråd. Som en parentes kunde tilläggas att denna student inte ansåg sig ha tid att regelbundet delta i lektionerna i franska; följaktligen var hon ofta frånvarande.

Ur citaten ovan kan utläsas att studenterna verkligen har reflekterat över hur de lär sig. De konstaterar att både arbete i grupp och lärarledd undervisning har sin plats i språkundervisningen, de uppskattar möjligheten till återkoppling på uppgifterna som de gjort hemma. Dessa studenter föredrar mångsidiga arbetssätt och ett varierande kursmaterial som de upplever att de har nytta av, också i arbetslivet i framtiden. Dessutom poängterar de vikten av att läraren leder dem på rätt spår, stöder dem i deras lärande.

Studenterna i kursen i turismfranska 2004 uppskattade även att de fick stöd av läraren i sitt lärande. Några av studenterna poängterade även nyttan av ordförhör och olika slag av hemuppgifter. Arbetssättet i kursen var samarbetsinriktat; studenterna uppmuntrades att arbeta i par eller i mindre grupper. I början av varje lektion diskuterades lektionens målsättning en liten stund och studenterna deltog i utformandet av lektionens innehåll. Mitt beslut att sträva efter ett samarbetsinriktat lärande hade inspirerats av bl.a. Madsén

(2002). De nio studenterna som deltog i kursen var uppenbart nöjda med undervisningsmetoderna; de två följande citaten får illustrera gruppens åsikter:

(22) Vi har ordentligt och praktiskt gått igenom vardagliga, nyttiga saker. Vi har gått igenom det tills det fastnat och jag har lärt mig mycket. Våldigt bra kurs.(S 55 / K 2004)

(23) Jag har tyckt mycket om kursen. Vi har haft mycket muntliga övningar och det anser jag att har varit positivt... även om de muntliga övningarna oftast inte går så hemskt bra... Men huvudsaken är att vi har gjort det och faktiskt försökt uttrycka oss på franska. (S 56/K 2004)

Studenterna verkade uppskatta att det avdelats tillräckligt med tid för att verkligen lära sig det som behandlats under kursen; därtill uppskattades att en stor del av lektionstiden användes till att öva de muntliga färdigheterna.

Kurserna i nybörjarfranska karaktäriserades av att genast under den första lektionen i nybörjarfranska övades olika enkla muntliga fraser på franska. Då jag intervjuade två studenter som deltagit i nybörjarkursen i franska höstterminen 2006 ställde jag dem en fråga om arbetssättet på kursen som karaktäriserats av muntlig kommunikation och kollaborativt smågruppsarbete:

(24) I: Vad tyckte du om sättet att jobba, alltså att ni satt tillsammans i små grupper och gjorde kommunikativa övningar från första början?

SA: Det är bra, man måste jobba, man pratar mycket. Nyttigt, det märker man sen där hemma då man övar till provet. Man blir lättare bekant med nya studerande.(S62 I / 2006)

SB: Det var bra, men skumt i början. Men det blev bra. Skumt i och med att det är så främmande... främmande språk och så var det inte så bekanta människor på kursen heller.

I: Tanken var att ni skulle bli fortare bekanta med språket och varandra. Hur lyckades det?

SB: Det lyckades bra. Jag tycker det gick bra, man blev nu kanske inte jätte kompis med alla. Men så där att nu, nu mojar man på varandra och vissa lärde man känna bättre också. (S 63 I/2006)

Dessa två studenter verkade uppskatta försöken att skapa en inlärningskultur som främjar samarbete och samtidigt underlättar individuellt lärande. Båda två ansåg att det var positivt att de lärt känna andra studenter. Ett samarbetsinriktat lärande i en trygg, stödjande demokratisk, icke-hotfull inlärningsatmosfär verkar göra det möjligt för inlärnarna att öva olika språkfunktioner som behövs i kommunikativa situationer utanför det formella lärandets kontext (se Tornberg 2000:48).



Men det bör även noteras att ett kollaborativt smågruppsarbete kan upplevas som främmande och kanske t.o.m. hotfullt av inlärare som inte är vana vid detta sätt att arbeta och lära. Här gäller det för läraren att vara lyhörd och ta studenternas reaktioner och åsikter i beaktande.

Under de år som denna undersöknings empiriska material samlades in (åren 2000-2006) skedde flera förändringar i de yttre ramarna för kurserna. En sådan förändring var att en obligatorisk arbetspraktikperiod sattes in för studenterna i några av utbildningsprogrammen i slutet av vårterminen 2003. En följd av detta var att en del av studenterna inte kunde delta i närundervisningen under den senare delen av vårterminen. Av denna orsak ordnade jag distansundervisning för dessa studenter under nybörjarkursens fyra sista veckor. Jag införde en reflekterande loggbok över olika datorstödda distansuppgifter som studenterna förväntades utföra. Följande utdrag ur en students loggbok illustrerar studenternas uppfattningar om nyttan av att arbeta med dessa nätsidor:

(25) Det krävs mycket jobb för att hålla kvar kunskaper i ett språk som jag inte använder dagligen. Mina kunskaper bleknade nästan helt under de åren då jag inte läste franska, jag läste franska i högstadiet. Jag började grundkursen här på Arcada med stora förväntningar, och jag märkte snabbt att det jag kunde småningom kom fram på nytt. Grundkursen var nyttig och förlöpte utan större problem. Men jag inser att fortsättningskursen kräver en större arbetsinsats för att min franska ska utvecklas.

Under slutet av vårterminen då vi inte hade franska skulle vi uppehålla våra nyinlärda kunskaper genom att öva med hjälp av olika internetsidor. Jag övade på adressen [www.webinitial.net](http://www.webinitial.net).

Redan under kursen i franska kom jag i kontakt med sidorna, och tyckte om dem. Uppställningen är logisk och sidorna är indelade enligt svårighetsgrad. Utmaningen blir större ju längre man kommer vilket uppehåller intresset. Nivån på uppgifterna visade sig vara passliga för mig; de gav utmaning men var inte för svåra.

Mina ambitioner för fortsättningskursen är högre främst angående min egen arbetsinsats och mina framsteg. (S 51 RL /2003)

Denna student konstaterar att det krävs mycket arbete för att lära sig ett språk, och detta faktum (att språkinläring kräver tid och arbete) torde utgöra en stor orsak till många studenters ovilja att läsa kurser i främmande språk på en fortsättande nivå. Det verkar vara enbart en minoritet av studenterna som är beredda att sätta ner tillräckligt med tid och arbete för att fördjupa sina kunskaper i språket. Möjliga orsaker till detta har behandlats på andra ställen i studien.

Ur studenternas loggböcker kan det utläsas att de uppskattade möjligheten att välja uppgifter av olika svårighetsgrad, de uppskattade också

möjligheten till omedelbar återkoppling "man får en feedback som inte är möjlig när man arbetar ensam med en bok"; studenterna upplevde också uppgifternas mångsidighet som något positivt.

Följande utdrag ur en students loggbok visar att studenten vinnlagt sig om att välja uppgifter som hon ansåg vara nyttiga med tanke på hennes framtida yrke men även andra aspekter av livet tangeras i uppgifterna hon valt:

(26) Jämfört med Niveau 1 var då Niveau 2 mer krävande och svårare, speciellt lexique och texterna som man skulle läsa. Niveau 2 gav mera nytta till handelsstuderande.[...] "Écrire une lettre d'amour" var gullig och ännu kanske någon dag nyttig! (S43 RL/ 2003)

Inlärarna uppskattar även av att de ges möjlighet att inverka på uppgifternas svårighetsgrad och att välja mellan olika teman, vilket kan utläsas ur utdraget ovan.

Flera studenter påpekade att de själva märkte att deras kunskaper i franska ökade efter att de övat olika uppgifter, både grammatiska och lexikala uppgifter samt läs- och hörförståelseuppgifter som tangerade material som behandlats tidigare under kursen. Nätsidorna uppfattades som nyttiga verktyg för repetition. Några studenter analyserade sina språkliga färdigheter. "Jag har stora problem med adjektiv", "Siffrorna, klockan och böjning av verb är mina starka sidor". Fem studenter hade hittat egna nätsidor som de arbetade med: "För övrigt har jag läst dagligen väderrapporter ([www.slf.ch/avalanche/rb82-dec.html](http://www.slf.ch/avalanche/rb82-dec.html)) på franska". Andra började regelbundet titta på en franskspråkig televisionskanal: "Jag har försökt åtminstone i några minuter se på program från TV5 varje gång jag har knäppt på tv:n". Ibland upplevdes uppgifterna på nätet som förvirrande och irriterande dels p.g.a. tekniska problem och dels p.g.a. att korrekta svar ibland inte accepterades av programmet.

Erfarenheterna av loggboken som ett reflektionsverktyg fick mig att introducera en arbetsdagbok i mina kurser i franska. Arbetsdagboken introducerades genast i början av kurserna, och i nybörjarkursen kunde den första texten bestå av tre meningar: "Bonjour! Je m'appelle Anna. J'habite à Helsinki. Je suis étudiante." I slutet av kursen fyllde studenterna sina arbetsdagböcker med korta brev och beskrivningar av bland annat lägenheterna de bodde i. Då de lärde sig de possessiva pronomina, genitiv och vokabulären för olika familjemedlemmar bad jag dem hämta med sig fotografier av släktingar och vänner. De limmade in fotografierna i sina arbetsdagböcker och sedan berättade de både muntligt och skriftligt om fotografierna. Dessutom diskuterade de parvis varandras fotografier. Följande texter illustrerar uppgifter som studenterna gjorde, uppgifter med anknytning till deras liv:

C'est mon frère. Il est né le 20 juin 1983. Il a 22 ans. Il habite à Helsinki. Il est étudiant.

Voilà mon amie Lisette. Elle a 20 ans, elle fait ses études à Karjaa mais elle habite à Helsinki. Elle travaille à Stockmann mais elle déteste le travail là. Elle travaille beaucoup parce que c'est très cher de voyager à Karjaa tout le temps!

Det jag frapperades av, då jag läste studenternas texter, var, å ena sidan hur bra texterna var och, å andra sidan hur engagerade studenterna var. Det var uppmuntrande för mig att se att studenterna ibland limmat in tre, fyra bilder och således också skrivit tre eller fyra texter fastän jag bara bett dem att välja ett fotografi och skriva om det. Som lärare upplevde jag att jag, via dessa uppgifter, bättre lärde känna mina studenter och jag kände mig dessutom lite ödmjuk inför det förtroende de visade mig med sina texter och bilder; de var villiga att ge mig och de andra inlärarna en inblick i sina liv. Många var uppenbart stolta och glada över att få visa fotografier av sina nära och kära, och sedan berätta om dem på franska. I samband med att jag introducerade uppgiften med fotografierna sade jag åt studenterna att de naturligtvis kunde beskriva fiktiva personer om de ansåg att uppgiften inkräktade på deras privata sfär. Ingen student har tyckt att uppgifterna varit påträngande, vissa studenter skrev om studiekamrater och vänner, även om sina husdjur.

Orden och uttrycken som studenterna använde i uppgifterna i arbetsdagboken visade att de inte nöjt sig med de ord vi läst i bokens stycken, utan de hade uppenbarligen sökt i olika lexikon de ord de behövde för att beskriva sin familj och sina vänner. Uppgifterna motiverade dem att söka kunskap, att hitta ord för att uttrycka sin verklighet. Några studenter berättade i enkäterna och också muntligt i klass, att de gjort uppgifterna tillsammans, deras lärande "konstituerades i dialog och samspel mellan människa och människa" (Alerby 2000:25). Studenternas uppfattningar om arbetsdagboken som jag införde i nybörjarkursen inför läsåret 2004 presenteras härnäst.

I den avslutande enkäten (enkät 3) som studenterna besvarade ingick en fråga om arbetsdagboken. Av de 17 studenter som avslutade kursen besvarade 16 studenter frågan. En majoritet av studenterna (14 studenter) ansåg att arbetsdagboken varit bra, t.o.m. mycket bra, de hade lärt sig mycket. En student konstaterade att arbetsdagboken medfört en hel del arbete, ur svaret kunde inte utläsas om studenten hade en positiv eller negativ inställning till dagboken. En tredje student konstaterade beklagande att han inte hade arbetat så mycket med den. Vad annat kunde utläsas ur studenternas svar förutom att de flesta ansåg att arbetsdagboken varit bra och nyttig? Fyra studenter påpekade att

arbetsdagboken "tvingade" dem att arbeta med uppgifterna, och detta var positivt, i deras tycke. Tre studenter ansåg att arbetsdagboken hjälpte dem att hålla reda på övningar de gjort och att det sålunda var lättare att hitta material som de ville jobba mera med. En student uttryckte sig på följande sätt:

(27) Bra system, kanske bättre om du skulle kontrollera dem (arbetsdagböckerna) oftare. (S 60 F /2005)

En annan student konstaterade att hon upplevde uppgifterna i arbetsdagboken som så bra eftersom var och en kunde bestämma hur mycket man satsade på dem (se Holt 1974). Jag tog in arbetsdagböckerna tre gånger under kursens lopp, eftersom jag ansåg att jag inte hade tid att ta in dem flera gånger. En student konstaterade att det skulle ha varit bättre om jag gått igenom dem ännu oftare. I det följande presenteras två andra studentcitater:

(28) Helt roligt, fick klippa och klistra. Även helt lärorikt att göra dialoger och texter. (S 57 F/2005)

(29) Bra och annorlunda (på ett positivt sätt)!! (S 58 F/ 2005)

En student hävdade att man lär sig bättre med en arbetsdagbok. Hon tillade:

(30) [...] man måste skriva och läsa mycket. Uppgifter som tar upp samma saker gör att det fastnar bättre. Det är bra att man lär... I slutet av kursen kan man tänka att det här kan jag. Det är kanske lättare att välja en kurs till när man märker "Hej, det här kan jag!". Det motiverar en då man märker att det har fastnat. (S 59 F/2005)

Det var intressant att denna student uppskattade att samma tema behandlades flera gånger under kursens lopp, men så att uppgiften för varje gång blev mer omfattande (se Bruner 1960). Det var detta jag hade strävat efter vid planeringen av uppgifterna. Flera studenter påpekade att arbetsdagboken var "rolig" och "annorlunda".

Studenternas svar på frågan om hur de upplevde arbetsdagboken tyder på att de tyckte att den var ett bra hjälpmedel som stödde deras inläring, "Mycket bra, man lärde sig mycket", samtidigt som den motiverade dem att arbeta med uppgifterna. De påpekade att införandet av en arbetsdagbok inneburit att de tvingats skriva mera, verkligen fundera över grammatiken vilket medförde att de lärde sig en hel del. En student konstaterade även att införandet av en arbetsdagbok underlättade läsandet till slutprovet.

Studenternas konstaterande att det var bra att uppgifterna i arbetsdagboken var obligatoriska visar att inte ens vuxna inlärare automatiskt

tar ansvar för sitt lärande, det verkar som om dessa studenter ansåg att en del av ansvaret ligger hos läraren som ska "tvinga dem" att arbeta (se Illeris 2008:247). I en språkkurs i en yrkeshögskola finns det studenter med större och mindre motivation för språkstudier. Som svar på frågan om vilka mål studenterna har för kursen de deltar i har vissa studenter svarat "att få ihop studieveckorna". Då en student drivs uteslutande av yttre motivation torde det inte vara förvånande om han utför sina uppgifter enbart om de är obligatoriska. En annan möjlig orsak till att det finns studenter som gör sina uppgifter enbart om dessa är obligatoriska kunde vara att studenterna har så mycket annat att göra i andra ämnen och även utanför yrkeshögskolan att de väljer bort allt som inte är obligatoriskt.

Det torde vara viktigt att vara realistisk då man reflekterar över vuxna inlärares motivation och ansvar för deras eget lärande. Alla inlärare bär med sig sitt "inlärningsbagage" bestående av otaliga erfarenheter av lärande, både positiva och mindre positiva. Om en inlärare under tidigare år inte getts möjlighet att, gradvis, ta ett allt större ansvar för sitt lärande och bli en mer autonom inlärare så kan det vara ganska svårt att plötsligt under en kurs i franska ta på sig detta ansvar. Detta torde även vara en orsak till att flera av studenterna, som deltog i denna undersökning, upplevde att det var positivt med obligatoriska uppgifter (se även Illeris 2008:245).

Den andra frågan om arbetsdagboken som studenterna skulle besvara gällde uppgifterna i den. Sammanlagt tio studenter ansåg att uppgifterna varit nyttiga, mångsidiga och lärorika. Andra adjektiv som studenterna använde då de besvarade frågan var "roliga" (3 studenter), "bra, lite enformiga ibland" (1 student), "nödvändiga" (1 student), "somliga relevanta, somliga irrelevanta" (1 student). Fyra studenter besvarade inte alls frågan. Följande student gav ett utförligt svar på frågan och tog upp även annat än bara övningarna i arbetsdagboken:

(31) Enligt min åsikt var det jätte bra att vi hade så mycket muntliga övningar. Jag har läst lite franska förut och det var mest det att vi gjorde uppgifter i boken. Jag tycker att jag relativt bra kan verbbojningen och andra enkla språkkunskapsaker. Jag försökte göra alltid de uppgifter vi hade fått. Arbetsboksuppgifterna tyckte jag var lite tråkiga och hela tiden nästan samma. Först nu förstår jag att det var bättre så. Repetitionen är ju alltid bra och de sakerna kommer man nu ihåg. Uppgifter på olika webbsidor var intressanta och dem tyckte jag om. (S 61 F/2005)

En kommentar angående uppgifterna i arbetsdagboken som inte kunde ignoreras var att uppgifterna var lite långtråkiga. Här tycktes det finnas utrymme för ytterligare utveckling.

Jag tror att en orsak till att de allra flesta studenterna var så positivt inställda till arbetsdagboken var att den hjälpte dem att prioritera; genast under kursens första lektion fick de veta att jag regelbundet skulle komma att ta in arbetsdagböckerna och kolla att alla uppgifter är gjorda. Arbetsdagboken var något av en "piska" som tvingade studenterna att arbeta med franska också utanför klassrummet. Positivt var det också att studenterna hade sina uppgifter samlade i ett häfte, detta i sin tur underlättade tentamensförberedelserna. I följande avsnitt går jag över till att diskutera studentgruppering, gruppstorlek, rumsliga förhållanden.

### 5.2.3 Studentgruppering, gruppstorlek, rumsliga förhållanden

Ett av antagandena som jag utgick från då jag inledde denna undersökning var att stora grupper kan vara problematiska; rättare sagt att gruppstorleken har en inverkan på inlärningsklimatet. Ett annat problem verkade vara undervisningsgruppernas heterogenitet. Hur inverkade det på inlärningskontexten att studenterna hade varierande kunskapsbakgrund i franska?

Jag reflekterade även över undervisningsutrymmenas utformning. Om målet är att främja ett samarbetsinriktat lärande (ett kollaborativt smågruppsarbete) är det inte likgiltigt hurdant undervisningsutrymmet är; studenterna bör obehindrat kunna kommunicera med varandra. Då sittordningen planeras är det viktigt att komma ihåg, att då människor kommunicerar vill de ha ögonkontakt. Om studenterna sitter grupperade runt runda bord har de mycket större möjligheter att kommunicera med varandra än om de sitter bakom varandra.

Hur viktigt det är med en sittordning som främjar kommunikation påmindes jag om hösten 2004 då Arcada hade flyttat till en ny fastighet och det inte längre var möjligt att hålla alla lektioner i franska i ett mycket ändamålsenligt klassrum där studenterna satt i grupper på fyra till sex studenter runt runda bord. Från och med hösten 2004 hölls en del av lektionerna i ett språkklassrum utrustat med datorer. P.g.a. att klassrummet var rätt litet och skulle inrymma 20 studenter hade rummet planerats så att det fanns fyra rader med plats för åtta studenter i varje rad. Kontrasten var stor till det andra språkklassrummet där studenterna satt runt runda bord och kunde ha ögonkontakt med varandra. Utformningen och möbleringen av ett undervisningsutrymme kan således antingen underlätta eller försvåra skapandet av en inlärningskultur som "tillåter och underlättar individuell inläring, uppmuntrar personlig tillväxt, hjälper till att vårda lagarbete och främjar samarbete" (Prashing 1996:31, understreckningar i originaltexten). I detta klassrum, som var utrustat med datorer, var det mycket svårare för

studenterna att kommunicera med varandra. Då de behövde hjälp med något var de tvungna att i större utsträckning vända sig till mig, läraren med sina frågor eftersom rummets utformning inte möjliggjorde smågruppsarbete. Studenterna kunde således inte stöda och hjälpa varandra i lika stor utsträckning som i ett mer ändamålsenligt utformat klassrum.

Studenterna i kursen i fortsättningsfranska 2 (läsåret 2002) besvarade följande två frågor i den avslutande inspelade intervjun: "Har du kunnat stöda och hjälpa dina studiekamrater i gruppen?" och "Vad är ditt omdöme om kursen?" Alla åtta studenter tog upp frågan om gruppens litenhet i sina svar på dessa två frågor. Alla studenter, utom en, ansåg att de kunnat stöda och hjälpa varandra; de nämnde den goda, avslappnade stämningen i gruppen och gruppens litenhet som orsaker till detta. Också det faktum att man satt vid runda bord uppskattades. Två studenter tog upp rummets möblering och dess inverkan på lärande och engagemang:

(32) Vi har varit så få, vi har lärt känna varandra. Vi har suttit nära varandra runt ett bord.(S 24 I/2001)

(33) Tosi hyvä kurssi, olen viihtynyt hyvin. Meitä on niin vähän, kaikki oppii tuntemaan hyvin toisiaan, ei olla istumassa ympäri luokkaa, vaan yhden pöydän ympärillä; vaikka eritasoisia opiskelijoita. (S 29 I/2001)

Studenterna ansåg att de vågade tala mera franska i en liten grupp och de var mer motiverade att delta aktivt under lektionerna. Den student som inte ansåg att hon hade kunnat stöda och hjälpa de andra var mycket anspråkslös angående sina möjligheter att hjälpa de andra och menade att det främst var de andra som hjälpt henne. Hon konstaterade dock att hon uppskattat de andras hjälp och att hon trivts med stämningen under kursens lopp. Andra positiva aspekter som nämndes i intervjuvaren var att "man hunnit med alla", "det har varit roligt". En student noterade följande:

(34) Ibland har vi gjort läxor tillsammans och diskuterat inlämningsuppgifterna i den här kursen, senast igår.(S 32 I/2001)

Studenterna tyckte att det var positivt med en liten grupp. De ansåg att det under lektionerna i franska funnits en bra gruppkänsla, stämningen hade varit bra, avslappnad, personlig, man hade hunnit med alla. En student noterade att studenterna lärt känna varandra bra, vilket hade lett till att några av dem ibland gjort läxor tillsammans och diskuterat inlämningsuppgifterna. Dessa svar illusterar svårigheten att konsekvent redogöra för en faktor i gången; svaren

skulle lika väl kunna placeras under rubriken "det emotionella klimatet" men jag valde att ta upp dem här eftersom svaren utgick från gruppstorleken.

I alla de undersökta undervisningsgrupperna kommenterade studenterna gruppens heterogenitet. Men det var endast i de två nybörjargrupperna under åren 2000-2002 som heterogeniteten upplevdes som ett problem. I dessa två grupper fanns det studenter som tyckte att läraren i kursen mera tog i beaktande de studenter som läst franska tidigare, å andra sidan fanns det också studenter som klagade över att kursen varit för lätt. I de andra grupperna konstaterades att, trots att studenterna var på olika nivå kunskapsmässigt, så lärde de sig mycket och trivts på kursen. Denna skillnad i åsikterna visar hur det är möjligt att med hjälp av inläraraktiverande undervisningsmetoder och ett relevant kursmaterial dra nytta av att gruppen är heterogen, istället för att se heterogeniteten som ett problem (se Good& Brophy 1994 ).

Frågan om ett ämne är valfritt eller obligatoriskt kan inte förbigås i en diskussion om olika ramfaktorer med inverkan på lärande och engagemang i en yrkeshögskola. Följande avsnitt behandlar denna frågeställning.

#### **5.2.4 Organisatoriska faktorer: Valfri eller obligatorisk franska**

Under denna undersöknings första skede (läsåren 2000-2002) var franska ett obligatoriskt ämne i vissa studieprogram medan det var valfritt i de flesta programmen. Vilken inverkan har det på studenternas engagemang om ett språk är valfritt eller obligatoriskt? Följande två utdrag ur mina dagboksanteckningar för läsåret 2001-2002 illustrerar negativa följder av att ett ämne är valfritt:

(35) För en stund sedan träffade jag i korridoren en student som borde ha varit på lektionen i franska. Jag kunde inte låta bli att fråga honom varför han inte varit på lektionen. Det förbluffande svaret lydde: "Det är ju frivilligt att läsa franska, jag iddes inte komma idag." (LD/2001)

(36) Idag kände jag hur min frustration ökade då jag märkte att en student varken hade sin bok med sig eller hade gjort hemuppgifterna. Jag frågade honom varför han kom helt oförberedd till lektionen. Det lakoniska svaret lydde: "Men det här är ju frivilligt." (LD /2002)

Det verkar som om ett ämnes status sjunker då ämnet är valfritt, denna låga status inverkar även på schemaläggning och möjligheten att som lärare i ett valfritt ämne få sin röst hörd i de olika utbildningsprogrammen.

I de intervjuer som gjordes i slutet av kursen fortsättningsfranska 2 frågade jag studenterna vilken inverkan det har om språk är obligatoriska eller fritt valbara. I denna kurs fanns deltagare från olika utbildningsprogram, och



då dessa studenter inledde sina studier vid Arcada var franska eller tyska ännu ett obligatoriskt ämne i vissa utbildningsprogram. Under åren 2003-2006 var dessa språk fritt valbara i alla studieprogram. Ett undantag var tyska för ingenjörsstuderande, det var fortsättningsvis obligatoriskt. Studenterna besvarade frågan: "Tycker du att det är bättre om ett språk är obligatoriskt eller fritt valbart?" Tre av svaren lydde på följande sätt:

(37) Jag skulle kanske inte ha läst lika mycket om det varit frivilligt, kanske bara en kurs. (S 32 I/2001)

(38) Är det frivilligt så... Jag tror att många vill, man börjar hemskt ivrigt, sen så hoppar man av. Jag vet den där nybörjarkursen i spanska, där är alltid 50 på listan och så är det 7 kvar då våren kommer, sen ojar man sig när man inte orkar vara med fastän det nog skulle gå. (S 35 I/2001)

(39) Om man inte gillar att läsa språk så är det döfött, man måste ha lust att läsa ett språk för att det ska vara någon idé med det. (S 29 I/2002)

De ovanstående svaren på frågan om vilken roll valfriheten har för studierna i franska visar att det finns flera aspekter på denna fråga. Den första studenten (S32) konstaterar att hon inte skulle ha avlagt så många studieveckor i franska ifall ämnet varit frivilligt, den andra studenten, å sin sida, anser att man lätt hoppar av en kurs om den är frivillig. Den tredje studenten (S29) konstaterar att det är viktigt att man är intresserad av ett språk för att det ska vara någon idé med att läsa det. Syftet med att ta upp dessa tre svar är främst att visa att frågan huruvida en språkkurs är valfri eller obligatorisk även bör anses vara en ramfaktor med inverkan på det som sker i en undervisningsgrupp.

En av orsakerna till att denna undersökning gjordes var min önskan att hjälpa mina studenter att börja reflektera över sitt lärande och även ta ansvar för sitt lärande; ett led i denna strävan var de frågor där studenterna skulle reflektera över inlärningsmål och sätten att nå dem. Dessa reflektioner presenteras i följande avsnitt tillsammans med lärarens reflektioner.

### **5.3 Reflekterande över lärande av franska**

Med hjälp av denna studie har jag försökt lyfta fram olika faktorer som stöder studenterna att bli aktiva kunskapssökare med ansvar för sitt eget lärande i en yrkeshögskolekontext. Faktorer som hämmar ovanstående målsättning har även tagits upp. I detta avsnitt presenteras främst studenternas, men även i viss utsträckning lärarens, reflekterande över lärandet av franska vid yrkes-

högskolan Arcada. Allra först tar jag upp frågan om varför studenterna valt att läsa franska.

Studenterna har gett både instrumentella och integrativa orsaker till att de valt att börja studera franska. De vanligaste orsakerna till att de valt franska är att de är intresserade av språket och hoppas ha nytta av det i arbetslivet. I flera fall har en student valt att studera franska både för att språket upplevs som både vackert och nyttigt. Orsaken till att franska valts var i vissa fall brist på alternativ och även möjligheten till "lätta studiepoäng"; det fanns studenter i nybörjarkurserna som läst franska tidigare och en del av dem skulle troligen ha kunnat välja en kurs på fortsättande nivå.

Orsakerna till varför de olika studenterna valt en kurs i franska varierade; min (lärarens) förhoppning var att deras vilja att lära sig franska skulle finnas kvar eller förstärkas under kursens lopp. Jag utgick från antagandet att studenterna skulle vara mer motiverade att studera franska om de själva ställde upp sina inlärningsmål för kursen (se Dörnyei 2001 och Ellmin 2000). Således ombads studenterna i början av varje kurs att ställa upp egna inlärningsmål; dessa inlärningsmål diskuterade vi sedan tillsammans i början av kursen.

Målen som studenterna uppställde för nybörjarkurserna (läsåren 2000-2002) var rätt allmänna, "att tala", "att förstå" (25 studenter), "lära mig grammatik" (8 studenter), "att återuppliva gamla kunskaper" (9 studenter), "att klara av en enkel diskussion med en fransman" (3 studenter), "att klara mig på franska då jag besöker Frankrike nästa sommar" (1 student). En student hade satt en tidsgräns för sina inlärningsmål, en annan sade sig sträva efter "att verkligen satsa på inläringen av franska", en tredje konstaterade att hennes lärande skulle räcka livet ut.

Trots att målen som studenterna satte upp inte var specifika mål som kunde utvärderas kontinuerligt vill jag ändå hävda dessa mål hjälpte studenterna att reflektera över sitt lärande. Ifall studenterna blivit ombad att skriva ner också kortsiktiga inlärningsmål så skulle jag ha varit tvungen att avsätta lektionstid för en genomgång av delmålen flera gånger under kursens gång. Detta ville jag inte göra eftersom vi hade endast ett närundervisningstillfälle i veckan och lektionstiden behövdes för inläring. Istället valde jag att hålla flera, korta mellanförhör (varannan vecka) under kursen. Min tanke var att dessa mellanförhör skulle visa för studenterna hur väl de hade uppnått de olika delmålen som utgjorde etapper på vägen mot deras mer långsiktiga mål.

Studenterna i kursen i fortsättningsfranska 2 och kursen i turismfranska hade som mål att de skulle lära sig tala franska, förstå talad franska, dessutom ville de lära sig behärska olika verbformer samt lära sig ett yrkesinriktat språk.

De fem intervjuade studenterna i kursen i fortsättningsfranska hösten 2004 besvarade en fråga om de ansåg att det hade varit nyttigt för dem att skriva ner

sina inlärningsmål för kursen. Tre av dem ansåg att det varit nyttigt att reflektera över och skriva ner sina inlärningsmål. En student var lite tveksam till nyttan av måluppställande, och en annan student hävdade att det inte är så lätt att skriva ner inlärningsmål i en nybörjarkurs. Det kunde kanske hävdas att det inte alls är viktigt för inlärare att ställa upp inlärningsmål i en nybörjarkurs. Jag anser dock att måluppställande är ett viktigt steg mot ökad inlärarautonomi och beredskap att ta ansvar för lärandet oberoende av om det är fråga om en nybörjarkurs eller en kurs på fortsättande nivå.

De studenter som ansåg att uppställandet av inlärningsmål varit nyttigt påpekade att de, genom att ställa upp inlärningsmål, blir aktivare inlärare och att de lättare kan identifiera vad de vill lära sig. Två studenter påpekade att måluppställandet tvingar dem att fundera över vad de kunde ha nytta av, en student ansåg att då man skriver ner sina mål så förbinder man sig starkare till dem. Följande studentsvar visar på en positiv inställning till måluppställande:

(40) Jag tycker att det är bra att man måste fundera på sina mål, vad man vill lära sig, att annars kanske man bara sitter där och tar emot. (S 44 I/2004)

De två studenter som ansåg att det var svårt att ställa upp inlärningsmål påpekade att de inte riktigt visste vad de kunde förvänta sig av det nya språket. De var osäkra på hur svårt franska skulle vara och av denna orsak tyckte de att det var svårt att ställa upp inlärningsmål.

Studenternas respons på frågan om nyttan av att ställa upp inlärningsmål ger en antydning om att studenterna har olika grader av autonomi och självstyrning i förhållande till sitt lärande. Illeris (2008:290) hävdar att frågan om styrning är väsentlig, han tillägger: "själva medvetenheten om vem det är som i sista hand har och kan ta ansvar är av stor betydelse för deltagarnas inställning och ansvarskännande". En orsak till vissa studenters tvivel angående nyttan av måluppställande kunde kanske även förklaras med att de ombads skriva ner sina mål endast en gång under kursens lopp. Det var frågan om långsiktiga, rätt allmänt formulerade inlärningsmål. Dörnyei (2001) poängterar vikten av att inlärarna ställer upp både kortsiktiga och långsiktiga mål ifall man vill att måluppgörandet ska ha en positiv inverkan på motivationen. I och med detta konstaterande är jag tvungen att tillstå att häri ligger en svaghet i min undersökning, studenterna borde ha ombetts att ställa upp både långsiktiga och kortsiktiga mål.

Studenterna ombads även reflektera över hur de kunde nå sina uppställda mål. Jag hoppades att de skulle bli medvetna om att lärande är en aktiv process som kräver både planering och engagemang ifall de genast vid kursens början reflekterade över medlen att nå målen. I enkäten ingick tre frågor som skulle

hjälpa dem att reflektera över olika strategier för måluppnående. För det första bad jag dem försöka komma på tre saker som kunde hjälpa dem att nå målen. Dessutom skulle de reflektera över faktorer som kunde hindra dem från att uppnå målen. Slutligen ombads de försöka identifiera sätt på vilka de kunde komma över svårigheterna att nå sina mål. Denna tredje fråga ingick i enkäten eftersom jag anser att det är viktigt att inlärarna har en realistisk bild av språkstudier och är medvetna om att även problem kan dyka upp.

Ur enkätsvaren framgick att studenterna förväntade sig att följande faktorer kunde hjälpa dem att nå inlärningsmålen: Ett aktivt deltagande i kursen (22 studenter), motivation och intresse för franska (11 studenter). Ungefär lika många studenter (10 studenter) förväntade sig att yttre orsaker såsom läraren och hennes undervisning skulle vara avgörande. Lika många studenter poängterade betydelsen av att göra sina hemuppgifter; andra faktorer som nämndes var samarbete med andra studenter, franska televisionsprogram och resor till Frankrike. Därtill nämndes faktorer som bättre schema och bättre tidsplanering.

En intressant iakttagelse är att endast elva studenter antog att motivation och intresse för franska skulle hjälpa dem att nå målen. Eftersom studenterna besvarade frågorna med hjälp av en enkät är det möjligt att deras svar inte är uttömmande, således kan de ha lämnat bort faktorer som de trots allt ansåg ha betydelse. Alla synpunkter studenterna gav var både kloka och genomtänkta; för att lära sig ett främmande språk krävs ett aktivt engagemang, motivation och intresse. Dessutom bör det finnas en lärare som skapar förutsättningar för ett aktivt kunskapande i en inspirerande miljö. Slutligen gäller det att ta vara på alla möjligheter till att lära sig franska utanför det formella lärandets kontext i form av t.ex. televisionsprogram och resor till fransktalande länder.

Då det gällde frågan om vad som kunde hindra måluppfyllelsen nämnde sju studenter tidsbrist, man förväntade sig också att faktorer som lättja (5 studenter), trötthet (4 studenter) och brist på intresse (4 studenter) kunde inverka negativt på måluppfyllelsen. Arbetspraktik, andra kurser, förvärvsarbete samt kurser som "kolliderar" med kursen i franska nämndes av sammanlagt elva studenter. Slutligen nämndes faktorer som "oinspirerad undervisning" (3 studenter), "för svår kurs" (1 student); en student trodde inte att någonting kunde hindra uppnåendet av inlärningsmålen.

Det faktum att tidsbristen igen kommer upp i studenternas svar visar hur splittrad en studerandes dag kan vara; man har många olika kurser, man har arbetspraktik eller också förvärvsarbetar man. Men studenterna hittar också möjliga orsaker till att måluppfyllelsen går om intet i deras egen lättja och brist på intresse. Tröttheten som även nämns kan säkert ha flera orsaker. Således antog studenterna att yttre ramfaktorer (t.ex. tidsfaktorer), organisatoriska

faktorer (t.ex. schemaläggning) och konkurrerande mål såsom andra kurser och förvärvsarbete samt inre faktorer såsom motivation och intresse men även lättja och brist på motivation skulle inverka på måluppfyllelsen, antingen i negativ eller i positiv bemärkelse. Studenterna väntar sig även att läraren har en inverkan på studieframgången.

Eftersom jag anser att det är viktigt att språkinlärare blir autonoma kunskapssökare med ansvar för sitt, och även de andra kursdeltagarnas, lärande ställde jag studenterna i nybörjarkurserna 2000-2002 en fråga om de var beredda att delta aktivt och bidra till en lyckad kurs. Sammanlagt 34 studenter svarade jakande på denna fråga, tre studenter hade ringat in alternativet "troligtvis", medan en student var osäker på omfattningen av sitt engagemang.

Om ett studieämne (här franska) upplevs som relevant och viktigt för ens liv, både yrkesmässigt och privat, så torde detta påverka studiemotivationen. I enkät 2, som studenterna (läsåren 2000-2002) besvarade i slutet av kursen, ingick en fråga om hur viktigt studenterna ansåg det vara att uppehålla eller utveckla kunskaperna i franska. Av de 37 studenter som besvarade enkät 2 ansåg sju studenter att det var mycket viktigt, 13 studenter menade att det var viktigt. Sammanlagt 12 studenter hade valt alternativet "ganska viktigt", medan två studenter konstaterade att det var oviktigt att uppehålla eller utveckla kunskaperna i franska. Sammanlagt fyra studenter uttryckte ingen åsikt i frågan.

Viljan och glädjen att lära sig ett språk och även viljan att fortsätta lära sig senare i livet, i andra kontexter påverkas av möjligheterna man har att använda språket i olika sammanhang utanför klassrumskontexten. Studenterna i kursen i fortsättningsfranska 2 besvarade en fråga om i vilken utsträckning de hade möjlighet att använda franska utanför klassrumskontexten. En majoritet av studenterna konstaterade att det inte fanns så många tillfällen att använda franska utanför klassrumskontexten; detta upplevdes som negativt. De studenter som deltidsarbetade på kaféer, hotell, bank och även olika företag hade i viss utsträckning fått använda franska i kundkontakter. En student som varit på studentutbyte i Luxemburg konstaterade att hon skrev e-postmeddelanden på franska till ungdomar hon blivit bekant med. En annan student använde franska i samband med utövandet av en hobby. Följande citat är representativt för majoriteten av studenterna:

(41) Jag använder inte franska just alls, hoppas få ett jobb där jag skulle kunna använda det. Ser en del på franska serier på teve.(S 20 I/ 2001)

Det är viktigt att lärare i franska kommer ihåg att det inte är så lätt för en inlärare av franska att, i vår finländska kontext, hitta tillfällen att öva och

förbättra sina kunskaper i franska utanför klassrumskontexten. Därför borde detta behov åtminstone tillgodoses under lektionstid. Det krävs en hel del energi och intresse av studenterna för att leta reda på olika "inläringstillfällen" utanför det formella lärandets kontext. Onekligen finns det en hel del material på nätet som man kan lyssna till, men ändå torde utbud och efterfrågan inte alltid mötas. Läraren har här en viktig roll; hon kan presentera olika nätsidor och även rekommendera böcker, tidskrifter och filmer för inlärnarna, hon kan uppmuntra och hjälpa inlärnarna att ta kontakt med utländska utbytesstudenter o.s.v.

Erfarenheterna av att introducera olika nätsidor för att öva franska i kursen i nybörjarfranska under vårterminen 2003 var goda. Studenterna bekantade sig på eget initiativ med även andra nätsidor än dem jag rekommenderat, några av dem började också regelbundet titta på franskspråkiga televisionsprogram. Dessa studenternas egna initiativ illustrerar att individualiteten hamnat i fokus; man relaterar i allt större utsträckning sitt lärande till ens egna behov, intressen och prioriteringar (Illeris 2008:92). Studenternas motivation att lära verkade bli starkare genom att de hade möjlighet att välja vilket material de ville arbeta med. I heterogena undervisningsgrupper är det synnerligen viktigt att använda ett undervisningsmaterial som stöder alla inlärares lärande, oberoende av kunskapsnivå. I denna strävan kan inlärnarnas insats vara värdefull.

Vid sammanställandet av enkäterna och frågeformulären samt också vid genomgången av desamma utgick jag från Dwecks (2000: xi) konstaterande att människors uppfattningar om dem själva (self-theories) kan skapa olika psykologiska världar, som får dem att tänka, känna och handla olika i identiska situationer. Det är således inte oviktigt för en lärare att ta reda på vilka orsaker inlärnarna ger för sin studieförframgång, hur de ser på sig själva och sin roll i läroprocessen. Ifall studenten anser att han nått inlärningsmålen som han ställde upp för en kurs torde hans självbild som språkinlärare förstärkas. Denna positiva upplevelse kan leda till att han vill fortsätta lära sig.

Vid kursens slut besvarade de olika studentgrupperna en fråga om de ansåg att de nått de uppställda målen. Frågan skulle hjälpa studenterna att reflektera över förhållandet mellan ansträngning, engagemang och kvalitet; för att nå ett gott resultat krävs en gedigen arbetsinsats. Vid en jämförelse av svaren från nybörjargrupperna åren 2000-2002 med svaren från nybörjargruppen 2004 går det att utläsa att andelen studenter som ansåg att de nått målen var lite högre i kursen under läsåret 2004: läsåren 2000-2002 besvarade 20 studenter att de var nöjda, sammanlagt sex studenter var inte nöjda, tre var ganska nöjda medan fem studenter lämnade frågan obesvarad. Läsåret 2004 ansåg 15 av 17 studenter att de uppnått sina inlärningsmål, en av

dem uppgav att målen nåtts "någorlunda", en student ansåg att målen inte uppnåtts. Vilken lärare blir inte glad av att läsa följande svar på frågan: "Jag kom till och med längre än jag trott!!" (nybörjarkursen 2004)

Studenterna i kursen i turismfranska och fortsättningsfranska 2 ansåg att de antingen nått målen eller någorlunda nått dem. Dessa studenter poängterade att de var nöjda över att de lärt sig ord och uttryck som de skulle komma att ha nytta av i framtiden, dessutom poängterade fyra femtedelar av dem att de lärt sig både tala och förstå franska bättre. En student konstaterade att han har för vana att ställa för höga mål, en tredjedel av studenterna hävdade att de p.g.a. tidsbrist inte hade kunnat satsa så mycket tid på franska som de skulle ha velat. Denna tidsbrist ledde till att de inte helt nådde de uppställda inlärningsmålen.

Studenterna i nybörjarkurserna 2000-2002 besvarade även tre självvärderingsfrågor: "Vad har jag gjort bra?", "Vad var problemet (om det fanns något)?", "Vad kan jag göra bättre nästa gång?" Med dessa tre frågor avsåg jag att stöda utvecklingen av studenternas metakognitiva färdigheter och även få dem att reflektera över investering och utdelning. Uppnåddes målen, var resultatet värt besväret och tiden som investerats i lärandet? Borde studenten kanske ha satsat mera tid och energi?

Sammanlagt 11 studenter konstaterade att de gjort alla uppgifter, 14 studenter hävdade att de deltagit aktivt i lektionerna, medan fyra studenter förberett sig väl för proven. En student konstaterade lakoniskt att han "gjort allt som krävts". En student konstaterade att han övade ordentligt i början, en annan student menade att hon var nöjd med sin arbetsinsats under kursens första hälft. Dessa två svar illustrerar ett problem som man ofta stöter på i nybörjarspråk; inlärarna inleder sina studier i nybörjarspråket med stor iver, de är ofta mycket motiverade. Motivationen ökar vanligen under de första fem till tio lektionerna eftersom inlärarna märker att de gör rätt snabba framsteg. Men efter detta initialskede, som kunde kallas för ett slags "smekmånad" med det nya språket, inträder följande fas i inläringen. Det räcker inte längre med att vara aktiv under lektionerna; för att inlärningskurvan ska fortsätta att peka uppåt krävs en allt större arbetsinsats också utanför klassrummet. Inläraren måste öva in ord och verbformer, han är tvungen att avsätta en hel del tid varje vecka för repetition av det inlärd. Och studenter som inte är vana vid att avdela tid för att befästa sina kunskaper utanför klassrumskontexten märker rätt snart att de inte "hänger med" i undervisningen och väljer ofta att avbryta kursen eller endast delta sporadiskt i kursen.

På frågan om vilka problem studenterna hade identifierat nämndes följande faktorer: "Tidsbrist" (10 studenter), "kursen fortskred för snabbt" (4 studenter), "brist på motivation i slutet av kursen" (1 student), "kurser som kolliderade med kursen i franska" (5 studenter), "lättja" (3 studenter), "min

attityd" (1 student). En student konstaterade att han borde ha börjat läsa tidigare och varit aktivare på timmarna. Med tanke på att dessa frågor fanns under rubriken "självvärderingsfrågor" så måste jag konstatera att trots att vi gick igenom enkäten tillsammans innan studenterna fyllde i den, så verkar flera studenter ha trott att frågan behandlade kursen och inte deras arbetsinsats. Ifall enkäterna hade presenterats för en pilotgrupp innan denna undersökning inleddes så kunde dylika missar ha undvikits.

De studenter som missförstått frågan en aning hittade problemen i yttre faktorer som kursen och schemat för kursen. Svartalernativet "tidsbrist" kunde tolkas så att studenterna har ett för krävande veckoprogram med både studie-relaterade och andra aktiviteter. Det som också kunde noteras är att antalet studenter som svarade på denna fråga var rätt låg, endast 21 studenter besvarade frågan (sammanlagt besvarades enkät 2 av 37 studenter i nybörjarkurserna 2000-2002). Detta tolkar jag som så att en majoritet av studenterna inte hade upplevt att det funnits något problem: frågan de besvarade lydde: "Vad var problemet (om det fanns något)?"

Som svar på frågan "Vad kan jag göra bättre nästa gång?" ansåg 17 studenter att de kunde "läsa och öva mera hemma". Andra förslag var "delta aktivare i lektionerna" (7 studenter), "åka till Frankrike" (2 studenter). Tre studenter ansåg att de "skulle fortsätta på samma sätt", en student skulle sträva efter att "orka vara aktiv under hela kursen".

Vid en genomgång av frågorna "Vilka faktorer har inverkat på ditt deltagande?", "Vad var orsaken till din studieframgång/ brist på studieframgång?" utkristalliseras både inre och yttre faktorer. De yttre faktorerna hör hemma antingen i makro- eller mesokontexten eller så är det faktorer som hänför sig till kursen (mikronivån). Vissa faktorer innebar målkonflikter (förvärvsarbete och andra kurser vid yrkeshögskolan inkräktade på studierna i franska); studenterna har haft svårigheter med sin tidsplanering och tidsanvändning. Då det gällde själva kursen i franska tyckte några studenter att arbetstakten varit för snabb. En student uttryckte detta på följande sätt: "När det kommer mycket nytt på en gång är det svårt att hinna lära sig och smälta allting".

Tidsfaktorn verkade spela en avgörande roll, flera studenter upplevde antingen att vi hade gått för fort framåt i kursen eller att de inte hade haft tid att satsa på kursen i franska. Detta var någonting som inte kunde ignoreras. Hur borde kursen utvecklas så att antalet studenter som tyckte att kursen fortskred för snabbt skulle minska? Skulle delar av kursinnehållet lämnas bort för att möjliggöra en långsammare utlärningsstakt? Det skulle knappast vara realistiskt att be studenterna utföra flera hemuppgifter, erfarenheten hade visat att de ofta inte ens ansåg sig ha tid att göra de uppgifter som ingick i kursen. De



ovanstående frågorna har jag grubblat över otaliga gånger. Det verkar som om dessa frågeställningar aktualiserats allt mer under de senaste åren. Efter att ha reflekterat över denna problematik vill jag hävda att läraren inte ensam kan hitta lösningen. I och med att det finns studenter som anser att de inte har tid att satsa på studierna i främmande språk står läraren inför en ohållbar situation (se Enkvist 2005). För att befästa sina kunskaper i ett främmande språk måste inläraren vara beredd att arbeta både under lektionerna och utanför klassrumskontexten.

Andra yttre faktorer som studenterna nämnde som orsaker till sin studieframgång var bra lärare och välorganiserade studier. Bland de inre faktorerna fanns motivation, intresse, självdisciplin och en positiv attityd. Noteras kan att samma faktorer återfinns bland de faktorer som studenterna antog kunde inverka på deras måluppfyllelse.

I en yrkeshögskola har studenterna flera olika ämnen varje dag; studenternas inställning till de olika ämnenas relevans och nytta varierar också. Flera studenter har i sina intervjusvar klagat över brist på planering eller brist på information från lärarnas sida då det gällt större skriftliga arbeten och projekt. Följande två utdrag ur studentintervjuerna läsåret 2002 illustrerar frågeställningen:

(42) Det finns så mycket annat som pressar på nu ...alltså informationen i andra kurser, den kommer så sent att man inte hinner förbereda sig i tid [...], det är jättestressigt. (S 35 I/ 2002)

Borde det planeras bättre? (L)

Just det. Om man fått veta i god tid att [...] skulle vara färdigt så hade det fått rulla i huvudet, så att man skulle ha förberett sig mycket bättre. Nu känns det, vet du, sådär att allt faller på, på en gång. Fastän man inte har så många lektioner så kommer det så jäkla många arbeten, alla projekt på en gång... tungt, fast till våren blir man själv också lite slapp...

(43) Viktigt då man läser ett språk att man hinner koncentrera sig på det och inte ha tusen andra saker samtidigt. Det kräver nog den koncentrationen, det krävs att man är utvilad, har energi. (S 30 I/ 2002)

Dessa två studenter har insett betydelsen av effektiv tidsplanering; den första studenten konstaterar att skolan kunde ge studenterna ett bättre stöd, då det gäller planering, genom att lärarna i god tid skulle informera studenterna om olika arbeten och projekt. De två studenterna ovan nämner många olika saker de håller på med samtidigt, den förra noterar vikten av god planering, den senare inser att språkinläring kräver koncentration och energi, också här torde tidsplanering hjälpa (se Gilholm et al. 1999). Men tidsplanering på individnivå

hjälper inte om det finns olika organisatoriska hinder på mesonivån. Det fanns även studenter som inte var beredda att satsa tillräckligt med tid för att lära sig språket de valt (här franska).

Efter att ha gått igenom och analyserat alla studentsvar (både intervjuer och enkäter) har jag blivit allt mer övertygad om vikten av att inlärare får hjälp med att bli mer autonoma i sitt lärande; större autonomi och större ansvar för lärandet torde underlättas genom bland annat måluppställande och självvärdering. Om studenterna är beredda att anamma tanken på att de tillsammans med läraren verkar som utvecklingsagenter med lärande som mål torde denna målsättning ytterligare stödas.

Alla studenter tycktes inte vara vana vid att reflektera över varken sitt lärande eller sina målsättningar för en kurs som de valt. Flera studenter verkade dock ha nytta av att ställa upp inlärningsmål för en kurs och därigenom utveckla sina metakognitiva färdigheter. I följande avsnitt diskuteras det emotionella klimatets betydelse för lärande och engagemang.

## 5.4 Det emotionella klimatet

I detta avsnitt behandlas det emotionella klimatet och dess betydelse för lärande och engagemang. Först redovisar jag för lärarens reflektioner och presenterar utdrag ur lärarens dagboksanteckningar där det emotionella klimatet behandlas. Sedan övergår jag till att presentera studenternas uppfattningar om det emotionella klimatet i de undersökta undervisningsgrupperna.

Följande utdrag ur min dagbok (efter en lektion i nybörjarfranska 2000) illustrerar hur meningsfullt det kan vara att försöka ge personligt stöd och återkoppling åt en student.

(44) Idag gav jag ut ett litet skriftligt ordförhör som jag hållit föregående lektion. Då jag rättade förhören noterade jag att Lisa (namnet ändrat) hade stavat nästan alla ord fel, hon hade även kastat om ordningsföljden på bokstäverna. Då jag gav ut förhören bad jag studenterna komma upp till lärarbordet och jag kommenterade varje students resultat med några ord eftersom jag inte ville att Lisa skulle känna sig utpekad då jag avsåg att diskutera förhöret med henne. Jag frågade Lisa vad hon tyckte om förhöret, hon svarade att det var jättenyttigt med skriftliga förhör, eftersom hon har dyslexi och därför måste jobba extra mycket. Lisa meddelade att hon var mycket intresserad av att lära sig franska. Jag hade även märkt under lektionerna att hon hade det ganska jobbigt med både stavningen och verbformerna. (LD/ 2000)

Jag började systematiskt stöda Lisa genom att ge henne tips om hur hon kunde öva, jag lånade åt henne några ljudkassetter som hon kunde använda för att både öva sitt uttal och förmågan att förstå talad franska. Jag erbjöd mig också att, när hon ville, gå igenom hennes häfte där hon skrev ner olika övningar. Hon var glad över erbjudandet, och det blev sedan en vana för henne, att i slutet av lektionen komma fram till lärarbordet och visa fram det hon skrivit. Tillsammans gick vi igenom materialet och rättade felen. Slutresultatet var en glad studerande som var positivt inställd till att läsa språk och som var nöjd både med sig själv och med kursen.

Det är viktigt att studenterna känner sig trygga i sitt lärande. Lärarens engagemang i studenternas lärande och framgång tycks spela en avgörande roll för många studenter; detta konstaterande vill jag illustrera med studentkommentarer erhållna ur kursutvärderingar: Student A: "Susanna vill verkligen att vi alla lär oss!", Student B: "Jättebra lärare, hon bryr sig om!" (Kursutvärderingsblanketter för nybörjarkursen läsåret 2006). Dessa studenter uttryckte sin uppskattning över att de blivit sedda och fått det stöd som krävdes för att deras lärande skulle fortgå under positiva förtecken. En annan student skickade ett e-postmeddelande till mig efter kursens slut där han tackade mig för mitt engagemang. Läraren måste vara beredd att "bjuda på sig själv", att visa äkta engagemang. Humor<sup>7</sup> är till stor nytta, det är befriande att skratta tillsammans; atmosfären blir avslappnad, man fokuserar på det positiva. En student uppgav att han trivdes på kursen för att stämningen var så "lättisam" och "avslappnad".

Ibland kan en lärare uppleva att en viss student betraktar henne som närmast en fiende, eller om inte som en fiende, så åtminstone som en person som man varken behöver respektera eller lyssna på. Det är några år sedan jag senast upplevde en sådan student, men i nybörjargruppen 2001 fanns en kvinnlig studerande som från första början visade aversion gentemot mig, kursen och allt som behandlades på kursen. Mycket snabbt lyckades hon övertyga ett par studenter i gruppen att hennes inställning var den rätta, följaktligen fanns det efter en tid tre mycket kritiska studenter. Jag var på intet sätt opåverkad av deras tydligt negativa inställning till mig och den av mig planerade kursen.

Jag försökte analysera situationen och förstå vad dessa studenters attityd berodde på. Helt ovetenskapligt kan det konstateras att det finns människor som man kommer bättre eller sämre överens med; men en lärare som vill sträva efter att skapa ett undervisningsklimat som möjliggör lärande kan inte nöja sig

---

<sup>7</sup> Den amerikanske psykologen och pedagogen Seligman (2007) hävdar att humor är lättare att känna igen än att definiera.

med denna insikt. Dessutom vet jag inte om det var mig personligen de inte tyckte om eller om det var kursen de främst var missnöjda med.

Efter att ha reflekterat över situationen inser jag att jag borde ha talat med dessa studenter och försökt komma på en lösning på hur också de skulle ha kunnat få ut mera av kursen. Något som gjorde situationen speciellt besvärlig var att den kvinnliga studenten läst franska tidigare medan "hennes vapendragare" inte gjort det. Liberg (2005:99) konstaterar att det för många inlärare är "ett mycket stort steg att kliva ur en avvisande roll och in i själva läranderymden". En av mina viktigaste uppgifter verkade vara att försöka förmå dessa studenter att kliva in i läranderymden. De inlärare som inte är beredda att satsa ett visst mått av emotionellt engagemang kan knappast lära sig något påpekar Barnes (1978:90). I det ovanbeskrivna fallet saknades det emotionella engagemanget och det hade förbytts i en avvisande attityd.

Följande redogörelse (som baserar sig på mina anteckningar efter en lektion i nybörjarfranska läsåret 2004) visar hur inlärarna känner samhörighet med varandra i en grupp där de vant sig att arbeta tillsammans i mindre grupper:

Gruppen i nybörjarfranska bestod av studenter som hade svenska som modersmål samt av två studenter med finska som modersmål, dessutom fanns det en student (student A) med finländsk emigrantbakgrund som vuxit upp i Nordamerika. Han talade inte alls svenska och därför brukade jag förklara vissa grammatiska regler på engelska för honom. Ifall något var oklart för honom så brukade han vända sig antingen till sina medstudenter eller till mig för att få det förklarat.

En eftermiddag skulle studenterna "spela upp" några på förhand inövade kommunikativa situationer. De bedömdes för dessa presentationer. Av olika orsaker kunde student A denna gång inte delta i hela lektionen, han var tvungen att avlägsna sig från klassen före genomgången av de små rollspelen. Han packade ihop sina saker, steg upp, vände sig till sina medstudenter och sade sedan på klingande svenska: "Lycka till!"

Min tolkning av studentens beteende var att han identifierade sig med de andra studenterna och ville uppmuntra dem inför den förestående provsituationen. Det faktum att han denna gång (den första och enda gången under mina lektioner) använde svenska torde illustrera detta. Denna lilla incident illustrerar också den sociala gruppens betydelse för lärande. Dessutom var denna lilla incident en illustration på Vygotskijs (1999) konstaterande att man lär sig mer, och också annat än vad målet för inlärningen är. I mina dagboksanteckningar för kursen fortsättningsfranska 2 hittar jag följande utdrag:

(45) Det är roligt att se hur mycket de här studenterna hjälper varandra. Idag var de jätte ivriga då de jobbade med planeringen av en sightseeingtur i Strasbourg.

Eva (ändrat namn) var full av idéer, de olika fraserna bara sprutade ur henne. Senare då vi hade tittat på en kort video om Strasbourg som var ganska svår hjälpte studenterna varandra ivrigt med att hitta rätt svarsalternativ till hörförståelsefrågorna. En trevlig lektion, bra stämning, en hel del skratt (LD/2001)

Studenterna i kursen i fortsättningsfranska 2 besvarade frågor om inlärningsklimatet: "Hurdan har stämningen varit under kursen?", "Har du känt dig osäker under kursens gång?". En av studenterna i kursen i fortsättningsfranska läsåret 2001 besvarade frågan om hon känt sig osäker under kursen på följande sätt:

(46) I ett skede, alla var kanske lite trötta kollektivt, ingen fick riktigt någonting sagt. Och visst är det lite osäkert att lära sig ett nytt språk. Antagligen behöver man den där osäkra känslan för att våga jobba sig ur den. Att lära sig språk är ganska helhetsmässigt, det kräver tid, tålamod (S 41 I/2002)

Denna student insåg att osäkerhet kan vara en nödvändig beståndsdel av läroprocessen. Hon bejakade känslan av osäkerhet, den kändes inte hotande utan var en naturlig del av lärandet (se Kullberg 2004, Rauste-von Wright 1997). Det torde vara lättare att stå ut med osäkerhet i en inlärningsmiljö som präglas av trygghet, värme och acceptans. En annan student uttryckte sig på följande sätt, då hon fick samma fråga om huruvida hon kände sig osäker under kursen:

(47) Hemskt ofta, men det beror på att jag inte är säker på vad jag kan, jag glömmer många saker. Det är ingen utomstående som har försakat min osäkerhet. (S40 I/2002)

Studenten tillade att hon ofta frågade de andra en massa saker och att hon var glad att ingen blev irriterad: "Det var okej att fråga", påpekade hon. Det verkade som om studenten kände sig trygg trots att hon var osäker på vad hon kunde och behärskade.

Studenterna i denna kurs betonade att de tyckte att stämningen på kursen hade varit avslappnad, och vänlig, de hade trivts med kursen. Ett omdöme om kursen var att stämningen varit exceptionellt bra. En student uttryckte sig på följande sätt:

(48) Kursen har varit bra, det har varit bra stämning, man har kunnat fråga vem som helst och säga till om man inte hänger med (S 44 I/ 2002)

Studenterna uppskattade även att de, under kursens lopp, gavs möjlighet att diskutera kursen, dess uppläggning och deras framsteg. Följande citat illustrerar denna tillfredsställelse:

(49) Bra att du frågade oss om våra mål under kursens gång, också att du ville veta om vi tyckte att kursen "fungerade". Om vi ville ändra på något. (S 32 I/2002)

En annan student konstaterade att kursen varit rolig och att hon hoppades kunna fortsätta sina studier i franska. Det verkar vara viktigt att stämningen på kursen är icke-hotande och att den inte karaktäriseras av konkurrens; det är acceptabelt att be om hjälp av alla i gruppen, både de andra inlärarna och läraren.

Undersökningsresultaten antyder att gruppdynamiken har en stor inverkan på lärande och engagemang. En student ansåg att ansvaret för en lyckad kurs inte enbart ligger hos läraren utan också hos kursdeltagarna. Hon uttryckte sig på följande sätt i den avslutande intervjun som svar på frågan om hon tyckte att hon hade fått tillräckligt med stöd och hjälp under kursens lopp:

(50) Då jag kom hit och inte kände någon tyckte jag att det var en intressant situation ... Och sen när gruppen bildades... Jag tyckte jätte mycket om den här gruppen... jag har varit helt aktivt med för att skapa en slags grupp känsla. (S 44 I/2002)

Denna student gick medvetet in för att påverka det emotionella klimatet i inlärningsgruppen, hon insåg att ansvaret för en positiv inlärningsmiljö även låg hos kursdeltagarna. Om lärandekontexten karaktäriseras av en informell karaktär (se Dewey 1980) och om alla gruppmedlemmar visar respekt och acceptans för varandra så verkar detta främja lärande och engagemang: inlärarna vågar fråga varandra och läraren, man stöder varandra.

Allt lärande äger inte rum i klassrumskontexten, i de undersökta kurserna ingick även nätbaserade uppgifter. Studenterna uppskattade möjligheten att kunna öva språket också utanför klassrumskontexten med hjälp av olika nätsidor. En student skrev följande i sin loggbok:

(51) Jag måste nog säga att man kan göra läsandet av språk lätt och intressant då man gör det till en lek! Jag fortsätter med uppgifterna! (S 52 RL/2003)

Uppgifterna studenten hänvisar till är de olika nätsidor som jag presenterat för studenterna och som de ombetts arbeta med på egen hand. Välplanerade nätsidor med olika slag av uppgifter verkar stöda studenterna att bli autonoma inlärare med ansvar för sitt lärande. Jag vill dock hävda att dessa nätbaserade uppgifter bör följas upp på olika sätt. Systemet med att skriva en kort rapport över uppgifter man gjort verkar fungera rätt väl. Det verkar vara viktigt att

studenterna märker att läraren är engagerad i deras lärprocess oberoende av om lärandet sker i klassrumskontexten eller framför en dator hemma.

Studentens kommentar om att det blir lätt och intressant att lära sig språk då lärandet görs till en lek är både viktig och tankeväckande. Delvis som en följd av denna students och andra studenters respons deltog jag för några år sedan i en fortbildningskurs för fransklärare i Frankrike som hette "Le français ludique". Under kursen gick vi igenom olika sätt att lära franska med hjälp av spel och lekar. Erfarenheterna och idéerna jag fick under fortbildningskursen har satt sina spår i mina kurser i franska. Olika kortspel och lekar verkar understöda skapandet av ett positivt, avslappnat inlärningsklimat.

I denna studie har jag, med hjälp av mina informanter, försökt identifiera faktorer som antingen hämmar eller främjar lärandet av franska i en yrkeshögskolekontext. Dessutom har jag visat på vilket sätt mina kurser i nybörjarfranska utvecklats under studiens gång. I det avslutande kapitlet diskuterar jag undersökningens resultat.

## 6 DISKUSSION

Huvudsyftet med den här undersökningen har varit att ta reda på hur en inlärningssituation som främjar lärande av franska i en yrkeshögskola kunde se ut. Undersökningen utgick från ett behov hos mig; ett behov av förändring och utveckling av min professionella praktik. Det räckte inte längre för mig att undervisa franska åt studenter som allt mer sällan verkade ha tid och intresse för språket. Visst fanns det en liten grupp studenter som var intresserade och motiverade, men antalet oengagerade studenter, som deltog sporadiskt i undervisningen verkade öka. Det blev allt viktigare att försöka hitta lösningar på de problem jag tyckte mig ha upptäckt.

Alla slutsatser jag drar, och min tolkning av det empiriska materialet påverkas av detta förändringsbehov. Denna forskningsprocess har pågått länge, under processens gång har jag både lärt mig mycket och utvecklats som lärare. Också denna utveckling syns i min tolkning. De nya insikterna hjälper mig att än mer utvecklas till en självständig yrkesutövare med "ett medvetet och kritiskt förhållningssätt" (Thomassen 2007:15).

Då kurserna i främmande språk (t.ex. franska eller spanska) planeras bör det beaktas att det inte finns så många tillfällen i studenternas vardag, utanför språkklassen, att använda det främmande språket.

Det är således angeläget att, under en kurs i främmande språk, aktivt presentera olika kontexter där det främmande språket kan användas. På så sätt kan läraren även främja skapandet av positiva attityder till mångkulturalism och insikten om att vi alla kan lära oss av varandras kulturer. Också glädjen av ett mångkulturellt, flerspråkigt andligt kapital kan presenteras på olika sätt. Redan under språkkursens lopp kan man försöka skapa kontakter med partnerskolor i de länder där målspråket talas. Studenterna kan kommunicera via e-post, bloggar, Facebook; de kan planera besök i varandras länder. Internet, multimedia, utländska filmer och televisionskanaler bör ses som resurser och presenteras för studenterna som alternativa "språklärare". Det är viktigt att inse att språkinlärningen sker både inom skolans väggar och utanför dem. Ifall läraren kan väcka studenternas intresse och beredskap att utnyttja olika medel för att lära sig det främmande språket, i detta fall franska, så kommer de också, förhoppningsvis, att ta ett större ansvar för sitt lärande och se sig som självständiga (autonoma) språkinlärare.

Mitt mål har varit att nå ökad kunskap om olika faktorer inverkan på inlärningssituationen i franska. Att studera faktorer med inverkan på lärande har visat sig vara utmanande, men även både givande och utvecklande. Det är ett komplext system som jag studerat och därför har jag valt att diskutera flera



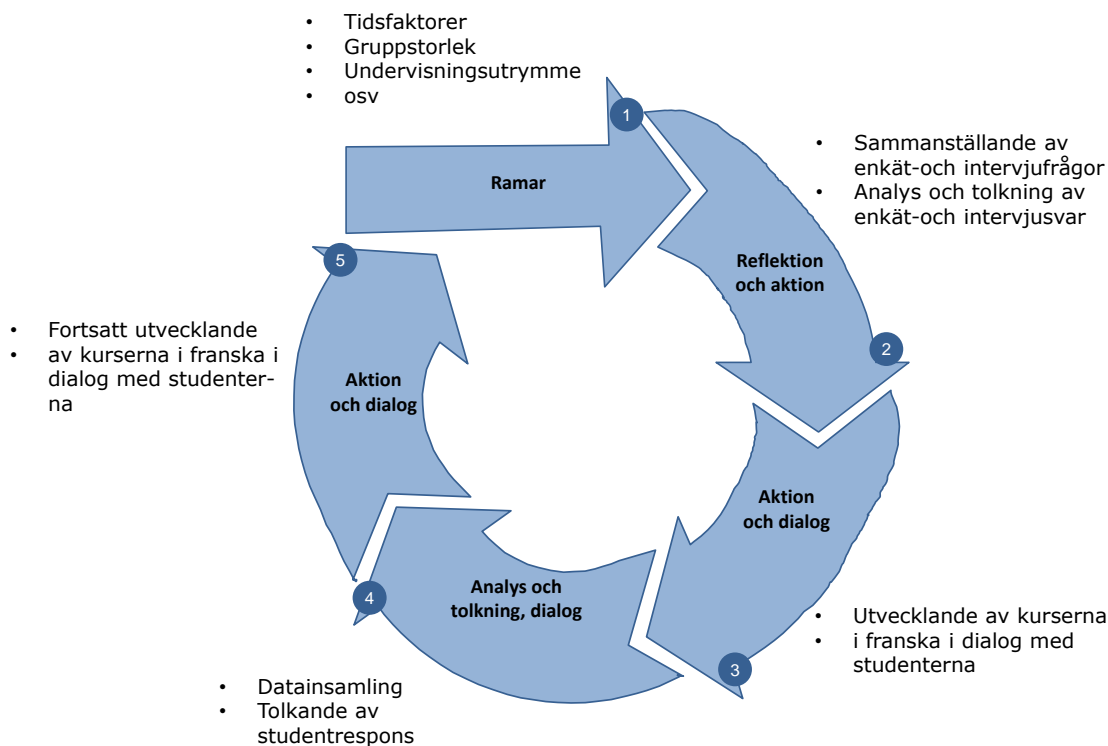
aspekter med inverkan på lärande och engagemang (se 3.3). I fråga om olika ramfaktorer är den enskilda lärarens påverkningsmöjligheter rätt begränsade men det är viktigt att läraren försöker identifiera de faktorer hon kan inverka på. I detta avslutande kapitel sammanfattar och diskuterar jag undersökningens resultat. Dessutom diskuterar jag mina forskningsresultat i relation till andra undersökningar. Kapitlet inleds med en sammanfattning av olika faktorer som inverkar på lärande och engagemang. Därefter övergår jag till att diskutera den mer övergripande frågeställningen om vad som kännetecknar en inlärnings-situation som främjar lärande.

Med utgångspunkt i det ramfaktorteoretiska tänkesättet som utvecklats av Dahllöf och Lundgren (se Ericsson 1989, Broady & Lindblad 1999, Gustafsson 1999, Lindblad & Sahlström 1999) har jag försökt identifiera ett antal ramfaktorer med inverkan på lärandekontexten. Dahllöf (1967) har utvecklat en tankemodell för att förklara resultatet av ett undervisningsförlopp, modellen ser ut på följande sätt:



FIGUR 4. Dahllöfs tankemodell för att förklara resultatet av ett undervisningsförlopp (Gustafsson 1999:48).

Dahllöfs modell ovan gör det möjligt att bättre förstå sambanden mellan olika ramfaktorer, undervisningsprocessen och inlärnarnas lärande. Jag har, utgående från Dahllöfs tankemodell, sammanställt en figur som visar hur jag undersökt min pedagogiska verklighet med målet att förstå den bättre och utveckla mina kurser i franska så att de bättre stöder studenterna till att bli engagerade autonoma inlärare med ansvar för sitt lärande:



FIGUR 5. Undersökningsprocessen.

Undersökningsprocessen inleddes med att jag identifierade olika ramfaktorer med inverkan på lärandet. Därefter övergick jag till att reflektera över dessa ramar och planerade olika sätt på vilka jag kunde utveckla mina kurser och även, om möjligt, inverka på ramarna. Även mina studenter var engagerade i detta reflektions- och utvecklingsarbete i och med att de gavs möjlighet att uttrycka sina åsikter om olika ramfaktorer och även diskutera kursinnehållet samt ställa upp inlärningsmål för kursen de deltog i. Dessutom utförde de en självvärdering efter avslutad kurs.

Reflektionen följdes av aktion i form av ett utvecklingsarbete; olika delar av kurserna utvecklades. Hela processen karaktäriserades av dialog, en dialog mellan mig, läraren, studenterna, olika kolleger både på yrkeshögskolan Arcada och i andra högskolor. Dessutom var jag inbegripen i en ständig dialog med min teoretiska bakgrundslitteratur.

Denna undersöknings kontext är en yrkeshögskola och jag har undersökt olika faktorer inverkan på lärande i denna kontext. Dessa faktorer har utgjorts av yrkeshögskolans organisatoriska faktorer, tidsfaktorer, inlärningskontext och undervisningsmaterial, undervisningsmetoder, studentfaktorer och lärarfaktorer.

Trots att jag valt att fokusera på mikronivån (klassrumskontexten) så hävdar jag att det är viktigt att beakta de samhällsliga processernas inverkan på både mesonivån (skolsamfundet) och mikronivån. Dagens samhälle blir allt mer komplext och det som sker i klassrummet återspeglar de värderingar, den verklighet som finns utanför klassrummet. Jag håller fullständigt med Barnes' (1978:197) konstaterande: "Klassrummets sociala mönster speglar ett tryck utifrån, socialt, ekonomiskt, kulturellt". Imsen (2006:80) beskriver situationen som ett spänningsförhållande mellan individ och samhälle.

Undersökningens empiriska material utgjordes av enkäter, intervjuer, artefakter i form av utdrag ur arbetsdagböcker, kursutvärderingar och reflekterande loggboksrapporter samt lärarens reflektioner och dagboksanteckningar. Informanterna utgjordes av studerande i franska i kurser i nybörjarfranska, fortsättningsfranska och turismfranska vid yrkeshögskolan Arcada under läsåren 2000-2006; även läraren hörde till informanterna. Då denna undersökning inleddes hade jag en relativt instrumentell syn på förändringsarbetet; jag antog att förändringar i olika ramfaktorer såsom gruppstorlek och antal undervisningstillfällen i veckan skulle leda till bättre förutsättningar för lärande. Denna undersökning antyder att ovanstående hypotes inte var fel, men den avgörande faktorn för lärande och engagemang verkar vara skapandet och upprätthållandet av en dialog mellan alla individer som befinner sig i lärmiljön. Efter att ha diskuterat avsikten med studien och studiens utgångspunkt övergår jag till att presentera olika ramfaktorers inverkan på lärandet av franska i en yrkeshögskolekontext.

## **6.1 Vilken inverkan har olika ramfaktorer på inlärningssituationen i franska vid yrkeshögskolan Arcada?**

Denna undersökning antyder att tiden är en viktig ramfaktor i det undervisningsbaserade lärandet i en formell inlärningskontext (här en yrkeshögskola). Lärandet påverkas av frågor som hur tiden dimensioneras och vilka tidsramarna är. Antalet undervisningstillfällen i veckan och tidsbrist p.g.a. konkurrerande aktiviteter såsom andra kurser och förvärvsarbete är faktorer med inverkan på lärande och engagemang. I många enkät- och intervju svar lyser det igenom att studenterna anser att de, av olika orsaker, inte har tillräckligt med tid att satsa på sina studier i franska. Tidsbristen verkade vara ett reellt problem för många av informanterna; de uppgav att de varit tvungna att satsa största delen av sin tid på andra ämnen. Ett flertal studenter nämnde

förvärvsarbete som orsaken till bristen på tid. De olika tidsfaktorerna som behandlats hör hemma antingen i makro-, meso- eller mikro-kontexten.

Andra faktorer som hänför sig till tid utgörs av utlärningsstakten; det fanns studenter som ansåg att kursen framskridit för fort men motsatta åsikter framfördes även. Jag hävdar att det är viktigt att studenterna ges en möjlighet att diskutera och, i mån av möjlighet, inverka på dessa olika tidsfaktorer. En dylik diskussion får gärna även innehålla frågan om prioriteringar. Hur mycket tid och ansträngning är studenterna beredda att satsa på studierna i franska?

Frågan om utlärningsstakten är relevant i heterogena inlärningsgrupper, detta gäller i synnerhet nybörjarkurserna. Om de "äkta nybörjarna" upplever att kursen fortskrider för fort kan deras positiva inställning till sig själva som språkinlärare förbytas i en negativ inställning; de börjar tvivla på sin förmåga. Frågan om utlärningsstakten är problematisk i en situation där en del av studenterna deltar enbart sporadiskt i kursen p.g.a. olika yttre orsaker såsom förvärvsarbete och andra prioriteringar.

En sista aspekt på tid med relevans för lärandet av franska i en yrkeshögskolekontext är tidsplanering. Undersökningsresultaten antyder att effektiv tidsplanering underlättar studenternas förutsättningar för lärande och engagemang (jfr Gilholm et al. 1999).

Införandet av en arbetsdagbok, med obligatoriska hemuppgifter, samt ofta förekommande delförhör har haft som följd att studenterna arbetat mera utanför lektionstid. Dessa åtgärder kunde sägas gå stick i stäv med tankegångarna om autonoma kunskapssökare och ett självstyrt lärande (jfr Gibbons 2002). Frågan kan även betraktas ur en annan synvinkel; arbetsdagboken verkar stöda utvecklandet av studenternas metakognitiva färdigheter och därigenom stöda deras utveckling mot autonoma inlärare med ansvar för sitt lärande (Dam 1995, Ellmin 2000). Olika slag av skriftliga uppgifter, där mottagaren utgjordes av medstudenter och inte enbart av läraren, verkade öka studenternas engagemang (se Barnes 1978). Uppgifter där studenterna själva kunde bestämma hur mycket de arbetade med sina alster, hur mycket tid de var beredda att satsa på sitt lärande verkade också stöda lärandet. Detta förfarande rimmar väl med tanken på att hjälpa studenterna att bli autonoma kunskapssökare med ansvar för sitt eget lärande.

Det verkar vara fördelaktigt, med tanke på inlärarnas lärande och engagemang, om kursens innehåll och målsättningar diskuteras under kursens lopp; inlärarna ska kunna märka att de kan inverka på både innehåll, målsättningar och inlärningsmetoder. Det torde vara av största vikt att läraren och studenterna tillsammans diskuterar studenternas förväntade arbetsinsats. Detta förfarande hjälper inlärarna att få en realistisk bild av sin förväntade kompetens efter avslutad kurs. Diskussionen kunde med fördel föregås av

information om vad det innebär att studera språk; på så sätt kunde antalet besvikna studenter, som avbryter kursen, minska. Trots att studenterna har läst andra språk, exempelvis finska och engelska, torde det vara att nyttigt att diskutera språkinlärning med studenterna i (i synnerhet) nybörjarkurserna. Om de medvetandegörs om att inlärningskurvan stiger brant i början av studierna av ett nybörjarspråk, för att sedan plana ut efter de första veckorna, så torde det vara lättare för dem att hålla kvar en positiv bild av sig själva som språkinlärare. Visst skulle språklärarens arbete underlättas om flera studenter insåg det som en student i fortsättningskursen i franska (2001) konstaterade: "Att lära sig språk är ganska helhetsmässigt, det kräver tid, tålamod".

Det framgår av studenternas svar att det, i viss mån, stärker inlärnarnas motivation om de ombeds skriva ner sina inlärningsmål för en kurs (Dörnyei 2001) och efter avslutad kurs utvärdera hur väl de nått de uppställda målen (Ellmin 2000). I och med att studenterna skriver ner sina inlärningsmål får läraren en möjlighet att jämföra sin syn på inlärningsmålen för kursen med studenternas egna inlärningsmål och kan följaktligen sammanjämka sin syn med studenternas; studenterna märker att de kan inverka på kursens innehåll. Detta förfaringssätt verkar underlätta uppnåendet av det gemensamma målet, lärande. Då inlärnarna ställer upp egna inlärningsmål, både kortsiktiga och långsiktiga (Dörnyei 2001) underlättas deras möjligheter att utveckla sina metakognitiva färdigheter och bli autonoma inlärnare med ansvar för sitt lärande.

En ramfaktor som diskuterats i undersökningen är gruppstorleken och gruppsammansättningen. Studenterna i kursen fortsättningsfranska 2 ansåg att det var positivt med en liten undervisningsgrupp: stämningen var bra, man vågade be både varandra och läraren om hjälp, man stödde varandra. Flera studenter påpekade även att de lärt sig mycket trots att de var heterogena kunskapsmässigt.

De undervisningsgrupper i franska som utgjorde denna undersöknings informanter var olika stora; den minsta gruppen (kursen i fortsättningsfranska 2 läsåret 2001) hade åtta deltagare, nybörjargrupperna hade mellan 18 och 27 deltagare vid kursens slut. En av de slutsatser som kan dras av denna undersökning är att det inte verkar vara gruppens storlek eller heterogenitet som är avgörande om en undervisningsgrupp i franska fungerar bra eller mindre bra, förutsatt att grupperna inte är överstora (över 30 deltagare). Det bör dock påpekas att studenterna lär känna varandra snabbare i en mindre grupp, detta gäller även läraren. Det som däremot verkar spela en viktig roll för lärandet av franska är ett kollaborativt smågruppsarbete; i kollaborativa dialoger kan språkanvändning och språkinlärning ske samtidigt (Swain 2000). Trots att undervisningsgruppen kan vara rätt stor arbetar studenterna i mindre

grupper och ges, i stor utsträckning, tillfälle till muntlig kommunikation på målspråket.

Vid utvecklandet av mina kurser i franska har jag fäst stor vikt vid kursmaterialets och uppgifternas innehåll och utformning. Undersökningen antyder att studenterna uppskattar omväxlande uppgifter med anknytning till deras liv och framtida yrke. Det upplevs även som positivt att olika inlärningsstilar tas i beaktande. Man vill ha variation i undervisningen; tyngdpunkten ska ligga på den muntliga kommunikationen. Ett yrkesinriktat kursinnehåll uppskattades i kurserna i fortsättningsfranska och turismfranska. Inlärarnas engagemang och lärande underlättas av att kursinnehållet är intressant, meningsfullt och nyttigt med tanke på studenternas framtid. Det verkar även vara motiverande att inkludera inlärarnas egen livsvärld i form av olika uppgifter där de beskriver sitt liv och sin vardag för varandra. Genom att involvera inlärarnas privata identiteter i lärandeprocessen blir lärandet mer personligt relevant (Ushioda 2010, 2012).

Ur undersökningsresultaten går det att utläsa att studenternas förmåga att kommunicera både skriftligt och muntligt befästs genom att samma tema behandlas flera gånger, men varje gång lite mer utförligt och med en aningen högre kravnivå. Vissa studenter verkade inte uppskatta att samma tema behandlades flera gånger; det är viktigt att läraren lyckas motivera sina pedagogiska val och att studenterna inser nyttan av att ett visst tema behandlas flera gånger.

Då undervisningsutrymmets möblering planeras är det viktigt att komma ihåg att människor vill ha ögonkontakt då de kommunicerar. Om studenterna sitter grupperade runt runda bord har de mycket större möjligheter att kommunicera med varandra än om de sitter i rader bakom varandra.

Mesonivån påverkar på olika sätt verksamheten i språkklassen, och de signaler som studenterna får angående nyttan av främmande språk återspeglas i studenternas engagemang. Hela skolsamfundet bör signalera att de fritt valbara språken är en viktig del av studenternas framtida yrkeskompetens. Några studenter konstaterade att vissa lärare i yrkesämnen hade en ganska negativ attityd till tillvalsspråk: "Det är en sån där hobbygrej".

Problemen med överlappande kurser upplevdes mycket frustrerande av flera studenter i de olika kurserna i franska. Man borde sträva efter att inte ordna olika gästföreläsningar i huvudämnena, information om studier utomlands eller omtentamenstillfällen så att dessa sammanfaller med lektionerna i de fritt valbara språken. Det är nedrivande för studiemotivationen om studenterna flera gånger under kursens lopp inte kan delta i lektionen i franska p.g.a. aktiviteter som de ovanbeskrivna.

Det är viktigt för studenterna och läraren att reflektera över de framgångsförväntningar studenterna har inför en ny kurs. Är det vi själva som skapar våra förväntningar? Säkerligen påverkas vi av andras förväntningar och av olika företeelser som finns omkring oss. Imsen (2000:368) konstaterar att frågan inte blir "vad som styr människans beteende utan vad som bildar underlaget för människans förväntningar". Hon hävdar att våra förväntningar byggs upp av tidigare erfarenheter, vår självuppfattning och uppfattningen vi har om oss själva i förhållande till den sociala situationen. Hon tillägger att "vår tolkning av det som händer är språngbrädan för förväntningar om det nästa som ska ske" (ibid). Det avgörande för en persons motivation är hur individen ser på dessa variabler; om en person förklarar ett misslyckande med att säga att han saknar förmåga men samtidigt anser att det är möjligt att erhålla denna förmåga, då kommer personen att förbli optimistisk (Dweck 2000).

Läraren har ett stort ansvar då hon planerar och genomför en kurs; studenterna måste få känna att de lyckas, de måste känna att de gör något meningsfullt i en inspirerande och trygg miljö (se Imsen 2000, 2006 och Dweck 2000). Jag vill hävda att även inlärarna har ansvar för sitt lärande, detta gäller särskilt vuxna inlärare. Illeris (2008:13) påpekar att det är av stor betydelse för inlärarnas inställning till lärande att reflektera över vem som i sista hand har och kan ta ansvar för lärandet.

Efter att ha studerat frågeställningen om vilka faktorer som inverkar på inläring och engagemang i fritt valbara språk i en yrkeshögskolekontext vill jag hävda att språkläraren bör vara medveten om makronivåns begränsande inverkan (yttre ramfaktorer) på meso- och mikronivån. Läraren har möjlighet att, i viss mån, inverka på faktorer som hänför sig till mesonivån; förändringarna i nybörjarkursernas uppläggning (fler än ett undervisningstillfälle i veckan) hade initierats av språklärarna på Arcada. Språkläraren kan inverka på de inre ramarna som "är en konsekvens av aktörernas gemensamma konstruktioner" (Lindblad & Sahlström 1999). Läraren och inlärarna kan tillsammans verka som förändrings- och utvecklingsagenter med målet att främja allas lärande och engagemang. Frågan om inlärarnas framgångsförväntningar hör nära ihop med inlärarnas uppfattning om sig själva som språkinlärare (jag-teorier) samt vilka attributioner (förklaringar) inlärarna ger åt sin studieframgång (Dweck 2000). Med hjälp av denna studie avsåg jag även att ta reda på vilka förklaringar inlärarna gav åt sin studieframgång; återfanns orsakerna till studieframgången eller bristen på studieframgång i yttre ramfaktorer eller skulle orsakerna sökas i inlärarnas engagemang? I följande avsnitt diskuterar jag denna frågeställning.

## 6.2 Vilka orsaker uppger studenterna för sin studieframgång/brist på studieframgång?

Då det gällde orsaken till studenternas studieframgång/brist på studieframgång återfinns igen flera av de tidigare nämnda faktorerna, nämligen motivation, intresse, frånvaro från lektionerna, passivt deltagande, andra kurser, problem med schemat, lättja, slapphet, bra lärare, undervisningens kvalitet. På frågan om vad studenterna kunde göra bättre nästa gång, då de deltog i en annan kurs i franska, besvarade studenterna att de skulle vara aktivare, några studenter poängterade vikten av att vara aktiv hela kursen, inte bara i början av den.

Många av studenterna skulle ha velat satsa mera på kursen i franska än de sedan gjorde bland annat p.g.a. tidsbrist, men dessutom fanns det en hel del kursdeltagare som uppgav att de var omotiverade, "slappa". Även mer kursspecifika faktorer lyftes fram, faktorer som jag som lärare borde kunna inverka på. Bland dessa faktorer kunde nämnas frågan om hur snabbt kursen bör framskrida samt frågan om hur många lektionstillfällen i veckan som erbjuds studenterna.

Efter denna sammanfattning av de olika orsakerna studenterna uppgett för sin studieframgång/brist på studieframgång övergår jag till att diskutera den mer övergripande frågeställningen om vad som kännetecknar en inläringssituation som främjar lärande av valfria språk i en yrkeshögskola.

## 6.3 Vad kännetecknar en inläringssituation som främjar/möjliggör lärande av valfria språk i yrkeshögskolan Arcada?

Ett dialogiskt klassrum (Dysthe 1996) gör det möjligt för inlärarna att få sin röst hörd under hela lärandeprocessen; deras röst hörs, i bästa fall, både innanför och utanför lärandekontexten i form av utveckling och förändring av kurserna och de yttre ramarna för kurserna. Dialog verkar stöda vuxna inlärare att ta ett större ansvar för sitt lärande och bli autonoma inlärare. Denna dialog kan föras på många plan, ett sätt är att studenterna involveras i alla skeden av kursen, allt från planering till utvärdering och självvärdering (Selberg 2001, Dam 2011, Ushioda 2003). Ushioda (ibid) hävdar att då man engagerar människor i viktiga beslut så leder detta till en starkare ansvarskänsla - en känsla av ansvar är avgörande då man vill stöda ökad motivation och självreglering, påpekar hon



vidare. Selberg (2001: 9-10), å sin sida, påpekar att för att inlärarna ska ha inflytande bör de och läraren vara inbegripna i en dialog. Ändå bör man komma ihåg att en lärandemiljö, hur väl genomtänkt den än må vara, inte passar alla inlärare i gruppen (van Lier 1996, Fibaek Laursen 2006).

Det är viktigt att poängtera de olika gruppmedlemmarnas ömsesidiga ansvar för varandra i lärandekontexten. Det räcker inte att läraren anser att utlärandet är på hennes ansvar och att studenterna accepterar tanken på att de ansvarar för sitt lärande. Då studenternas ges möjlighet att delta i beslutsfattandet angående val av material, metoder o.s.v. kommer de att ta ett större ansvar för sitt lärande (Dam 1995). Läraren och studenterna bör tillsammans arbeta för att inlärningsklimatet i gruppen karaktäriseras av respekt för varandras egenart och acceptans av varandras uppgifter och roller i gruppen. Jag vill även hävda att läraren, som gruppens ledare, har ansvaret att initiera skapandet av ett dylikt inlärningsklimat; det är viktigt att kunna "läsa" gruppen och också hjälpa studenterna att hitta sina roller i den gemensamma läroprocessen.

Känslor hör ihop med all mänsklig verksamhet och kan inte ignoreras då lärande och undervisning undersöks. En inlärningskontext där inlärarna känner sig sedda och trygga påverkar lärandet positivt. Mycket är vunnet om inlärningskontexten präglas av engagemang och lärandets glädje (Kullberg 2004). Föreliggande studie antyder att det sociala samspelet i gruppen, det man ofta kallar "klassandan" eller det emotionella klimatet är av avgörande betydelse för studenternas engagemang och intresse. Det verkar vara mycket viktigt att läraren, tillsammans med inlärarna strävar efter att skapa en varm, trygg, avslappnad atmosfär. Det ska vara ett inlärningsklimat där det är acceptabelt att också misslyckas. Legutke och Thomas (1991, citerade i Finch 2001:5) framhåller att det inte finns något substitut för personlig värme, tolerans och en positiv attityd gentemot människor, vare sig det gäller en själv eller andra då man strävar efter att främja lärande och engagemang. Min erfarenhet är att användandet av humor hjälper till att skapa en avslappnad atmosfär. Det är även viktigt att komma ihåg att uppgifterna som studenterna arbetar med både under lektionerna och utanför lektionstid gärna får appellera till inlärarnas känslor; roliga uppgifter ökar motivationen, man lär sig medan man har roligt. Allt kan dock inte vara roligt hela tiden; därför är det även mycket viktigt att uppgifterna som studenterna ombeds göra är av rätt svårighetsgrad. Känslan av att lyckas förstärker viljan att lära.

Läraren ska ta till sin hjälp alla till buds stående medel vid skapandet av ett tryggt inlärningsklimat, både sin egen personlighet och de yttre ramarna, såsom sittordning och klassrumsinredning. Då man planerar sittordningen är det viktigt att komma ihåg, att då människor kommunicerar vill de ha

ögonkontakt. Om studenterna sitter grupperade runt runda bord har de mycket större möjligheter att kommunicera med varandra än om de sitter i rader bakom varandra. Asunmaa (2002) har i sitt licentiatarbete, där hon undersökte tradenomstuderandes uppfattningar om sig själva som inlärare av tyska, kommit till liknande slutsatser beträffande vikten av en tillåtande klassrumsatmosfär. Hon konstaterar att man borde sträva efter att skapa en tillåtande atmosfär så att alla vågar prata tyska enligt sina förutsättningar. Hon tillägger att studenterna upplever tillägandet av muntliga färdigheter som problematisk, följaktligen borde undervisningen läggas upp på ett sådant sätt att det uppstår fler tillfällen att öva de muntliga färdigheterna (se föreliggande studie).

Klassrumsatmosfärens betydelse poängteras även i Sakuis (2000) undersökning, där tio japanska engelsklärare intervjuades angående deras uppfattningar och strategier då det gällde att förbättra inlärares motivation. Lärarna i undersökningen ansåg det vara eftersträvansvärt att lärarna och inläraresamarbetar för att skapa en bra atmosfär; läraren bör utesluta aktiviteter som skapar ängslan (se Covington 1998, Ehrman 1996). De intervjuade lärarna ansåg vidare att det är svårt att inverka på studenters brist på motivation, då denna kan vara djupt rotad i negativa attityder (jfr diskussionen om "pakkoruotsi" i Finland).

I min undersökning uttrycktes inga negativa attityder gentemot franska, de flesta studenter uppgav att de tyckte mycket om franska, fraser som "jag älskar franska", "franska är så vackert" var legio. Några studenter hade valt franska enbart av praktiska orsaker; lektionstiderna passade in med studentens övriga läsordning. Ibland torde nybörjarkursen ha valts främst för att studenten antog att han skulle klara av kursen med inte alltför stora ansträngningar.

Också i Kantelinens (2000) undersökning rörande studenters inställning till studier i svenska i yrkesinstitut och yrkeshögskola, påpekas atmosfärens betydelse. Kantelinens undersökning gav vid handen att andra viktiga faktorer, som inverkar på studenternas inställning till studierna i svenska, var läraren och hennes sätt att undervisa samt integreringen av språkstudierna med studentens blivande yrkesområde. Liksom i min undersökning uppskattades, i Kantelinens undersökning, kommunikationssituationer som hänförde sig till det praktiska livet. En viktig faktor var frågan om hur utmanande den enskilda studenten upplevde studierna i svenska. Studierna i svenska inom yrkesutbildningen upplevdes som mer positiva än i både grundskola och gymnasium, både då det gällde innehåll, metoder och atmosfär (Kantelin 2000). Liksom i min undersökning nämnde flera av de intervjuade i Kantelinens undersökning att en avslappnad atmosfär och en god gruppanda var positiva faktorer ur ett inlärningsperspektiv.

En slutsats som torde kunna dras av min undersökning är att om en lärare märker att det finns negativa känslor i en undervisningsgrupp så är det bra att våga konfrontera dem. Det lönar sig att diskutera saker som verkar oklara, det är viktigt att studenterna känner på sig att de tas på allvar. Undersökningens resultat antyder även att det är viktigt för studenterna att märka att läraren är engagerad och visar att hon strävar efter att alla inlärare ska känna sig involverade i lärandet.

Genom att inlärarna erbjuds ett meningsfullt och relevant kursinnehåll stöds deras motivation att lära. Uppgifterna som studenterna ombeds göra får gärna ha anknytning till deras eget liv i så stor utsträckning som möjligt (se Zimmermans, 1998 "transportable identities"). Det torde även vara viktigt att fästa vikt vid frågan om vem inlärarna har som mottagare för sina skriftliga alster (se Barnes 1978). Studenterna verkar engagera sig mera i skriftliga uppgifter som diskuteras inlärarna emellan. I heterogena undervisningsgrupper är det viktigt att kunna erbjuda inlärarna kursmaterial och uppgifter av olika svårighetsgrad. De bör kunna välja uppgifter som varken är för svåra eller för lätta.

Eftersom de i denna studie undersökta kurserna riktar sig till studenter med antingen inga förkunskaper i franska (nybörjarkurserna) eller till studenter som kunskapsmässigt nått upp till nivåerna A1-A2 enligt den europeiska referensramen för språk, så säger det sig självt att det yrkesinriktade språket som studenterna lär sig inte räcker till för avancerade kommunikativa situationer i arbetslivet. Det finns sällan tid eller möjlighet att presentera och behandla en mer branschspecifik terminologi i inlärningsgrupper med deltagare från flera olika undervisningsprogram. Det torde ändå vara viktigt att hålla fast vid principen om att erbjuda studenterna vid en yrkeshögskola ett yrkesinriktat kursinnehåll i så stor utsträckning som möjligt. Därtill menar jag att det är motiverat att låta studenternas livsvärld vara den gemensamma utgångspunkten för lärandet (se Kalantzis & Cope 2001, Ushioda 2010, 2012).

I enlighet med ett sociokulturellt perspektiv på lärande växer inlärarnas uppfattningar om det egna jaget fram ur de språkliga sammanhang de ingår i (Liberg 2000:18). Upptäckten att man kan någonting, att man behärskar det är motiverande. Att känna att man har lyckats gör att man vill fortsätta med det man har börjat med. Också detta är något som bör beaktas i språkundervisningen. Om det gamla stoffet som inlärarna redan behärskar sammanfogas med det nya så förstärks känslan av att lyckas hos studenterna (Bruner 1960).

Vygotskij har konstaterat (1999) att varje tidsperiod har sin egen pedagogik, det omgivande samhället och människornas livshistoria inverkar på lärandet och valet av inlärningsmetoder. Den här forskningsresan har fått mig

övertygad om vikten av att varje lärare har en gedigen pedagogisk "ryggsäck", det är viktigt att hon känner till olika pedagogiska teorier och sätt att undervisa. Men det avgörande för hur framgångsrik undervisningen blir, i vilken utsträckning lärande främjas, torde stå att finna i de mellanmänniska relationerna i gruppen (Buber 2001). Varje inlärningsgrupp är unik, den professionella läraren bör försöka hitta de metoder som passar just den gruppen; dessutom kan metoderna växla från dag till dag. Ingen enskild undervisningsteori torde vara direkt lämpad för en lärandesituation. Kumaravadivelu (2001), som citeras av Crabbe (2003:16), hävdar att lärandet av främmande språk har nått en fas som kunde benämnas "postmethod", ett sökande efter ett alternativ till en metod istället för en alternativ metod. Han förespråkar utökad autonomi för språkläraren; läraren reflekterar över det bästa sättet att undervisa i den egna undervisningskontexten. Enligt Crabbe betonar Kumaravadivelu den lokala kontextens avgörande roll vid genererandet av teori och praktik, och man låter den bredare sociopolitiska verkligheten ha en inverkan på klassrumssamfundet (the community of the classroom) (ibid).

Den här undersökningsprocessen har också visat för mig att det finns oändligt mycket att lära då det gäller frågan om hurdan en inlärningskontext som främjar lärande kunde se ut. Samhället, skolan och individerna förändras, och det gör också förutsättningarna för lärande i vår globaliserade värld. De främmande språkens roll (förutom engelskans) har marginaliserats i yrkeshögskolorna, följaktligen prioriterar de flesta studenter andra ämnen. Det finns en liten grupp studenter som inser vikten av att kunna också andra främmande språk än engelska, men det krävs att beslutsfattare i samhället i stort och i skolan ger signaler om att det är önskvärt att också läsa främmande språk ifall vi vill få trenden att vända.

I följande avsnitt diskuteras studiens trovärdighet, där ges det även en antydning om undersökningens validitet utgående från Anderson & Herrs kriterier (1999).

## 6.4 Överensstämmelse, rimlighet, pålitlighet och trovärdighet

Inom praxisnära forskning kommer en fullständig bild av forskningsproblemen och forskningsfrågorna aldrig att kunna ges. Svaren som framträder ger vissa antydningar om orsaksförhållandena men inte mycket mera. (Liberg 2005:103.) Detta konstaterande känns mycket viktigt, läraren som forskare är medveten om att de svar hon erhållit, den tolkning hon ger av det empiriska materialet färgas av hennes erfarenheter som människa och lärare, och av undersökningens teoretiska referensramar. En forskare eller lärare-som-forskare med en annan syn på kunskap och lärande skulle kanske komma till andra slutsatser. Ett delmål med denna undersökning är uppnådd om jag tillsammans med mina inlärare utvecklats genom denna gemensamma process "of working for understanding" (Allwright 2003: 114).

Denna "forskningsresa" har gett mig nya erfarenheter både som lärare, lärare-som-forskare och människa, förhoppningsvis har jag en bättre förståelse av det som sker i en inläringssituation. De nya insikterna hjälper mig att utvecklas än mer till en självständig yrkesutövare med "ett medvetet och kritiskt förhållningssätt" (Thomassen 2007:15) till min yrkesutövning. Thomassen (2007:103) påpekar, med hänvisning till Gadamers hermeneutiska perspektiv, att vi inte kan basera vår kunskap enbart på en "metodisk väg från data till teori". Vi befinner oss alltid i ett historiskt sammanhang. Hon (ibid) hävdar vidare att det är viktigt att förstå "hur data själva etableras eller 'skapas' genom det tolkande förhållande vi som forskare har till vår erfarenhet, det dialogiska förhållandet till 'det främmande' som vi vill förstå."

Då en lärare inleder en process som innebär ett försök förstå och utveckla den praxis hon är involverad i bygger hon upp sin förståelse med hjälp av kontextbaserad kunskap. Enligt Thomassen bygger "kontextbaserad kunskap på element av igenkänning av något som är gemensamt och likartat från ett fall till ett annat. I praxis möter vi inte enbart unika fall utan också något som är allmänmänskligt". Man har en förförståelse (Kullberg 2004, Thomassen 2007) av det man vill undersöka och försöka förstå. Thomassen (2007:37) konstaterar att "ett av skälen till att en skarp åtskillnad mellan teori och praxis är omöjlig alltså är att det aldrig finns någon nollpunkt före handlande och förförståelse - vi inträder aldrig förutsättningslöst i situationer". Vilken verksamhet vi än är involverade i har vi alltid våra erfarenheter, våra förhoppningar och kanske också våra tvivel och rädslor med oss.

Denna undersökning har utförts i ett visst kulturellt sammanhang under en viss tidsperiod och den gjordes av mig, med just de erfarenheter av lärande jag fått under mitt liv både som elev, studerande och senare som lärare.

Studenterna, som var mina "medforskare", deltog i de olika kurserna i franska med deras respektive inlärningshistoria i bagaget. Rönnerman (2011: 52) hävdar att den personliga dimensionen innebär utveckling och tillväxt hos de inblandade.

Denna undersökning härrör ur min önskan att försöka förstå den komplexa verklighet som en undervisningssituation i franska i en yrkeshögskolekontext är. Eftersom tolkningarna och analyserna baserar sig på min förståelse av material jag samlat in via bl.a. intervjuer, enkäter, iakttagelser och arbetsdagsboksanteckningar så är det viktigt att reflektera över ord som överensstämmelse (rimlighet), pålitlighet (trovärdighet) och noggrannhet (samvetsgrannhet) (Patel & Tebelius 1987).

För att analysen av de olika inlärningsituationerna ska vara så tillförlitlig som möjligt är det viktigt att jag har tillräckligt med empiriskt material, det är också av avgörande betydelse att jag lyckas se sammanhangen och förstå den information jag fått. Jag bör även kunna motivera och argumentera för de val och bedömningar jag gjort (se Thomassen 2007). Vid insamlandet av det empiriska materialet har jag använt mig av materialtriangulering; materialtriangulering ökar trovärdigheten, forskarens tolkning baserar sig på flera källor (Denzin 2006).

Vid en jämförelse av frågeformulär och intervjuer som insamlingsmetod av empiriskt material torde det kunna konstateras att intervjuer har ett mervärde i och med att den intervjuade har större möjlighet att ta upp också andra frågeställningar än de som intervjuaren planerat. Detta medför att det empiriska materialet berikas och att tolkningen av resultaten blir mer mångdimensionell. Dessutom kan intervjuaren försäkra sig om att alla frågor besvaras. En nackdel med att använda enkäter i detta slag av undersökning är att man inte kan vara säker på att informanterna besvarar alla frågor. Denna brist finns även i denna undersökning. Orsaken till varför vissa frågor lämnades obesvarade kan vara att dessa frågor upplevdes som oviktiga eller ointressanta.

Läsåret 2006 satte jag stopp för insamlandet av data, men jag vill ändå hävda att en dylik undersökningsprocess egentligen inte har något slut. Varje ny undervisningsgrupp, egentligen varje ny lektion ger mig nya erfarenheter, inbjuder till reflektioner och i förlängningen ytterligare utveckling.

Läsaren av denna undersökning måste kunna lita på att det jag påstår stämmer överens med verkligheten. Han bör kunna förutsätta att jag samvetsgrant återgett mina studenters tankar och åsikter, utan att lämna bort någonting. Han bör dessutom kunna se vad mina slutsatser baserar sig på, därför har jag valt att ta med ett stort antal studentcitat i min undersökning. Läsaren har rätt till en så mångsidig information som möjligt om

undervisningsituationerna och därför bör det empiriska materialet återspegla möjligast många aspekter av det som sker i språkklassen.

Då en undersökning till största del baseras på intervjuer och enkäter är det av avgörande betydelse att man försäkras sig om att personerna som deltar i undersökningen inte talar förbi varandra, att alla inblandade förstår varandra, att begreppen ges en liknande innebörd. I denna undersökning har jag intervjuat mina egna studenter, detta bör även beaktas då studiens trovärdighet bedöms. I vilken utsträckning påverkas studenternas vilja till uppriktighet av att personen som intervjuar dem även är deras lärare? Denna fråga tog jag i beaktande vid sammanställandet av enkät- och intervjufrågorna. Frågor som kunde upplevas som problematiska p.g.a. detta upplägg ingick inte i frågorna som studenterna besvarade. Studenterna ställdes inga frågor om läraren och hennes roll.

Det torde även finnas fördelar med att intervjuaren är samma person som undervisar studenterna; både den intervjuade och intervjuaren har en personlig erfarenhet av det som behandlas i intervjun, i detta fall lektionerna i franska. Man känner varandra och därför är risken för missförstånd mindre. Under intervjuerna var studenterna benägna att ställa motfrågor ifall någon fråga kändes oklar.

Studenterna och jag (deras lärare) hade samma referensram; vi hade delat erfarenheter under lektionerna i franska. Studenterna hade deltagit i egenskap av studenter, inlärare och jag i egenskap av lärare. Under intervjuerna var de studenter och informanter, och jag hade den dubbla rollen av lärare och intervjuare. Med hjälp av intervjuerna och enkäterna ville jag få deras uppfattning om vår gemensamma undervisningskontext.

Husserl (2004:111) hävdar att det är viktigt att komma ihåg att vi alla är medvetna om vår omvärld på olika sätt, han fortsätter: "det som vi [...] intersubjektivt är gemensamt medvetna om är medvetet för oss på skilda vis, genom olika uppfattningssätt, med olika klarhetsgrader". De olika studenterna i en och samma språkkurs sitter i samma klassrum, ser samma videoavsnitt, diskuterar samma texter, men uppfattar ändå det som sker på olika sätt, utgående från olika erfarenheter, intressen och förutsättningar. Detta gäller också läraren. Dessa olika sätt att varsebli och uppfatta sin omvärld, i detta fall den kurs i franska som studenterna deltar i, återspeglas i studenternas svar på de frågor som ställts dem. Svaren återspeglar också de förväntningar studenterna hade på kursen, också deras tidigare erfarenheter av andra kurser i språk färgar deras upplevelser av kursen i fråga. De frågor jag ställde mina studenter, både i enkäterna och under intervjuerna, behandlade den inlärningskontext vi alla var bekanta med och hade erfarenhet av.

Under undersökningens lopp märkte jag att det blev alltmer viktigt för mig att verkligen lyssna på studenterna, att ta deras synpunkter i beaktande. Alla studenter som deltagit i mina kurser i franska under åren 2000-2006 har varit med om en utvecklings- och lärandeprocess där målet har varit att skapa goda förutsättningar för lärande av franska vid yrkeshögskolan Arcada.

Materialet som denna undersökning baserar sig på är mina studenters subjektiva tankar och åsikter, samt mina subjektiva observationer, tankar och reflektioner. Det kunde kanske hävdas att dylika subjektiva åsikter inte har något värde, men jag hävdar att vi bör komma ihåg gestaltpsykologernas viktiga insikt att vi ser saker inte som de är utan som vi är (Lübcke 1988). Jag vill illustrera denna frågeställning genom att ta upp en fråga som ingick i enkät 1 som studenterna fick i början av nybörjarkurserna åren 2000-2002. Frågan lydde: "Hur regelbundet deltog du i lektionerna i franska?" En snabb jämförelse mellan mina anteckningar rörande studenternas närvaro och deras skattande av densamma visade på en tydlig diskrepans. Sammantaget tenderade studenterna att försköna verkligheten; de ansåg att de varit oftare närvarande än vad som var fallet. Men det svar jag fick av studenterna var deras uppfattning om verkligheten och det var ju sist och slutligen den jag var intresserad av; detta gällde i hög grad svaret på frågor som: "Vilka faktorer inverkade på ditt deltagande?" "Vilken är orsaken till din studieframgång?" Bruner (1990:16) konstaterar att mycket av den misstro vi känner gentemot subjektivitet härrör från den påstådda diskrepansen mellan vad människor säger och vad de i verkligheten gör. Men vi bör inte intressera oss enbart för vad människor gör utan vi bör också intressera oss för vad de säger att de gör och vad som fick dem att göra det de gör (ibid).

Människor torde ha en benägenhet att, medvetet eller omedvetet, försköna och tillrättalägga det de skriver eller säger. Detta faktum kan inte förbises, men kan vi någonsin vara säkra på att vi beskriver verkligheten sådan som den är? Det vi beskriver är verkligheten sådan vi ser den utgående från vår livshistoria, våra förhandsuppfattningar och våra konstruktioner.

Min dubbla roll av lärare och forskare kommer tydligt fram i denna fråga gällande verkligheten och upplevelsen av verkligheten. Vill jag som lärare och forskare få en inblick i mina studenters uppfattningar och upplevelser, men också om orsakerna till deras beteende så måste jag ställa dem frågor. Uljens (1998: 173) hävdar att "en av det pedagogiska samhandlandets nyckelfrågor därför är frågan om tillit [...]." Denna tillit är viktig i bägge riktningarna; jag måste lita på mina studenter ord och de måste kunna lita på att jag gör en så ärlig tolkning som möjligt av det material som jag erhållit bland annat genom enkäter och intervjuer. Studenterna måste kunna veta att jag, både som lärare och forskare, har deras bästa för ögonen.



Dessutom måste läsaren av denna undersökning kunna lita på att jag gjort mitt yttersta för att presentera den information jag fått på ett sanningsenligt sätt. Min tolkning av denna information färgas av flera års erfarenhet av läraryrket. Informationens kvalitet beror naturligtvis också på hurdana frågor jag ställt. Har frågorna gjort det möjligt för studenterna att ge utförliga, relevanta svar? Också studenternas engagemang har varit avgörande.

Anderson & Herr (1999:16) hävdar att då den metodologiska utgångspunkten för en studie utgörs av aktionsforskning bör validiteten utvärderas utgående från frågor som:

1. Löstes problemet?
2. Var aktiviteten lärorik (educative) och informativ?
3. I vilken utsträckning utfördes undersökningen i samarbete med alla parter som berördes av problemställningen?
4. I vilken utsträckning ändrade undersökningen på de inblandades verklighet?
5. I vilken utsträckning kan undersökningen diskuteras med kolleger i olika miljöer/ kontexter?

Med utgångspunkt i de fem frågorna ovan vill jag hävda att jag med hjälp av denna undersökning identifierat några faktorer som främjar engagemang och lärande av ett fritt valbart främmande språk i en yrkeshögskolekontext. Mina kurser i franska torde ha utvecklats i rätt riktning; inlärarna verkar engagera sig i sitt lärande i högre utsträckning än förr. Därtill har jag utvecklats som lärare; jag har antagit rollen av förändrings- och utvecklingsagent. Ytterligare har jag sett tecken på att studenterna utvecklats mot att bli mer autonoma inlärare med ett ökat ansvar för sitt lärande. Vid en jämförelse av min inställning till att undervisa franska under läsåret 2000 med min inställning idag så hävdar jag att jag återfunnit glädjen i att undervisa. Denna återfunna glädje torde återspeglas i mina inlärningsgrupper i franska. Under hela undersökningens gång har jag diskuterat undersökningens frågeställningar med kolleger både på Arcada och utanför högskolan, denna diskussion visar inga tecken på att avklinga. Efter att ha diskuterat studiens pålitlighet och trovärdighet presenterar jag slutsatserna jag dragit genom denna undersökning.

## 6.5 Slutsatser

I denna studie har lärande och engagemang undersökts ur ett sociokulturellt och dialogiskt perspektiv. Enligt den sociokulturella synen på kunskap kan kunskap inte överföras från lärare till inlärare; kunskap byggs upp i samspel människor emellan. I lärmiljöer där samspel mellan inlärare poängteras stöds inlärarens möjligheter att göra kunskapen till sin egen (Dysthe 1996: 46-47). Lärande äger även rum i samspel eller i dialog mellan inläraren och olika artefakter såsom böcker, filmer, bilder, bloggar och olika nätsidor. Följande citat av Wertsch (1998: 23) sammanfattar det sociokulturella perspektivet: "En handling (action) kan vara både extern och intern, den kan utföras av både små och stora grupper, och även av individer" (min översättning).

Begreppen dialog och autenticitet är vida begrepp med varierande innebörd beroende av kontext. I denna studie är dialog ett medel för att stöda lärande och engagemang hos inlärarna. Min uppfattning är att dialogen kan ha denna roll trots att lärare och inlärare har olika roller och olika maktpositioner i en undervisningsbaserad, formell inlärningskontext. Kommunikationen under en lektion kan stundvis utgöras av förklarande monologer från lärarens sida, men dialogen är en konstant följeslagare i en inlärningskontext som präglas av ett samarbetsinriktad lärande. Såsom Buber (2001) påpekar blir människan verklig människa i mänskliga möten; en lärare som försöker främja dylika möten är "[...] en guide i dialogens konst" (Aspelin 2005:28). Om läraren och inlärarna står i ett dialogiskt förhållande till varandra så möts olika perspektiv och förståelse utvecklas (Bachtin 1984). Dialogen bör även utsträckas till meso- och makronivåerna (se diskussionen om olika faktorerers inverkan på lärandet i föreliggande studie).

Autenticitet är viktig i en inlärningskontext där lärande och engagemang eftersträvas (van Lier 1996). En vilja till utveckling och förändring är en förutsättning för ett autentiskt lärarskap (Fibaek Laursen 2006). I föreliggande studie har lärarens roll som förändrings- och utvecklingsagent (Fullan 1993, Markee 1997, Uusikylä 2007) stigit fram som en del av arbetet att försöka skapa rum för lärande. Denna studie lyfter även fram betydelsen av en trygg, öppen, stödjande, demokratisk och vänlig inlärningsatmosfär; en lärandemiljö där det är tillåtet att misslyckas verkar stöda inlärarnas vilja att lära. De olika teman som behandlas i kurserna i franska bör förankras i inlärarnas livsvärld (se Dysthe 1996, Aspelin 2005, Ushioda 2010, 2012) och kursinnehållet bör även i så stor utsträckning som möjligt vara yrkesinriktat så att inlärarna lär sig ett yrkesinriktat språk. Med ett yrkesinriktat språk avses olika språkliga, kommunikativa, sociala och interkulturella färdigheter som behövs i arbetslivet.

Det bör dock påpekas att de språkliga färdigheterna hos inlärare i fritt valbara språk i en yrkeshögskola sällan räcker till för avancerad kommunikation i en yrkeskontext eftersom kurserna (i denna undersökning) är på nivåerna A1-B1 enligt den europeiska referensramen för språk (2003, 2007).

Eftersom samhället och arbetslivet förändras är det viktigt att utbildningen följer med sin tid, den bör utvecklas kontinuerligt även i yrkeshögskolorna (jfr Kotila 2012). I en lärmiljö där lärande, utveckling, växande och engagemang eftersträvas är även inlärarna utvecklingsagenter; utvecklingsarbetet sker i samarbete läraren och inlärarna emellan. Det är viktigt att inlärarna märker att deras åsikter, idéer och förslag tas på allvar. Antonovsky (1991), som forskat i hur arbetslivet påverkar människan, drar slutsatsen att känslan av meningsfullhet i arbetet härrör från en upplevelse av "medverkan i socialt värdesatt beslutsfattande" (ibid:147), därtill har förutsägbarheten och belastningsbalansen en stor betydelse för en känsla av sammanhang. Arbetet upplevs förmodligen som meningsfullt om personen upplever att han kan inverka på valet av uppgifter, arbetstakten och arbetsordningen (ibid). Antonovsky (ibid: 91) påpekar även vikten av att kraven som ställs är utmaningar värda investering och engagemang. Jag hävdar att faktorerna ovan även är av betydelse för viljan att lära, också för inlärare av franska i en yrkeshögskola.

Med tanke på Finlands roll i den globaliserade världen är det mycket viktigt att våra ungdomar är språkkunniga och har en positiv inställning till främmande språk och kulturer, i detta arbete spelar även yrkeshögskolornas språkundervisning en viktig roll.

Eftersom antalet informanter inte var alltför stort i denna undersökning, kan undersökningens resultat inte direkt överföras på språkinlärningsgrupper i andra yrkeshögskolor. Det faktum att undersökningen pågått i flera år och fokuserat på ett flertal aspekter av lärande torde göra det möjligt att, i viss mån, dra nytta av resultaten vid utvecklandet av undervisningen i främmande språk inom yrkesutbildningen. Min förhoppning är att denna undersökningens resultat kunde utnyttjas i det kontinuerliga utvecklingsarbete som sker inte bara i den yrkeshögskola där jag arbetar utan i andra läroinrättningar där man kämpar med liknande problem såsom heterogena språkgrupper, minskade timresurser för språk och studenter som verkar ha allt mindre tid för studier av främmande språk.

Som jag tidigare nämnt har varje inlärningsgrupp, egentligen varje lektion väckt nya frågor hos mig, frågor som pockat på svar. Slutligen vill jag än en gång återkomma till Buber, som enligt Aspelin (2005:67) hävdar att lärarens uppgift är att hjälpa inläraren att hitta sin egen väg till kunskap. Det gäller att

arbeta för att få inlärarna medvetna om vart de är på väg, varifrån de kommer, och "var de bör gå". Läraren ska "finnas till hands på vägen".

Insikten att det inte finns något svar på frågan vilken väg man ska ta är gäckande. Ja, gäckande är insikten att svaret inte kan ges utan måste göras, genom icke-görande. (Buber 2000, citerad i Aspelin 2005:67)

Enligt min åsikt är det viktigt att i språkundervisningen beakta Bubers tankar; språkläraren kunde, förutom att hon lär ut det främmande språket och den främmande kulturen, försöka möjliggöra "mellanmänskliga möten" som stärker studenterna självbild som språkinlärare med obegränsade möjligheter till utveckling och personlig tillväxt. Samtidigt känns det mycket utmanande att ta till sig tanken om "icke-görande"; trots tidspress och späckade kursinnehåll bör läraren kanske ibland ta ett steg tillbaka och bara finnas där i undervisningssituationen.

## KÄLLOR

- Alerby, E. 2000. Lärande - några betraktelser från olika horisonter. I: Alerby, E., Kansanen, P. & Kroksmark, T. (red.) *Lära om lärande*. Lund: Studentlitteratur, 17-28.
- Allwright, D. 1995. *Contextual Factors in Classroom Language Learning: An Overview*. Summer Institute in English and Applied Linguistics. University of Cambridge, July 1995. Tillgänglig: <http://www.ling.lancs.ac.uk/groups/crile/docs/crile35allwrigh.pdf> [Hämtad 2.6.2008.]
- Allwright, D. 2003. Exploratory Practice: rethinking practitioner research in language teaching. *Language Teaching Research*, April 2003 7, 113-141.
- Altman, H.B. 1981. What is Second Language Teaching? I: J.E. Alatis, J.E., H.B. Altman, H.B. & Alatis, P.M. (red.) *The Second Language Classroom*. Oxford University Press, 5-19.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. 1994. *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Anderson, G. & Herr, K. 1999. The New Paradigm Wars: Is There Room for Rigorous Practitioner Knowledge in Schools and Universities? *Educational Researcher*, 28(5), 12-21.
- Antonovsky, A. 1991. *Hälsans mysterium*. Svensk översättning av Elfstadius, M. Stockholm: Natur & Kultur.
- Anward, J. 2005. Textreproduktion – teori och praktik. I: Carlgren, I. Josefson, I. & Liberg, C. (red). *Forskning av denna världen II- om teorins roll i praxisnära forskning*. Uppsala: Vetenskapsrådet, 63-79.
- Arcada 2000. *Kurshandbok för läsåret 2000-2001*.
- Arcada 2003. *Enkät angående studier, handledning och förvärosarbete*. Opublicerad rapport.
- Arene - Rådet för yrkeshögskolornas rektorer. Tillgänglig: [http://www.arene.fi/sivu.asp?luokka\\_id=24&main=1](http://www.arene.fi/sivu.asp?luokka_id=24&main=1). [Hämtad 10.3 2004.]
- Aspelin, J. 1999. *Klassrummets mikrovärld*. Diss., Eslöv: B. Östlings bokförlag Symposion.
- Aspelin, J. 2003. *Zlatan, Caligula och ordningen i skolan: En interaktionistisk analys*. Lund: Studentlitteratur.
- Aspelin, J. 2005. *Den mellanmännsliga vägen. Martin Bubers relationsfilosofi som pedagogisk vägledning*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposium AB.
- Asunmaa, A. 2002. *Tradenomiopiskelijoiden käsityksiä itsestään*

- saksanoppijoina*. Lic.-avh. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Atkinson, T. 2000. Learning to teach: intuitive skills and reasoned objectivity. I: Atkinson, T. & Claxton, G. (red.) *The Intuitive Practitioner. On the value of not always knowing what one is doing*. Buckingham: Open University Press, 69 - 83.
- Atkinson, T. & Claxton, G. 2000. Introduction. I: Atkinson, T. & Claxton, G. (red.) *The Intuitive Practitioner: On the value of not always knowing what one is doing*. Open University Press, 2000, 1 - 12.
- Bachtin, M. 1991. *Det dialogiska ordet*. Svensk översättning av Öberg, J. Gråbo: Bokförlaget Anthropolos.
- Bandura, A. 1986. *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Barnes, D. 1978. *Kommunikation och inläring*. Svensk översättning av Lundborg, G. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Barrett, H. 2005. *White Paper: Researching Electronic Portfolios and Learner Engagement*. The Reflect Initiative. Tillgänglig: <http://www.taskstream.com/reflect/whitepaper.pdf> [ Hämtad 12.2 2008.]
- Bauman, Z. 2002. *Det individualiserade samhället*. Svensk översättning av Torhell, S-E. Göteborg: Daidalos.
- Bell, J. 2000. *Introduktion till forskningsmetodik*. Svensk översättning av Nilsson, B. Lund: Studentlitteratur.
- Bengtsson, J. & Kroksmark, T. 1994: *Allmänmetodik, allmändidaktik. Ett bidrag till en ämnesbestämning*. Lund: Studentlitteratur.
- Bergseth, E. & Edlert, M. 2003. *Attitydundersökning om språkstudier i grundskola och gymnasieskola – resultat av en kvalitativ undersökning*. Stockholm: Skolverket.
- Breen, M. P. 1985. The social context for language learning: A neglected situation? *Studies in Second Language Acquisition*. Volume 7, issue 2, 135-158. <http://www.journals.cambridge.org/action/displayAbstract?fromPage=online&aid=2544508> [Hämtad 4.4. 2007.]
- Broady, D.& Lindblad, S. 1999. På återbesök i ramfaktorteorin. Temaintroduktion. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 1999 årg 4 nr 1,1-4. Tillgänglig: <http://www.ped.gu.se/pedfo/pdf-filer/brolid.pdf> [Hämtad 2.4.2005.]
- Bruner, J. S. 1960. *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J.S. 1973. *The Relevance of Education*. New York: W.W. Norton & Co.
- Bruner, J.S. 1990. *Acts of Meaning*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J.S.1996. *The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Bryman, A. 1988. *Quantity and Quality in Social Research*. London: Unwin Hyman.
- Buber, M. 2001. *Jag och Du*. Svensk översättning av M. & C. Norell. Ludvika: Dualis förlag Ab.
- Carlgren, I. & Marton, F. 2000. *Lärare av i morgon*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Carlgren, I. 2005. Om nödvändigheten av ett kunskapsobjekt för ett kunskapsproducerande utvecklingsarbete: I: Carlgren I., Josefson I., Liberg C. (red.) *Forskning av denna världen II- om teorins roll i praxisnära forskning*. Uppsala: Vetenskapsrådet, 123-137.
- Carlgren, I., Josefson I. & Liberg C. (red.) 2005. *Forskning av denna världen II- om teorins roll i praxisnära forskning*. Uppsala: Vetenskapsrådet.
- Carr, W. & Kemmis, S. 1986. *Becoming Critical: Education, Knowledge, and Action Research*. Deakin University Press.
- Cilliers, P. 1998. *Complexity and postmodernism: Understanding complexity*. London: Routledge.
- Claesson, S. 2002. *Spår av teorier i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Claxton G. 2000. The anatomy of intuition. I: Atkinson, T. & Claxton, G. (red.) *The Intuitive Practitioner. On the value of not always knowing what one is doing*. Buckingham: Open University Press, 32 - 52.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2003. *Research Methods in Education*. 5 ed. London : New York : RoutledgeFalmer.
- Council of Europe 1991. *Language Learning for European Citizenship*. Tillgänglig: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf) [ Hämtad: 7.12.2007.]
- Covington, M. V. 1998. *The Will to Learn. A Guide for Motivating Young People*. Cambridge University Press.
- Crabbe, D. 2003. The Quality of Language Learning Opportunities. *TESOL Quarterly*, 37, 9-34.
- Dam, L. 1995. *Learner Autonomy 3: From Theory to Classroom Practice*. Dublin: Authentik.
- Dam, L. 2011. Developing Learner Autonomy with School Kids: Principles, practices, results. I: Gardner, D. (red.) *Fostering Autonomy in Language Learning*. Gaziantep, Zirve University, 40-51. Tillgänglig: [www.http://www.ilac2010.zirve.edu.tr/Fostering\\_Autonomy.pdf](http://www.ilac2010.zirve.edu.tr/Fostering_Autonomy.pdf) [Hämtad: 10.01.2012.]
- Denzin, N. 2006. *Sociological Methods: A Sourcebook*. Aldine Transaction. (5th edition).
- Dewey, J. 1963. *Experience and Education*. NY: Collier Books.

- Dewey, J. 1980. *Individ, skola och samhälle. Utbildningsfilosofiska texter i urval av Sven G Hartman och Ulf P Lundgren*. Svensk översättning av Hartman, R.M., Hartman, S. & Ahlberg, A. Stockholm: Natur och Kultur. (Original publicerat 1899)
- Dufva, H. 2003. Beliefs in dialogue. I: Kalaja, P. & A.M.F. Barcelos A.M.F. (red.) *Beliefs about SLA: new research approaches*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 131-151.
- Dweck, C. S. 2000. *Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development*. Philadelphia PA: Psychology Press, Taylor & Francis.
- Dysthe, O. 1996. *Det flerstämmiga klassrummet: Att skriva och samtala för att lära*. Svensk översättning av Nilsson, B. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O. 2003. Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande. I: Dysthe, O. (red.) *Dialog, samspel och lärande*. Svensk översättning av Lindelöf, I. Lund: Studentlitteratur, 31-74.
- Dörnyei, Z. 2001. *Teaching and Researching Motivation*. Pearson Education Limited.
- Dörnyei, Z. & Otto, I. 1998. Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, Thames Valley University, London, Vol. 4, 43-69. Publicerad 26.02.2003. Tillgänglig: <http://www.linguanet.org.uk/research/resfor3/dornyei.htm> [Hämtad: 27.8.2003.]
- Edwards, A. 2002. Rethinking teacher education. I: Edwards, A., Gilroy, P., & Hartley, D. 2002. *Rethinking Teacher Education: Collaborative responses to uncertainty*. London: RoutledgeFalmer, 124-134.
- Ehrman, M. E. 1996. *Understanding Second Language Learning Difficulties*. London: Sage Publications.
- ELAN, 2006. *Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise*. [Elektronisk] London: National Centre for Languages (CILT), December 2006. Tillgänglig: [http://www.ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc421\\_en.pdf](http://www.ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc421_en.pdf) [Hämtad: 10.12.2012.]
- Elinkeinoelämän keskusliitto, 2010. *Työelämässä tarvitaan yhä useampia kieliä. EK:n henkilöstö- ja koulutustiedustelu 2009*. [Elektronisk] Tillgänglig: [http://www.ek.fi/ek/fi/yrityskyselyt/liitteet/Tyoelamassa\\_tarvitaan\\_yha\\_useampia\\_kielia.pdf](http://www.ek.fi/ek/fi/yrityskyselyt/liitteet/Tyoelamassa_tarvitaan_yha_useampia_kielia.pdf) [Hämtad: 10.10.2010.]
- Ellmin, R. 2000. *Portfolio - Sätt att arbeta, tänka och lära*. Stockholm: Förlagshuset Gothia.
- Elliott, J. 1991. *Action Research for Educational Change*. Buckingham: Open University Press.



- Ellis, R. 2003. *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press.
- Enkvist, I. 2005. *Trängd mellan politik och pedagogik. Svensk språkutbildning efter 1990*. Hedemora: Gidlunds förlag.
- Ericsson, E. 1989. *Undervisa i språk. Språkdidaktik och språkmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*, Tampere: Vastapaino.
- Europeiska gemenskapernas kommission 2005a. *Europeisk indikator för språkkunskaper*. Tillgänglig: <http://www.eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0356:FIN:sv:PDF> [Hämtad 10.12.2008.]
- Europeiska gemenskapernas kommission 2005b. *En ny ramstrategi för flerspråkighet*. Tillgänglig: <http://www.eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0596:FIN:SV:PDF>. [Hämtad 10.12.2008.]
- Europeiska kommissionen 2006. *Eurobarometer*. [Elektronisk] Tillgänglig: [http://www.ec.europa.eu/languages/languages-of-europe/eurobarometer-survey\\_sv.htm](http://www.ec.europa.eu/languages/languages-of-europe/eurobarometer-survey_sv.htm) [Hämtad 10.12.2008.]
- Eurooppalainen viitekehys, 2003. *Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys*. Finsk översättning av Huttunen, I. & Jaakkola, H. Helsinki: WSOY.
- Gren, J. 2001. *Etik i pedagogens vardagsarbete*. Stockholm: Liber.
- Fibaek Laursen, P. 2006. *Aito opettaja. Opas autenttiseen opettajuuteen*. Finsk översättning av Huhtala, T. Helsinki: Finn Lectura.
- Finch, A. 2001. The Non-threatening Learning Environment. *TESOL Journal*, 4(1), 133-58. Tillgänglig: [http://www.finchpark.com/arts/Nonthreatening\\_Environment.pdf](http://www.finchpark.com/arts/Nonthreatening_Environment.pdf) [Hämtad 07.02.2008.]
- Freire, P. 1973. *Pedagogik för förtryckta*. Svensk översättning av F. G. & S. Rohde efter den amerikanska översättningen. Stockholm: Gummesson.
- Fullan, M. 1993. *Change forces. Probing the depths of educational reform*. London: The Falmer Press.
- Gardner, H. 1994. *De sju intelligenserna*. Svensk översättning av Junker Miranda, U. Jönköping: Brain Books.
- Gardner, R. C. & Lambert, W.E. 1972. *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Rowley, Mass: Newbury House.
- Gardner, R. C. 2001. Language Learning Motivation: The Student, the Teacher, and the Researcher. *Texas Papers in Foreign Language Education 2001*. Tillgänglig: <http://www.utexas.edu/students/flesa/tpfte/contents1.doc> [Hämtad 27.5.2003.]

- Gee, J.P. 2001. Literacies, Schools, and Kinds of People in the New Capitalism. I: Kalantzis, M. & Cope, B. (red.) *Transformations in Language and Learning Perspectives on Multiliteracies*. theLearner.com, 81-98.
- Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning, 2007. [Elektronisk]Tillgänglig: <<http://www.skolverket.se/publikationer?id=2144>>. Publicerat 8 februari 2009. [Hämtat 12 april 2009.]
- Gibbons, M. 2002. *The self-directed learning handbook: Challenging adolescent student to excel*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- Giddens, A. 2003. *En skenande värld – Hur globaliseringen är på väg att förändra våra liv*. Svensk översättning av Karlsson, I. Stockholm: SNS förlag.
- Gilholm, R., Ettema, D., Selart, M. & Gärling, T. 1999. The role of planning for intention- behavior consistency. Gothenburg. *Scandinavian Journal of Psychology*, Volume 40, Number 4, 241-250.
- Good, T. L. & Brophy J. E. 1994. *Looking in Classrooms*. HarperCollins Collins Publishers.
- Goswami, D. & Stillman, P.R. (red.) 1987. *Reclaiming the Classroom. Teacher Research as An Agency for Change*. Montclair, NY: Boynton/Cook.
- Gustafsson, C. 1999. Ramfaktorer och pedagogiskt utvecklingsarbete. *Pedagogisk forskning i Sverige* 1999 årg 4 nr 1, 43-57. Tillgänglig: <http://www.ped.gu.se/biorn/journal/pedfo/pdf-filer/gustafsson.pdf> [Hämtad 10.5 2008.]
- Hargreaves, A. 2004. *Läraren i kunskapssamhället – I osäkerhetens tidevarv*. Översättning av Wadensjö, P. Lund: Studentlitteratur.
- Hartman, J. 2004. *Vetenskapligt tänkande: från kunskapsteori till metodteori*. (2.[utök. och kompletterade] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Heikkinen, H. L.T. 2004. Narratiivinen toimintatutkimus ja sen luotettavuuskysymykset opettajan työssä. I: Jaatinen, R., Kaikkonen, P., Lehtovaara, J. et al. (red.) 2004. *Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta - Puheenvuoroja sillanrakentajille*. Tampere University Press, 179-195.
- Holt, J. 1974. *Den lågpresterande skolan*. Svensk översättning av Frisch, M. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Huhta, M. 1999. *Language / Communication Skills in Industry and Business. Report for Prolang/Finland*. Helsinki: National Board of Education.
- Huhta, M., Johnson, E., Lax, U. & Hantula, S. (red.) 2006. *Työelämän kieli- ja viestintätaito. Kohti ammatillisen kielen täsmäopetusta*. Helsingin ammattikorkeakoulu. Stadian julkaisuja. Sarja A: Tutkimukset ja raportit 8.
- Huhta, M., Jaatinen, R. & Johnson, E. 2006. Työelämään valmentavan kielenopetuksen perusteet. I: Huhta, M., Johnson, E., Lax, U. & Hantula, S. (red.) *Työelämän kieli- ja viestintätaito. Kohti ammatillisen kielen täsmäopetusta*.

- Helsingin ammattikorkeakoulu Stadian julkaisuja. Sarja A: Tutkimukset ja raportit 8, 32-57.
- Husserl, E. 2004. *Idéer till en ren fenomenologi och fenomenologisk filosofi*. Svensk översättning av Jakobsson, J. Stockholm: Thales.
- Håkansson, J. 2006 *Lärande mellan policy och praktik. Kontextuella villkor för skolans reformarbete*. Diss. Växjö University Press. Tillgänglig: [www.diva-portal.org/smash/get/diva2:207117/FULLTEXT01.pdf](http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:207117/FULLTEXT01.pdf) [Hämtad 12.2.2009.]
- Hägg, K. & Kuoppa, S. M. 1997. *Professionell vägledning – med samtal som redskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Härmälä, M. 2013. Näkökulmia ammatilliseen kielitaitoon ja sen arviointiin. I: Räisänen, A. (red). *Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt*. Helsinki: Opetushallitus, 309-316.
- Illeris, K. 2008. *Lärande*. (2:a uppl.) Svensk översättning av Andersson, S. Lund: Studentlitteratur.
- Imsen, G. 1999. *Lärarens värld. Introduktion till allmän didaktik*. Svensk översättning av Almqvist, I. Lund: Studentlitteratur.
- Imsen, G. 2000. *Elevens värld. Introduktion till pedagogisk psykologi*. Svensk översättning Retzlaff, J. Lund: Studentlitteratur.
- Imsen, G. 2006. *Elevens värld: introduktion till pedagogisk psykologi*, 4., rev. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Jaatinen, R., Kaikkonen, P. & Lehtovaara, J. (red.) 2004. *Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta - Puheenvuoroja sillanrakentajille*. Tampere University Press.
- Jaatinen, R. & Lehtovaara, J. (red.) 2005. *Arviointi autenttisemmaksi – Kielenopettajien kertomuksia. Opetuksen ja arvioinnin kehittämistä*. Pirkanmaan ammattikorkeakoulu./ Pirkanmaan ammattikoulun julkaisusarja A. Tutkimukset ja selvitykset. Nro 8.
- Jarvis, P. 1999. *The practitioner-researcher: Developing theory from practice*. San Francisco. CA: Jossey-Bass.
- Josefson, I. Vetenskap och beprövad erfarenhet. I: Carlgren, I., Josefson, I. & Liberg, C. (red) 2005. *Forskning av denna världen II-om teorins roll i praxisnära forskning*. Uppsala: Vetenskapsrådet, 30-38.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (red.) 2001. *Transformations in Language and Learning Perspectives on Multiliteracies*. theLearner.com.
- Kangasvieri, T., Miettinen, E., Kukkohovi, P. & Härmälä, M. 2011. *Kielten tarjonta ja kielivalintojen perusteet perusopetuksessa. Tilannekatsaus joulukuun 2011*. Opetushallitus Muistiot 2011:3 Tillgänglig: [http://www.oph.fi/julkaisut/2011/kielten\\_tarjonta\\_ja\\_kielivalintojen\\_perusteet\\_perusopetuksessa](http://www.oph.fi/julkaisut/2011/kielten_tarjonta_ja_kielivalintojen_perusteet_perusopetuksessa). [Hämtad 3.03.2012.]
- Kantelinen, R. 1995. *Ruotsin kielen opiskelumotivaatio ammatillisessa koulutuksessa*.

- Tutkimus koti- ja laitostalouden opiskelijoiden opiskelumotivaatiosta ja siihen yhteydessä olevista tekijöistä.* Diss.Joensuu: Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja.
- Kantelinen, R. 1998. Kielenopetus ammatillisessa koulutuksessa. I: Takala, S. & Sajavaara, K. (red). *Kielikoulutus Suomessa.* Jyväskylän yliopistopaino, 101-116.
- Kantelinen, R. 2000. "...ensimmäisen kerran pystyn sanomaan, että nautin ruotsin kielen opiskelusta!" Ruotsin kielen opiskelukokemuksia ammatillisessa koulutuksesta. *Kasvatus* 4 (31), 47-61.
- Kantelinen, R. & Heiskanen, M. 2004. *Ammattikorkeakoulujen kieliopinnot.* Joensuun yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos.
- Karjalainen, S. 2005. *Sellainen kielitaito, että osaa ja uskaltaa kommunikoida - akateemisissa ammateissa tarvittava kielitaito työntekijöiden ja työnantajien kuvaamana.* Helsingin yliopiston hallinnon julkaisuja 13; Raportit ja selvitykset.
- Kemmis, S. 1993. Action Research and Social Movement: A Challenge for Policy Research. *Education Policy Analysis Archives*, Vol 1 No 1, 19.01.1993, 1-8. Tillgänglig: <http://www.epaa.asu.edu/epaa/v1n1.html> [Hämtad 27.11.2003.]
- KIMMOKE-loppuraportti 2001. Kielenopetuksen monipuolistamis- ja kehittämishanke 1996-2001. Helsinki: Opetushallitus.
- Kullberg, B.2004. *Etnografi i klassrummet.* Lund: Studentlitteratur.
- Kotila, H. 2012. Oppimiskäsitykset ja oppiminen ammattikorkeakoulujen toimintaympäristössä. I: Kotila, H. & Mäki, K. (red.) *Ammattikorkeakoulupedagogiikka 2.* Helsinki: Edita Prima Oy.
- Kvale, S.1997. *Den kvalitativa forskningsinterviewn.* Svensk översättning av Torhell, S-E. Lund: Studentlitteratur.
- Kveli, A-M. 1994. *Att vara lärare.* Svensk översättning av Andersson, S. Lund: Studentlitteratur.
- Lantolf, J,P. (ed) 2000. *Sociocultural Theory and Second Language Learning.* Oxford: Oxford University Press, 1-26.
- Lauvås, P. & Handal, G. 2001. *Handledning och praktisk yrkesteori.* Svensk översättning av Nilsson, B. Lund: Studentlitteratur.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation.* New York: Cambridge University Press.
- Lax, U. 2006. Työelämään valmentava kieltenopetus ammattiosaamisen kokonaisuudessa. I: Huhta M, Johnson E, Lax U, Hantula S (red.). *Työelämän kieli- ja viestintätaito. Kohti ammatillisen kielen täsmäopetusta.* Helsingin ammattikorkeakoulu Stadian julkaisuja. Sarja A: Tutkimukset ja raportit 8, 58-76.

- Lenz Taguchi, H. 2005. Teoretiskt mellanspel: Om fantasier och rädsla i ett pedagogiskt arbete. I: Åberg, A. & Lenz Taguchi, H. *Lyssnandets pedagogik – etik och demokrati i pedagogiskt arbete*. Stockholm: Liber AB, 45-56.
- Lenz Taguchi, H. 2005. Teoretisk avrundning: Dekonstruktiva samtal och en motståndets etik i en förhandlande pedagogik. I: Åberg, A. & Lenz Taguchi, H. *Lyssnandets pedagogik – etik och demokrati i pedagogiskt arbete*. Stockholm: Liber AB, 142-149.
- Leontiev, A. A. 1981. *Psychology and the Language Learning Process*. Pergamon Press.
- Liberg, C. 2000. *Läromedelstexter i ett andraspråksperspektiv – möjligheter och begränsningar*. Tillgänglig: [http://www.su.se/polopoly\\_fs/1.83991.1333706066!/menu/standard/file/2000\\_6\\_Liberg.pdf](http://www.su.se/polopoly_fs/1.83991.1333706066!/menu/standard/file/2000_6_Liberg.pdf). [Hämtad 11. 04. 2006.]
- Liberg, C. 2005. Ett album av bilder – teorins roll i praxisnära forskning. I: Carlgren, I., Josefson, I. & Liberg, C. (red) *Forskning av denna världen II-om teorins roll i praxisnära forskning*. Uppsala: Vetenskapsrådet, 82-104.
- Lindberg, I. 2005. *Språka samman. Om samtal och samarbete i språkundervisning*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Lindblad, S. & Sahlström, F. 1999. Gamla mönster och nya gränser, Om ramfaktorer och klassrumsinteraktion, *Pedagogisk Forskning i Sverige*, Årg. 4, nr. 1, 1999, 73-92. Tillgänglig: <http://www.ped.gu.se/biorn/journal/pedfo/pdf-filer/linsahl.pdf>. [Hämtad 2. 04. 2005.]
- Lindqvist, G. 1999. *Vygotskij och skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindö, R. 2002. *Det gränslösa språkrummet. Om barns tal- och skriftspråk i didaktiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Linné, A. 1999. Om ramfaktorteorin och historisk förändring. Noteringar utifrån en läroplanshistorisk studie. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 1999 årg 4 nr 1, 59-71. Tillgänglig: <http://www.ped.gu.se/biorn/journal/pedfo/pdf-filer/linne.pdf>. [Hämtad: 8.11.2005.]
- Little, D. 1991. *Learner autonomy: definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik.
- Little, D. 2001. We're all in it together: exploring the interdependence of teacher and learner autonomy. I: L. Karlsson, F. Kjisik & Nordlund, J. (red.) *All Together Now* (Papers from the 7<sup>th</sup> Nordic Conference and Workshop on Autonomous Language Learning, Helsinki, September 2000). Helsinki: University of Helsinki, Language Centre, 45-56.
- Little, D., Ridley, J. & Ushioda, E. (red.) 2003. *Learner Autonomy in the Foreign Language Classroom*. Dublin: Authentik.

- Little, D. 2004. Constructing a theory of learner autonomy: some steps along the way. I: Mäkinen, K., Kaikkonen, P. & Kohonen, V. (red.), *Future perspectives in foreign language education*. Oulu: Publications of the Faculty of Education in Oulu University 101, 15–25.
- Lozanov, G. & Gateva, E. 1988. *The foreign language teacher's suggestopedic manual*. London: Gordon and Breach Science Publishers, Inc.
- Lund, A. 2003. *The Teacher as Interface: Teachers of EFL in ICT-rich Environments: Beliefs, Practices, Appropriation*. Diss. Oslo: The University of Oslo. The Faculty of Arts and The Department of Teacher Education and School Development. Tillgänglig: <http://www.uv.uio.no/ils/forskning/publikasjoner/rapporter-og-avhandling/AndreasLund-avhandling%5B1%5D.pdf> [Hämtad 2.04.2005.]
- Lübcke P.(red.) 1988. *Filosoflexikonet*. Svensk översättning av Hartmann, J. Stockholm: Bokförlaget Forum.
- Löfgren, H. & Ouvinen-Birgerstam, P. 1980. *Försök med en tvåspråkig modell för undervisning av invandrarbarn*. Pedagogiska institutionen, Lunds universitet, Pedagogiska rapporter 22.
- Madsén, T. 2002. Återupprätta läraren! *Pedagogiska magasinet* 3/2002 Publicerad: 14.02.2006. Tillgänglig: <http://www.lararnasnyheter.se/pedagogiska-magasinet/2006/02/14/artikel-ur-32002-oteruppratta-lararen>. Hämtad: [20.03.2007.]
- Malbert, D. 1999. Éloge de la lenteur – Entretien avec Harald Weinreich, *Le français dans le monde*, No 303, mars –avril 1999, 27-29.
- Mannermaa, M. & Mäkelä, K.1994. *Tulevaisuusbarometri 1993. Yhteiskunta-kehityksen ja koulutuksen tulevaisuuden näkymiä vuoteen 2017*. Opetusministeriön keskustelumuistioita 21. Helsinki: Yliopistopaino.
- Markee, N. 1997. *Managing Curricular Innovation*. New York: Cambridge University Press.
- Medway, P. 1987. Introduction. I: Goswami, D., Stillman, P. R. (red). *Reclaiming the Classroom. Teacher Research as an Agency for Change*. Upper Montclair, N.J. : Boynton/Cook.
- Oliveira, G. & Berggren, M. 1996. *PBL i språkundervisningen – Om problembaserat lärande i teori och praktik*. Stockholm: Natur och kultur.
- Palmér, A. 2008: *Samspel och solostämmor. Om muntlig kommunikation i gymnasieskolan*. Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet 74. Diss. Uppsala: Uppsala universitet. Tillgänglig: [www.diva-portal.org/smash/get/diva2:171566/FULLTEXT01](http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:171566/FULLTEXT01). [Hämtad: 7.10. 2011.]
- Patel, R. & Tebelius, U. (red) 1987. *Grundbok i forskningsmetodik*, Lund: Studentlitteratur.

- Prashing, B.1996. *Våra arbetsstilar: Hur vi avgör hur vi lär*. Svensk översättning av Lövström, M. Jönköping: Brainbooks AB.
- Puustinen, M. 2008. Uudistukset uhkana lukion kieliopinnoille. *Opettajalehti*, 11, 12-15.
- Pålsson, M.2001. Förnyelse i språkutbildningen, *HumaNetten*, Nr 8, 2001, Växjö universitet, 13-25. Tillgänglig:  
[http://www.hum.vxu.se/publ/humanetten/nummer 8/art 0106.html](http://www.hum.vxu.se/publ/humanetten/nummer%208/art%20106.html)  
 [Hämtad: 11.04 2004.]
- Pöyhönen, S. & M.-R. Luukka (red.) 2007. *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Tillgänglig:  
<https://www.jyu.fi/hum/laitokset/solki/tutkimus/projektit/kielo>  
 [Hämtad 10.02. 2009.]
- Rauste-von Wright, M 1997. *Opettaja tienhaarassa konstruktivismia käytännössä*. Juva: WSOY.
- Rönnerman, K. 2004. *Aktionsforskning i praktiken: erfarenheter och reflektioner*. Lund: Studentlitteratur.
- Rönnerman, K. 2011. *Aktionsforskning - kunskapsproduktion i praktiken*. I: Eklund, S. (red.) *Lärare som praktiker och forskare - om praxisnära forskningsmodeller*. Stockholm: Stiftelsen SAF, 50-63. Tillgänglig:  
[www.http://www.gup.ub.gu.se/publication/137691-aktionsforskning-kunskapsproduktion-i-praktiken](http://www.gup.ub.gu.se/publication/137691-aktionsforskning-kunskapsproduktion-i-praktiken). [Hämtad 20.10. 2012.]
- Sajavaara, K. 2006. Kielivalinnat ja kielten opiskelu. I: Alanen, R., Dufva, H. & Mäntylä, K. (red.) *Kielen päällä: näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 223-254.
- Sakui, K. *Motivation in Language Learning: From Teachers' Perspective*. Institute of Language Teaching and Learning. University of Auckland, Auckland, New Zealand [APRU paper].  
 Tillgänglig: <http://www.motivationalandinspirational.com/motivation-in-language-learning.asp> [Hämtad: 13.1.2007.]
- Scheinin, M. 2005. Arviointi autenttisemmaksi: miten Eurooppalainen kielisalkku voi edistää kielikasvatusta? I: Jaatinen, R. & Lehtovaara, J. (red.) *Arviointi autenttisemmaksi. Kieltenopettajien kertomuksia opetuksen ja arvioinnin kehittämisestä*. Tampere: Pirkanmaan ammattikorkeakoulun julkaisusarja, 105-115.
- Schön, D. A. 1983. *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. 1996. Den reflekterande praktikern. I: Brusling, C. & Selberg, G. (red.) *Reflektion och praktik i läraryrket*. Lund: Studentlitteratur, 26-42.
- Selberg, G. 2001. *Främja elevers lärande genom elevinflytande*. Lund: Studentlitteratur.

- Seligman, M. 2007. *Verklig lycka*. Svensk översättning av Abrahamsson, C. Sundbyberg: Pagina Förlag.
- Starrin, B. 1994. Om distinktionen kvalitativ – kvantitativ i social forskning. I: Starrin, B & Svensson, P-G (red.) *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur, 11-40.
- Statsrådets förordning om yrkeshögskolor 15.5.2003/352 [Elektronisk]  
Tillgänglig:[http://www.finlex.fi/sv/laki/haku/?search\[type\]=pika&savedSearch=laki&search\[pika\]=f%C3%B6rordningen%20f%C3%B6r%20yrkesh%C3%B6gskolor&\\_offset=0&tab=ajantasa](http://www.finlex.fi/sv/laki/haku/?search[type]=pika&savedSearch=laki&search[pika]=f%C3%B6rordningen%20f%C3%B6r%20yrkesh%C3%B6gskolor&_offset=0&tab=ajantasa). [Hämtad 14.4 2005.]
- Stenhouse, L. 1975. *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.
- Stensmo, C. 1994. *Pedagogisk filosofi. En Introduktion*. Lund: Studentlitteratur.
- Stensmo, C. 1997. *Ledarskap i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Steinberg, J. 1996 *Det är bråttom - Skolan vi behöver nu*. Örebro: Ekelunds förlag.
- Steinberg, J. 2003. *Humanistiskt ledarskap: en praktisk handbok*. Svenska förlaget.
- Stern, H.H. 1983. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford University Press.
- Stern, H.H 1992. *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford University Press.
- Svedberg, L. 1997. *Gruppsykologi. Om grupper, organisationer och ledarskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svenska handelsläroverkets årsberättelse 1992-1993.
- Swain, M. 2000. The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. I: Lantolf, J.P. (red.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 97-114.
- Swain, M., Brooks, L. & Tocalli-Beller, A. (2002). Peer-peer dialogue as a means of second language learning. *Annual Review of Applied Linguistics* 22, 171–85.
- Säljö, R. 2000. *Lärande i praktiken, ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Sällström, P. 2000. Översättarens förord. I: *Martin Buber. Det mellanmänniska*. Ludvika: Dualis Förlag AB, 9-14.
- Takala, S. 2009. *Kieliohjelmapolitiikan tulevaisuus. Språkprogrampolitikens framtid*. Kielikoulutuspolitiikan seminaari 26.3 2009. Ständerhuset.
- Tapscott, D. 2008. *Grown Up Digital: How the Net Generation is Changing Your World*. McGraw-Hill.
- Tebelius, U. 1987. Olika forskningsinriktningar inom beteendevetenskap. I: Patel R.& Tebelius U. (red.), *Grundbok i forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur, 32-35.
- Thomassen, M. 2007. *Vetenskap, kunskap och praxis*. Malmö: Gleerups Utbildning.



- Thomsen, H. 2003. Scaffolding target language use. I: Little, D., Ridley, J. & Ushioda, E. (red.), *Learner Autonomy in the Foreign Language Classroom. Teacher, Learner, Curriculum and Assessment*. Dublin: Authentik, 29-46.
- Thorson, S., Molander Beyer, M. & Dentler, S. 2003. *Språklig enfald eller mångfald...? - En studie av gymnasieelevers och språklärares uppfattningar om elevers val av moderna språk*. Göteborg: Göteborgs universitet, Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning. Göteborgs Universitet. UFL-Rapport 2003: 06. Tillgänglig: [http://www.gu.se/digitalAssets/719/719605\\_Rapport\\_200306.pdf](http://www.gu.se/digitalAssets/719/719605_Rapport_200306.pdf). [Hämtad 8.2. 2007.]
- Tillborg, A. 2008. *Den kompetente läraren - Yttre och inre ramfaktorer och deras inverkan på undervisning*. L1-uppsats från Lunds universitet /Musikhögskolan i Malmö. Tillgänglig: <http://www.lunduniversity.lu.se/o.o.i.s?id=24965&postid=1320527>. [Hämtad 2.8. 2010.]
- Tornberg, U. 2000. *Språkdidaktik*, Malmö: Gleerups Utbildning.
- Uljens, M. 1998. *Allmän pedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Ushioda, E. 2003. Motivation as a socially mediated process. I: Little, D., Ridley, J. & Ushioda, E. (red.), *Learner autonomy in the foreign language classroom: Teacher, learner, curriculum and assessment*. Dublin: Authentik, 90-102.
- Ushioda, E. 2009. A person-in-context relational view of emergent motivation, self and identity. I: Dörnyei, Z., Ushioda, E. (red.) *Motivation, Language Identity and the L2 Self*, 215-228. Bristol: Multilingual Matters.
- Ushioda, E. 2010. *Socialising students' motivation and autonomy in the English language classroom*. Harrogate Online 44<sup>th</sup> Annual International IATEFL Conference and Exhibition, Harrogate 7-11 April, 2010. Tillgänglig: <http://www.viddler.com/v/6da0f251>, muntligt föredrag 10.4.2010 [Hämtad 2.4. 2011]
- Ushioda, E. 2012. Motivating the person rather than the L2 learner, XXXVII FAAPI Conference San Martín de los Andes, 20-22 Sept 2012 Tillgänglig : [http://www.apizals.com.ar/download/Plenary2\\_EUshioda.pdf](http://www.apizals.com.ar/download/Plenary2_EUshioda.pdf) [ Hämtad 2.3 2013.]
- Utbildningsstyrelsen, 2009. *Kvantitativa indikatorer för utbildningen 2009*. [Elektronisk]Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. Tillgänglig: [http://www.oph.fi/download/119433\\_Koulutuksen\\_maaralliset\\_indikaattorit\\_2009.pdf](http://www.oph.fi/download/119433_Koulutuksen_maaralliset_indikaattorit_2009.pdf) [Hämtad 18.02.2010]
- Uusikylä, K. 2007. *Hyvä, paha opettaja*. Jyväskylä: Minerva Kustannus Oy.
- Van Lier, L. 1988. *The Classroom and the Language Learner*. London: Longman.
- Van Lier, L. 1996. *Interaction in the Language Curriculum-Awareness, Autonomy & Authenticity*. London: Longman.

- Van Lier, L. 2004. *The ecology and semiotics of language learning: A socio-cultural perspective*. Kluwer Academic Publishers.
- Vygotskij, L. 1999. *Tänkande och språk*. Översättning av Öberg Lindsten, K. Göteborg: Daidalos.
- Värri, V. – M. 2004. Transsendentin merkitys kasvatuksessa. I: Jaatinen, R., Kaikkonen, P. & Lehtovaara, J. (red.) *Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta – Puheenvuoroja sillanrakenatjille*. Tampere University Press, 15-25.
- Wennstam, E. 2007. *Gymnasieelevernas definition av "en bra lärare"*. C-uppsats i psykologi. Karlstads universitet. Tillgänglig: <http://www.urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-750> [Hämtad 7.4. 2010.]
- Wertsch, J. 1998. *Mind as Action*. New York: Oxford University Press.
- Whitehead J. 1999. *How do I improve my practice? Creating a discipline of education through educational enquiry*. University of Bath. Tillgänglig: [<http://www.actionresearch.net/living/jack.shtml>] [Hämtad 10.2. 2005.]
- Wilson, B. G. 1995. Metaphors for instruction: Why we talk about learning environments. *Educational Technology*, 35 (5), 25-30.
- Wolcott, H. F. 2005. *The art of fieldwork* (2nd ed.). Walnut Creek, CA: AltaMira.
- Wood, D., Bruner, J. & Ross, G. 1976. The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17, 89-100.
- Yrkeshögskolelag 2003/351. Tillgänglig: <http://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/2003/20030351>. [Hämtad 14.4.2005.]
- Zimmerman, D. H. 1998. Identity, Context and Interaction. I: Antaki, C. & Widdicombe, S. (red.) *Identities in talk*. London ; Thousand Oaks, Calif.: SAGE.
- Åberg, A. & Lenz Taguchi, H. 2005. *Lyssnandets pedagogik – etik och demokrati i pedagogiskt arbete*. Stockholm: Liber AB.
- Ödman, J. 2004. Hermeneutik och forskningspraktik. I: Gustavsson, B. (red.) *Kunskapande metoder inom samhällsvetenskapen*. Lund: Studentlitteratur.

## Läroböcker

- Lidén, K., Soldén, A. & Chatton, B. 1996. *Pique-Nique 1. Nybörjarkurs i franska*. Sveriges utbildningsradios förlag.
- Mitchell, M. & Fleuranceau, A. 1999. *Pour parler affaires. Méthode de français*. Maison des langues.

## REFERENSLITTERATUR

Egidius, H. 2005. *Psykologilexikon*. Stockholm: Natur och Kultur.

Hirsijärvi, S., Liikanen, P., Remes, P. & Sajavaara, P. 1986. *Tutkimus ja sen raportointi*. Helsinki: Kirjayhtymä.

Hirsijärvi, S., Remes, P. & Sajavaara P. 1998. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.

Strömquist, S. 2000. *Skrioboken: Skrivprocess, skrivråd och skrivstrategier*. Malmö: Liber.

## BILAGOR

### BILAGA 1

#### Inledande frågeformulär för nybörjarkursen i franska

1. Vilka delområden borde betonas i kursen? (t.ex. att tala, att skriva, hörförståelse, läsförståelse, ordförråd, grammatik)

---

---

---

2. Jag är beredd att aktivt delta i kursen och bidra till en lyckad kurs.

Instämmer helt   Instämmer delvis   Tveksam   Tar delvis avstånd   Tar helt avstånd  
Ringa in det alternativ som passar dig bäst.

3. Mina mål som jag vill nå:

---

---

---

---

---

---

4. Mina önskemål för kursen: \_\_\_\_\_

---

---

5. Vad kan hindra mig från att nå mina mål?

---

---

---

6. Jag kan komma över svårigheterna med att nå mina mål genom att...

---

---

---

---

Tack för att du tog dig tid att besvara frågorna!

## BILAGA 2

**Frågeformulär 2 för nybörjarkursen i franska**

1. Tre självvärderingsfrågor:

a. Vad har jag gjort bra?

---

---

b. Vad var problemet?

---

---

c. Vad kan jag göra bättre nästa gång?

---

---

2. Hur mycket tid använde du i medeltal till hemarbete (övningar, förhör, tentamensförberedelse)?

---

3. Hur passade tidpunkten för kursen (kl 14.30-17.15)?

- a. Bra
- b. Ganska bra
- c. Ganska dåligt
- d. Dåligt
- e. Ingen åsikt

---

---

4. Tycker du att kursen varit lämpligt uppbyggd ( 3 timmar en gång i veckan)?

- a. Ja
- b. Nej
- c. Ingen åsikt

5. Hur regelbundet har du deltagit i lektionerna?

---

---

6. Vilka faktorer har inverkat på ditt deltagande?

---

---

---

7. Hur viktigt tycker du det är att bibehålla och utveckla dina kunskaper i franska?

- a. Mycket viktigt
- b. Viktigt
- c. Ganska viktigt
- d. Oviktigt
- e. Kan inte säga

8. Vad var orsaken till din studieframgång/ bristen på studieframgång?

---

---

---

---

9. Är du nöjd med dina studieresultat?

- a. Ja
- b. Nej
- c. Ingen åsikt

10. Vad anser du om undervisningsmaterialet?

---

---

---

---

11. Hurdan skulle din drömkurs i franska se ut?

---

---

---

---

12. Vill du tillägga något?

---

---

---

---

Tack för att du tog dig tid att besvara frågorna!

## BILAGA 3

**Intervjufrågor vid kursens slut för studenterna i kursen fortsättningsfranska 2.**

1. Varför började du läsa franska?
2. I vilken utsträckning har du möjlighet att tala franska utanför skolan?
3. Tycker du att du nått inlärningsmålen du skrev ner i början av kursen?
4. Tycker du att det är viktigt att läraren beaktar olika inlärningsstilar vid planeringen av undervisningen?
5. Tycker du att fått tillräckligt med stöd och hjälp under kursen? (Av läraren, av de andra kursdeltagarna)
6. Har du kunnat stöda och hjälpa de andra i gruppen?
7. Vad är ditt omdöme om din arbetsinsats?
8. Vad är ditt omdöme om kursen?
9. Har du känt dig osäker under kursen?
10. Hurdan har stämningen varit under kursen?
11. Tycker du att det är bättre om ett språk är obligatoriskt eller fritt valbart?
12. Vill du tillägga något?

## BILAGA 4

**Frågeformulär för kursen i nybörjarfranska 2004**

1. Varför valde du att studera franska?

---

---

2. Har du läst franska tidigare?

---

3. Ifall du läst franska tidigare, varför valde du nybörjarkursen?

---

---

4. Har du nått målen du ställde för kursen?

---

---

5. Vad tyckte du om arbetsdagboken du skrev i under kursen?

---

---

6. Vad tyckte du om uppgifterna?

---

---

7. Vilken uppfattning har du om kursens uppläggning? ( T ex antalet lektioner, antalet lektionstillfällen i veckan, lektionstider, hemuppgifter)

---

---



8. Förslag till förbättringar av kursen.

---

---

---

9. Något annat du vill tillägga?

---

---

---

Tack för att du tog dig tid att besvara frågorna!