

ATT LÄRA SIG SVENSKA UTAN LÄROBÖCKER

**Gymnasisters uppfattningar om ett tidningsprojekt på en
svenskkurs**

Jutta Ågrén & Helka Äyräväinen

Magisteravhandling i svenska

Jyväskylä universitet

Institutionen för språk- och

kommunikationsstudier

Hösten 2017

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Tekijät: Jutta Ågrén ja Helka Äyräväinen	
Att lära sig svenska utan läroböcker: Gymnasisters uppfattningar om ett tidningsprojekt på en svensk kurs	
Ruotsin kieli	Pro gradu -tutkielma
Syyskuu 2017	Sivumäärä: 61 + 4 liitettä
<p>Tutkielman tarkoituksena oli selvittää opiskelijoiden näkemyksiä ja kokemuksia opetuskokeilusta, jonka toteutimme lukion ruotsin kurssilla. Opetuskokeilu oli suunnittelemanne projekti, jossa opiskelijat valmistivat sisältöä yhteiseen sähköiseen aikakauslehteen. Opetuskokeilun lähtökohtina toimivat muun muassa lukion uusi opetussuunnitelma, tehtäväpohjainen kielenoppiminen, kollaboratiivinen oppiminen sekä mahdollisuus yksilöllistämiseen. Tutkimuksen aineisto koostui 13 opiskelijan vastauksesta sähköiseen kyselylomakkeeseen sekä kahdesta ryhmäkeskustelusta, joihin molempiin osallistui kolme kyselylomakkeeseen vastannutta opiskelijaa.</p> <p>Suurin osa opiskelijoista piti opetuskokeilua mukavana ja voisi kuvitella osallistuvansa vastaavanlaisen projektiin tulevaisuudessakin. Esimerkiksi valinnanvapaus työskentelyssä koettiin mieluisaksi, ja suurin osa opiskelijoista koki, että vaikutusmahdollisuudet lisäsivät heidän motivaatiotaan projektiin. Kaikki opiskelijat kokivat oppineensa projektin aikana uusia ruotsinkielisiä sanoja, mitä itse tekeminen ryhmäkeskusteluiden mukaan edisti. Suurin osa koki lisäksi oppineensa kirjoittamistaitoa, ruotsin kielioppia sekä uutta jostakin aiheesta. Valtaosa opiskelijoista koki hyödyntäneensä projektin aikana tiedonhakutaitoja sekä keskustelutaitoja. Lisäksi liki puolet vastasi hyödyntäneensä keskustelutaitoja ja luovuutta. Projektin aikana opiskelijoiden oli tarkoitus antaa toisilleen vertaispalautetta, mutta se ei onnistunut suunnitellusti. Kyselystä kävi kuitenkin ilmi, että opiskelijat pitävät vertaispalautetta yleisesti hyödyllisenä ja arvokkaana.</p>	
Asiasanat: opetus, opetuskokeilu, språkundervisning, uppfattningar, undervisningsmetoder	
Säilytyspaikka: JYX	
Muita tietoja:	

INNEHÅLL

1	INLEDNING.....	5
1.1	Syfte och forskningsfrågor	6
1.2	Avhandlingens disposition	6
2	GRUNDERNA FÖR GYMNASIETS LÄROPLAN.....	7
2.1	Synen på lärande, studiemiljöer och studiemetoder	7
2.2	Mål för undervisningen	8
2.3	Läroämnet svenska	9
3	UPPGIFTSBASERAD SPRÅKUNDERVISNING.....	10
3.1	Vad är en uppgift?	12
3.1.1	Samband med den riktiga världen	13
3.1.2	Språket som medel för att kommunicera.....	14
3.1.3	Resultat som mål	15
3.1.4	Uppgiftstyper.....	16
3.1.5	Sammanfattning	16
3.2	Tidigare studier.....	18
4	STUDERANDENS AKTIVA ROLL OCH INDIVIDUALISERING	20
4.1	Kollaborativ inläring.....	20
4.2	Projektinläring	23
4.3	Problembaserad inläring	25
4.4	Individualisering.....	26
5	MATERIAL OCH METOD.....	27
5.1	Studiens frågeställningar och upplägg.....	27
5.2	Informanter	27
5.3	Undervisningsexperimentet	28
5.4	Materialinsamling.....	32

5.4.1	Enkäten.....	32
5.4.2	Gruppdiskussionerna.....	33
5.5	Analysmetoder.....	34
5.5.1	Enkäten.....	34
5.5.2	Intervjuerna	34
6	RESULTAT	35
6.1	Enkätsvaren	35
6.1.1	Allmänt om projektet	35
6.1.2	Kunskaper som studerandena utnyttjade samt lärde sig.....	39
6.1.3	Kamratfeedback	41
6.2	Gruppdiskussionerna	42
6.2.1	Allmänt om projektet	42
6.2.2	Att arbeta utan böcker	44
6.2.3	Kamratfeedback	45
6.2.4	Samarbete och projekthantering.....	46
7	SAMMANFATTANDE DISKUSSION	47
7.1	Forskningsfrågorna.....	47
7.2	Validitet och reliabilitet	51
7.3	Våra egna kommentarer.....	53
8	AVSLUTNING	55
	LITTERATUR	57
	Bilagor.....	62

1 INLEDNING

Under hösten 2016 trädde de nya läroplanerna för både grundläggande utbildningen och gymnasiet i kraft. I båda läroplanerna talas mycket om ämnesintegrerat arbete och att eleverna ska kunna bygga kunskap över läroämnesgränserna. Enligt grunderna för gymnasiets läroplan är lärandet dessutom ett resultat av studerandens aktiva och självstyrda arbete (GGL 2015: 14). Som blivande lärare ville vi gripa tag i dessa teman och planera ett undervisningsexperiment som vi sedan genomförde på en svensk kurs i gymnasiet. I själva undersökningen kommer vi att kartlägga informanternas tankar och upplevelser om undervisningsexperimentet.

I Luukka et al. (2008: 94) framkommer att så hög andel som 98 % av lärare som undervisar i främmande språk ofta använder läroboken. Vi har båda dock erfarenhet av att lära sig språk utan läroböcker: en av oss har studerat i en waldorfskola och den andra har deltagit i tidigt fullständigt språkbad i svenska. Vår kanske lite ovanliga språkinlärningsbakgrund fungerade till en del som inspiration för vårt undervisningsexperiment och därför var en tanke bakom experimentet att få studerandena att använda svenska språket utanför lärobokskontexten.

Vi ville alltså pröva något lite annorlunda i klassrummet, något som inte baserar sig bara på läroboken. Att ta hänsyn till den nya läroplanen var också viktigt och på så sätt planerade vi ett undervisningsexperiment som sammanför uppgiftsbaserad språkundervisning med projektläring och även möjliggör individualisering. Vi ville att studerandena får valfrihet, använder kreativitet och framför allt själva får vara aktiva aktörer i inlärningsprocessen. Undervisningsexperimentet var ett litet projekt där studerandena arbetade ensamma, parvis eller i smågrupper för att producera något innehåll till en gemensam tidning. I denna avhandling anser vi med ett projekt en långvarig process som har en konkret slutprodukt, enligt definitionerna av Tynjälä (1999) samt Eteläpelto och Rasku-Puttonen (1999).

Att planera ett undervisningsexperiment intresserade oss också eftersom vi ville göra något nyttigt med tanke på vårt framtida yrke. Vi ville göra något som även kan inspirera och vara till nytta för andra lärare. Även om materialpaket och undervisningsexperiment tidigare har gjorts av andra (t.ex. Salomäki 2015; Viro 2014), innebär vår avhandling en annan vinkel och därför hoppas vi att vi kan erbjuda nya tankar och idéer åt språklärare. I tidigare studier som handlar om undervisningsmetoder har man ofta utgått från lärarens perspektiv. Vi bestämde

oss att fokusera bara på studerandenas synvinkel eftersom vi anser att när det gäller inläring är det viktigast att göra studerandenas röst hörd. Det är studerandena som bör lära sig något i skolan och därför menar vi att det är viktigt att få veta hurdana undervisningsmetoder studerandena anser fungerar och vad som gör undervisningen meningsfull.

1.1 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med föreliggande studie är att kartlägga hurdana tankar gymnasiestuderande har om ett projekt där de arbetar med svenska språket på ett lite annorlunda sätt än i den så kallade traditionella språkundervisningen. I vår avhandling söker vi svar på följande forskningsfrågor:

1. Hur upplever gymnasiestuderande ett projekt där de arbetar mestadels utan läroböcker?
2. Vad lär sig studerandena under projektet?
3. Hurdana kunskaper utnyttjar studerandena under projektet?
4. Vad anser studerandena om användning av kamratfeedback under projektet?

Dessa forskningsfrågor försöker vi besvara med hjälp av en elektronisk enkät och två gruppdiskussioner och därför innehåller undersökningen både kvantitativa och kvalitativa drag.

1.2 Avhandlingens disposition

I kapitel 2 behandlas grunderna för gymnasiets läroplan som är en utgångspunkt för vårt undervisningsexperiment. Sedan presenteras den teoretiska bakgrunden: uppgiftsbaserad språkundervisning i kapitel 3 och undervisningsmetoder som betonar inlärarens aktiva roll i inlärningsprocessen samt individualisering i kapitel 4. Relevanta tidigare studier presenteras i samband med den teorin som de berör. Undervisningsexperimentet presenteras i samband med materialinsamling medan analysmetoder i kapitel 5 och resultat redogörs för i kapitel 6. Till sist finns diskussion i kapitel 7 och avslutning i kapitel 8.

2 GRUNDERNA FÖR GYMNASIETS LÄROPLAN

Utbildningsstyrelsen ger grunderna för läroplanen vilka fungerar som föreskrift åt undervisningsanordnare. Meningen är att garantera bl.a. kvaliteten och enhetligheten i undervisningen och föreskriften förpliktar skolorna att innefatta de mål och centrala innehåll som står i läroplansgrunderna i sina egna läroplaner. (Utbildningsstyrelsen 2017b) Grunderna för gymnasiets läroplan förnyades år 2015 och den nya läroplanen trädde i kraft för de nya gymnasisterna 1.8.2016. Den gamla läroplanen från år 2003 är således ännu i bruk för de studerande som har inlett studierna i gymnasiet före hösten 2016. (Utbildningsstyrelsen 2017a) Utgångspunkten för den nya läroplanen var den gamla läroplanen som vidareutvecklades enligt vissa mål så att den bättre möter framtidens kompetensbehov (Utbildningsstyrelsen 2017c).

I detta avsnitt behandlar vi några relevanta teman i den nya läroplanen eftersom vi ville ta hänsyn till den nya läroplanen och dess krav i planeringen av vårt undervisningsexperiment (se avsnitt 5.3). I avsnitt 2.1 och 2.2 behandlas generella syner på och mål för undervisningen och sedan redogörs för mål för läroämnet svenska i avsnitt 2.3. Förkortningen GGL står hädanefter för *Grunderna för gymnasiets läroplan* och GLGU för *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen*.

2.1 Synen på lärande, studiemiljöer och studiemetoder

Enligt GGL 2015 är lärandet ”ett resultat av den studerandes aktiva, målinriktade och självstyrda arbete.” (GGL 2015: 14). Studerandena förväntas tolka och analysera olika slags information och fördjupa sin kompetens på basis av tidigare kunskap och erfarenheter. Lärandet har också en kommunikativ aspekt: det sker inte bara individuellt utan också genom kommunikation med andra studerande.Handledning hjälper studerandena att utveckla sitt tänkande samt upptäcka samband mellan bl.a. olika vetenskapsområden. Studerandena handledas också att tillämpa sina tidigare kunskaper och att hitta ett lämpligt sätt att arbeta. (GGL 2015: 14)

Synen på lärandet samt studerandenas intressen och individuella behov är grunden för planeringen av studiemiljöer och -metoder. Undervisnings- och studiemetoderna ska vara mångsidiga och studerandenas aktiva roll och tänkande betonas: Genom lämpliga studiemetoder utvecklas studerandenas kreativa och kritiska tänkande samt förmågan att

behärska helheter. Studerandena ska kunna planera och ta ansvar för sitt eget lärande och också få möjligheter att utveckla sina samarbetsfärdigheter. Läraren ska handleda studerandena att använda digitala studiemiljöer och -material. Studerandena ska erbjudas meningsfulla läroutlevelser vilket innebär t.ex. att de får koppla samman sina kunskaper med egna erfarenheter och företeelser i samhället. Även studiemiljön ska vara sådan som bidrar till att studerandena blir motiverade och studierna meningsfulla. Studiemiljöerna som helhet ska vara trygga och ge möjligheter till både självständigt och kollaborativt lärande. (GGL 2015: 14–15) Dessa teman ville vi förverkliga i vårt undervisningsexperiment. Vi ville bl.a. aktivera studerandena och få dem att ta ansvar samt erbjuda en meningsfull läroutlevelse genom att ge dem möjlighet att fokusera på ett valfritt tema som intresserar dem.

Det finns vissa skillnader mellan GGL 2015 och GGL 2003. Som exempel kan ges digitala studiemiljöer och verktyg som framhävs mera i GGL 2015 än i GGL 2003. Enligt GGL 2003 ska studerandena ”handledas i informations- och kommunikationsteknik” (GGL 2003: 16) medan digitala verktyg i GGL 2015 utgör en betydande del av studierna och studerandena ska handledas att använda dem på ett mångsidigt sätt i sina studier (GGL 2015: 14–15). Beaktansvärt är att studiemiljöer och -metoder beskrivs mera mångfacetterat i GGL 2015 än i GGL 2003. Principerna är dock samma i båda: Studerandena ses som aktiva individer som ska erbjudas mångsidiga studie- och undervisningsmetoder. De ska handledas i att hitta ett lämpligt sätt att arbeta, hitta information och producera ny kunskap, och lärarens roll är att fungera som handledare åt studerandena. Det som betonas mera i GGL 2015 än i GGL 2003 är även t.ex. kritisk tänkande och problemlösning, studiemiljöer och -metoder som främjar studiemotivationen och studiemiljöer utanför läroanstalten. (GGL 2015: 14–15; GGL 2003: 16) Den nya läroplanen tar alltså mångsidigt hänsyn till de möjligheter som dagens värld ger åt undervisningen och man strävar efter att studerandena ska förberedas till den föränderliga världen bättre än den tidigare. Som sagt var också tanken bakom förnyandet av läroplansgrunderna det att de bättre skulle möta framtidens kompetensbehov (Utbildningsstyrelsen 2017c).

2.2 Mål för undervisningen

I GGL 2015 presenteras allmänna mål för undervisningen och också olika temaområden, som behandlar aktuella samhällsfrågor och värdegrundsfrågor, och deras mål (GGL 2015: 34–35).

Gymnasiutbildningens uppdrag är att ge studerandena en bred allmänbildning och därför är ett av undervisningens grundläggande mål att studerandena får möjlighet att utvecklas till bildade medlemmar av samhället och tillägna sig sådana kunskaper som krävs i dagens föränderliga värld. (GGL 2015: 12, 34)

Studerandena ska kunna utveckla många slags kunskaper och färdigheter under gymnasietiden, bland annat multilitteracitet, dvs. förmågan att tolka och producera olika slags texter, bygga kunskap även över läroämnesgränserna, söka information och lösa problem, kompetens och förståelse kring informationsteknologin, samarbetsförmåga, lära känna sina egna styrkor och ta ansvar för sitt eget lärande. (GGL 2015: 34–35, 38) Också språk och kommunikation nämns: ”Den studerande ska utveckla sin förmåga att kommunicera såväl på de båda inhemska språken som på främmande språk.” (GGL 2015: 34) Dessa mål ville vi ta hänsyn till i vårt undervisningsexperiment genom att t.ex. uppmuntra studerandena att själv söka lämplig information och genom att ge studerandena möjlighet att arbeta i grupp.

Temaområden som nämns i läroplansgrunderna handlar alltså om aktuella samhällsfrågor och värdegrundsfrågor, och de ska beaktas i undervisningen i alla läroämnen. Temaområden i läroplansgrunderna innehåller bl.a. kulturkompetens och internationalism, medier och multilitteracitet samt hållbar livsstil och globalt ansvar. (GGL 2015: 35) Målen för temaområdena är att studerandena ska bl.a. få möjligheter till kollaborativt lärande och kreativt tänkande och förstå samband mellan olika företeelser och på så sätt kunna kombinera olika kunskapsområden (GGL 2015: 35).

2.3 Läroämnet svenska

Svenskundervisningen i gymnasiet ska fördjupa de språkkunskaper som studerandena har tillägnat sig i grundskolan. Det vidgade textbegreppet, dvs. både talat och skrivet språk, är det som undervisningen baserar sig på och på så sätt stödjer undervisningen också studerandenas kompetens i multilitteracitet. (GGL 2015: 100)

Svenska, som för finskspråkiga studeranden är *det andra inhemska språket*, kan studeras som lång (A) eller medellång (B1) lärokurs (GGL 2015). Detta betyder att undervisning i svenska i Finland börjar redan på lågstadiet, dvs. årskurserna 1–6. Om svenska kan studeras som lång lärokurs beror på skolan men alla elever måste läsa svenska åtminstone som medellång lärokurs som börjar i årskurs 6. (GLGU 2014) B1-lärokursen är tydligt vanligare än A-

lärokursen, dvs. majoriteten av finska elever börjar läsa svenska i årskurs 6 (Statistikcentralen 2017; Statistikcentralen 2015). I gymnasiet innehåller A-lärokursen sex obligatoriska kurser och två nationella fördjupade kurser (GGL 2015: 103–104). B1-lärokursen innehåller fem obligatoriska och två fördjupade kurser (GGL 2015: 105–106). Målen för undervisningen är gemensamma för båda lärokurserna. Målen innehåller bl.a. att studerandena ska kunna agera på svenska, både nationellt och även globalt, och våga använda svenska på ett kreativt sätt samt utveckla sin språkkänsla och förmågan att tillämpa sina språkkunskaper också i andra språk. (GGL 2015: 101) Medan GGL 2003 betonar mera förmågan att kunna värdera sina egna kunskaper kan man se en mera global och kreativ synvinkel i GGL 2015 (GGL 2003: 94; GGL 2015: 101).

Arbetsätten i svenskundervisningen ska vara mångsidiga och elevaktiverande och samtidigt undersökande: studerandena handleds att söka och behandla information på svenska eller på något annat skandinaviskt språk. Studerandena borde utvecklas i att arbeta ämnesintegrerat och de ska erbjudas meningsfulla och tillräckligt krävande uppgifter. Digitala verktyg ska användas i undervisningen och studerandenas olika kunskapsnivåer ska beaktas. (GGL 2015: 100) Digitala verktyg ville vi också utnyttja i vårt undervisningsexperiment och uppgiftens typ möjliggjorde informationssökning och även olika kunskapsnivåer kunde beaktas.

3 UPPGIFTSBASERAD SPRÅKUNDERVISNING

Uppgiftsbaserad språkundervisning (eng. task-based language teaching) är en approach till språkundervisning. I den betonas språklig kommunikation och språkanvändning snarare än språkets form och strukturer (se t.ex. Ellis 2003, Nunan 2004, Willis & Willis 2007). Enligt uppgiftsbaserad språkundervisning bör den primära enheten vara *en uppgift* (se avsnitt 3.1) såväl för språkundervisning i större kontext som på en enskild lektion (Ellis 2009: 223).

Van den Branden et al. (2009: 2–3) presenterar tre huvudskillnader i olika uppfattningar om språkinläring. Han påpekar dock att man sällan i språkundervisning följer bara den ena änden i tudelningen. Uppgiftsbaserad undervisning baserar sig på holistiska, inlärare-drivna och kommunikation-baserade uppfattningar om språkinläring (Van den Branden et al. 2009:6). Skillnaderna som presenteras av Van den Branden et al. (2009) är följande:

1) *Holistisk – separat:*

Medan den holistiska approachen till språkinlärning ser språket som diskurs och att inläraren lär sig språket genom att använda det mångsidigt och funktionellt, är språket enligt den separata approachen ett komplicerat system som måste delas i mindre bitar – t.ex. i enskilda ord och grammatiska regler – som inläraren måste behärska innan hen kan använda språket.

2) *Lärare-centrisk – inlärare-driven:*

I ett lärare-centriskt klassrum är läraren den som talar för det mesta och styr studerandenas inlärningsprocess i en förutbestämd riktning, medan det i ett inlärare-driven klassrum krävs mer initiativförmåga från inlärarna gällande beslutandet av innehållet och valet av språkliga resurser när de producerar målspråket.

3) *Kommunikation-baserad – form-baserad:*

Språkundervisning kan vara kommunikation-baserad och då är det som är viktigast kommunikation och samförstånd, eller form-baserad då språklig form och strukturer och deras korrekthet det som ses som mest relevant.

Enligt Nunan (2004: 10) kan uppgiftsbaserad inläring ses som förverkligandet av *kommunikativ språkundervisning* (eng. *communicative language teaching*) och bygger på en filosofisk approach. Filosofin har fått inspiration från både språklig och antroposofisk, psykologisk och sociologisk forskning (ibid.). Enligt kommunikativ språkundervisning är språk en dynamisk resurs som används för att skapa betydelser (Nunan 2004: 6). Approachen framhäver skillnaden mellan att veta t.ex. en grammatisk regel och att kunna utnyttja dessa regler för att kommunicera. I kommunikativ språkundervisning ses språket snarare som ett kommunikationsmedel än som en grupp av t.ex. fonologiska, grammatiska och lexikala bitar som man måste lära sig utantill (Nunan 2004: 7). Det här ledde till ett tänkande att man kan undervisa samma språk på olika sätt beroende av hurdana kommunikativa behov olika inlärargrupper har.

Upplevelsebaserat lärande (eng. *experiential learning*) är en viktig begreppslig grund för uppgiftsbaserad inläring (Nunan 2004). I upplevelsebaserat lärande fungerar elevens personliga upplevelse som utgångspunkt för inlärningsupplevelsen. Inlärarnas aktiva deltagande, alltså att lära sig genom att göra (eng. *”learning by doing”*), är centralt för synen. Enligt den motsatta ”överföring”-approachen tillägnar inlärarna sig information passivt från läraren. (Nunan 2004: 12).

Nunan (2004: 1) listar följande olika principer och praktiker som har förstärkts pedagogiskt i uppgiftsbaserad språkundervisning:

- en behovs-baserad approach till att välja innehållet
- en betoning på att lära sig kommunicera på målspråket
- presentation av autentiska texter i undervisningssituationer
- att ge inlärare möjligheter att inte fokusera enbart på språk utan också inlärningsprocessen
- betoning av inlärarens personliga erfarenheter som ett viktigt medverkande element för inläring i klassrummet
- att förknippa språkinläring i klassrummet och språkbruk utanför klassrummet

3.1 Vad är en uppgift?

För att förstå vad uppgiftsbaserad inläring är konkret, behövs en förklaring av vad som avses med en uppgift. Ofta används orden *uppgift* och *övning* synonymt, men inom uppgiftsbaserad språkundervisning gör man avseende på dessa termer: medan en övning (eng. exercise) kräver att inlärarna fokuserar primärt på språkets form, ligger fokus hos en uppgift (eng. task) i språkets betydelse (Ellis 2003: 3). Övningar är ofta aktiviteter där man tränar medvetet ett visst språkligt drag, t.ex. en grammatisk form. Det kan ses som att både en övning och en uppgift strävar efter att främja språkinläring men de gör det på skiljande sätt (ibid.) I detta avsnitt syftar vi till att presentera några aspekter som är relevanta för en uppgift: en uppgift har ett samband med den riktiga världen, inläraren använder språket för att kommunicera och en uppgift ger ett resultat. Till slut presenterar vi vad en uppgift kan vara konkret, dvs. olika uppgiftstyper. I avsnitt 3.1.5 sammanfattar vi aspekterna och presenterar en översiktlig tabell som strävar efter att förklara skillnaden mellan en uppgift och en övning som man i allmänhet använder i undervisningen och som man möjligen även kallar för en uppgift i undervisningssammanhang. I avsnitt 3.2 presenterar vi tidigare studier gällande uppgiftsbaserad språkundervisning.

Vi börjar med frågorna som Willis och Willis (2007: 13) erbjuder som hjälp för läraren att planera en uppgift. Ju säkrare kan man svara jakande på följande frågor gällande en aktivitet i språkundervisning desto mer liknar aktiviteten en uppgift:

- 1) Engagerar aktiviteten inlärarens intresse?
- 2) Ligger den främsta fokusen på betydelsen?
- 3) Finns det ett slutresultat?
- 4) Mäts framgång på basis av resultatet?
- 5) Är slutförandet prioriterat?
- 6) Kan aktiviteten anknytas till aktiviteter i riktiga världen?

Inlärarnas genuina intresse och engagering är en förutsättning för att fokus ligger på betydelsen och att det finns ett slutresultat: inlärarna måste vilja nå slutresultatet och engagera sig i betydelsen (Willis & Willis 2007). Vi strävade efter att få studerandena bli engagerade genom att ta hänsyn till deras olika intressen. Detta gjordes genom att individualisera (se avsnitt 4.4).

3.1.1 Samband med den riktiga världen

Enligt Van den Branden (2006: 6) betonar många definitioner av en uppgift att en uppgift som inlärarna gör i klassrummet borde ha ett samband med uppgifter som görs utanför klassrummet. Om man talar om *en uppgift* – och inte är en tillämpad lingvist – avser man allt det där som man gör i sitt vardagsliv, t.ex. att måla ett staket, att klä ett barn, att fylla i en blankett eller att låna en bok på biblioteket (Long 1985: 89). Inom uppgiftsbaserad språkundervisning är det dock relevant att skilja en sådan uppgift som äger rum i världen utanför klassrummet från uppgifter som man kan använda i språkundervisning i skolan. Nunan (2004) skiljer på *pedagogiska uppgifter* (eng. pedagogical tasks) som äger rum i klassrummet och språkbruk utanför klassrummet som Nunan kallar för *riktig värld-uppgifter* (eng. *real-world tasks*) eller *måluppgifter* (eng. target tasks). Enligt Long (1985: 94) klassificeras måluppgifter som uppgiftstyper som ligger på en mer allmän och abstrakt nivå. Pedagogiska uppgifter som utformar basen för klassrumsaktiviteter skapas från dessa uppgiftstyper (ibid.).

En pedagogisk uppgift är en del av klassrumsarbetet där inlärarna använder målspråket medan ”deras uppmärksamhet är fokuserad på att ta grammatisk kunskap i bruk för att förmedla meningar i stället för att manipulera formen” (Nunan 2004: 4; vår översättning). För att skapa inlärningsmöjligheter i klassrummet måste man ändra de talrika ärenden man gör med språket i sitt vardagsliv (riktig värld-uppgifter) till pedagogiska uppgifter (Nunan 2004: 19). Pedagogiska uppgifter kan ha en tydlig relation till den riktiga världen; Nunan (2004: 20) nämner t.ex. en uppgift där hans studerande skrev en meritförteckning och sökte lämpliga arbetsplatser vilket är något man kommer säkert att göra i framtiden också utanför klassrummet.

Enligt Ellis (2003: 10) inkluderar en uppgift språkanvändningsprocesser som används också i den riktiga världen. Därför kan en uppgift innehålla antingen språkaktiviteter som även finns i den riktiga världen (t.ex. att fylla i ett formulär) eller konstgjorda språkaktiviteter (t.ex. att

jämföra två bilder) som ändå reflekterar språkanvändning i den riktiga världen – t.ex. att beställa och svara på frågor eller att hantera missförstånd (ibid.). Även Nunan (2004: 20) anser att inte alla pedagogiska uppgifter behöver ha ett tydligt förhållande till världen utanför klassrummet: meningen med t.ex. olika rollekar, simuleringar och uppgifter som har att göra med problemlösning, är att de aktiverar elevers framåtskridande språkkunskaper (ibid.). Då flyttar inlärarna sig från att vara reproducerande språkanvändare till att vara en kreativ språkanvändare som kan sätta ihop bekanta ord, strukturer och uttryck på nya sätt. Nunan (2004: 20) tror att när språkanvändare måste dra nytta av sina framåtskridande språkkunskaper och språkliga resurser på ett integrerande sätt är de maximalt engagerade i språktillägnet. Däremot behöver en övning inte ha en relation till den riktiga världen och den kan fokusera på att främja sådana kunskaper som inte används utanför klassrummet, t.ex. fylla i ett ord i rätt form i en mening som inläraren inte nödvändigtvis kommer att använda i framtiden.

3.1.2 Språket som medel för att kommunicera

Ett kriterium som Ellis (2009: 223) sätter en uppgift är att inlärarens primära fokus bör ligga i betydelsen, dvs. det som inlärarna borde ta hand om är att processa uttryckens semantiska och pragmatiska betydelser. Även Willis och Willis (2007) och Nunan (2004) understryker språkets kommunikativa användning där inlärarens fokus ligger på språkets betydelse i stället för dess form. En princip för uppgiftsbaserad språkundervisning enligt Nunan (2004: 37) är *integration* som betyder att inlärarna borde undervisas på sätt som skapar tydliga förbindelser mellan språkliga former, kommunikativa funktioner och semantiska betydelser. En uppgift borde engagera eleverna i att använda språk pragmatiskt och kommunicera i stället för att bara presentera språk (Ellis 2003: 9). När det gäller en uppgift fungerar deltagarna främst som *språkanvändare* och all inläring som sker är slumpmässig (Ellis 2003: 3). Även Van den Branden (2006: 8–9) konstaterar att uppgifter uppmuntrar studerandena att vara språkanvändare snarare än *språkinlärare*.

Nunan (2004: 36–37) nämner aktiv inläring som en av principerna för uppgiftsbaserad språkundervisning. Enligt den lär studerandena sig best genom att göra, genom att bygga aktivt sina kunskaper i stället för att passivt ta emot information från läraren. Det som är viktigt är att inläraren – inte läraren – arbetar och att den största delen av lektionstiden ägnas åt inlärarnas möjligheter att använda språket. Läraren får erbjuda input (t.ex. förklara), men hen borde inte dominera hela lektionstiden. Enligt Nunan (ibid.) lär inlärarna sig bäst genom

att använda målspråket. Vi ville också genomföra ett inlärare-drivet projekt där det är studerandena som gör och vi endast gav instruktionerna och hjälpte studerandena vid behov.

Ellis (2003: 3) påpekar att inlärnarna inte alltid fokuserar på språkets betydelse eller arbetar som språksanvändare och det är inte heller uppgiftens avsikt. Medan en uppgift kräver att inlärnaren fokuserar primärt på kommunikation och språkets betydelser tillåter den att lägga sekundärt märke till vilka språkliga form borde användas (Ellis 2003: 5). Ellis menar vidare att studerandens fokus stundvis kan flytta till språkets form då hen tillfälligt tar språkinlärnarens roll. Enligt Van den Branden et al. (2009: 6) kan uppgiftsbaserad inläring tillåta och till och med uppmuntra inlärnarna att fokusera på formen för att optimera inlärningspotential av uppgiftsbaserade aktiviteter.

3.1.3 Resultat som mål

Enligt Ellis (2003: 10) har en uppgift ett kommunikativt slutresultat som är definierat tydligt. Till skillnad från en övning måste detta resultat vara något annat än enbart användningen av målspråket (Ellis 2009: 223). Även Van den Branden (2006: 3) och Willis och Willis (2007: 13) konstaterar att en uppgift har ett slutresultat. Ellis (2003: 8) påpekar att det är viktigt att skilja på en uppgifts *resultat* (eng. *outcome*) respektive *syfte* (eng. *aim*): medan resultat syftar på det som eleverna uppnått i slutet av uppgiften betyder syfte uppgiftens pedagogiska mening som genererar betydelsebaserat språkbruk. Enligt Ellis (2003: 8) är meningen med en uppgift att inlärnarna använder främmande språk på olika sätt som främjar deras språkinläring snarare än att de uppnår ett visst resultat som inte nödvändigtvis har någon pedagogisk betydelse.

Ellis (ibid.) påpekar även att det är möjligt att komma fram till ett lyckat resultat utan att uppnå uppgiftens syfte. Vi anser även det omvända är möjligt, dvs. det är också möjligt att uppnå uppgiftens syfte utan att komma fram till något resultat. För vårt projekt var det inte viktigast att göra en lysande tidningsartikel (som i sig är resultatet), utan att bekanta sig med nya svenska ord, svenskspråkigt material, planera och diskutera med gruppmedlemmarna och producera något på svenska (dvs. syftet med uppgiften). Om studerandena skulle ha gjort allt det här med svenska språket utan att kunna skapa en färdig tidningsartikel skulle de med andra ord ha fullgjort uppgiftens syfte, även om det inte genererat ett resultat.

3.1.4 Uppgiftstyper

En uppgift kan innehålla vilka som helst av de fyra språkkunskaperna, dvs. att lyssna, läsa, tala eller skriva (Ellis 2003: 10). Enligt Ellis (2009: 224) kan uppgifter vara *input-erbjudande* (eng. *input-providing*) eller *output-uppmuntrande* (eng. *output-prompting*). Input-erbjudande uppgifter engagerar inlärarna att lyssna på eller läsa, medan output-uppmuntrande uppgifter engagerar att tala eller skriva på målspråket. Uppgifter kan också integrera olika kunskaper, såsom vår uppgift – att skapa innehåll för en tidning – engagerade studerandena särskilt att läsa och skriva på svenska.

Willis och Willis (2007) presenterar talrika uppgiftstyper. De har delat dem in i sju kategorier: att lista (eng. *listing*), att ordna och sortera (eng. *ordering and sorting*), att matcha (eng. *matching*), att jämföra (eng. *comparing*), att dela personliga erfarenheter (eng. *sharing personal experience*), projekt och kreativa uppgifter (eng. *projects and creative tasks*) och att lösa problem (eng. *problem solving*). Kategorin som vårt undervisningsexperiment hamnar är projekt och kreativa uppgifter.

I ett uppgift-baserat projekt gör inlärarna mindre uppgifter som baserar sig på ett specifikt tema och som var och en har ett eget resultat eller mening (Willis & Willis 2007: 99). Enligt Nunan (2004: 35–36) borde en uppgift på varje lektion bygga på och utvecklas från det som har gjorts tidigare och den slutliga uppgiften görs av inlärarna steg för steg. Även vi delade upp uppgiften i olika steg och hade tydliga målsättningar för varje lektion. Genom att genomföra de här mindre uppgifterna skapar inlärarna den slutliga produkten som är något som kan presenteras för de andra (Willis & Willis 2007: 99). Som slutliga produkter nämner Willis och Willis t.ex. en portfölj, en dagbok, en webbsida, en poster, en video, en turistbroschyr eller en tidning som i vårt projekt.

3.1.5 Sammanfattning

I detta avsnitt sammanfattar vi aspekter som framkommer i definitioner för en uppgift av Ellis (2003, 2009), Nunan (2004), Van den Branden et al. (2009) och Willis och Willis (2007). Det som vi anser med en uppgift i vår studie baserar på dessa definitioner. En uppgift är således en aktivitet som kräver att en inlärare har en aktiv roll som språks användare. När inläraren gör en uppgift är meningen att hans fokus snarare ligger på språkets betydelse än på dess form. En uppgift bör också ha någon relation till den riktiga världen, dvs. inlärarna kommunicerar på

ett sätt som krävs också i situationer utanför klassrummet. Det som också är relevant för en uppgift är att den har ett slutresultat som är något annat än själva språkanvändningen.

Följande tabell strävar efter att redogöra skillnader mellan en uppgift och en vanlig övning som görs på språklektioner.

Tabell 1: Skillnader mellan en uppgift och en övning.

	EN UPPGIFT	EN ÖVNING
Språkinläring	genom att använda språket kommunikativt	genom att träna separata språkliga strukturer
Inlärarens fokus	i kommunicering och språkliga betydelser	i språkets form och dess korrekthet
Inlärarens	en språkanvändare	en språkinlärare
Målet	att skapa även något slutresultat vid sidan av språkanvändning	att träna några förutbestämda ord eller strukturer
Språkinläring är	omedveten	medveten
Relation till världen utanför klassrummet	en relation till äkta kommunikation som äger rum också utanför klassrummet	behöver inte finnas någon relation till den riktiga världen

3.2 Tidigare studier

Som vi har strävat efter att visa är en uppgift ett brett och mångfacetterat begrepp. Även om det finns vissa gemensamma drag och kriterier mellan olika uppgifter är möjligheter att skapa en uppgift nästan oändliga. Om man betraktar t.ex. olika uppgiftstyper presenterade av Willis och Willis (2007) finns det allt från sagoberättande till att skapa en webbsida eller från jämförelse mellan två filmtrailrar till att lösa ett problem som råder i klassrummet på språklektioner. Vi har valt att presentera tre studier där uppgifterna som används är skriftliga. Två av dessa studier handlar om skriftliga uppgifter, och den tredje handlar om olika slags aktiviteter med skriftliga uppgifter som del av dem. Vi motiverar valet av studierna också med att dessa studier har strävat efter att på något sätt utreda studerandenas tankar om uppgiftsbaserad undervisning vilket är meningen även med vår studie.

Ruso (2007) undersökte hur användning av olika slags uppgifter påverkade på en engelskkurs för förstaårsstuderanden vid ett universitet på Cypern. Hon använde olika slags uppgifter på sin kurs, t.ex. att titta på en film och skriva om den, att fylla i ett lucktest när man lyssnar på en låt och att hålla ett föredrag. Femtiofyra universitetsstuderanden, som deltog i kursen, skrev dagbok, svarade på en enkät och deltog i en intervju. Studerandena var mellan 17 och 23 år och deras hemländer samt fakulteter var olika. Materialet bestod av forskarens och studerandenas dagböcker, enkäten och intervjuerna.

I dagboktexterna kom det fram att studerandena var nöjda med uppgifterna som användes och alla gav positiv feedback på dem. Enligt informanterna skapade uppgifter variation på lektionerna och hjälpte dem att lära sig. En uppgiftstyp som ansågs mycket motiverande var föredragen som studerandena själva höll. Föredragen utvecklade inte bara studerandenas talade engelska utan också ökade deras vetande av olika ämnen och relevant ordförråd. Även andra uppgiftstyper förbättrade studerandenas ordförråd: när orden lärdes genom att titta på en film eller lyssna på en låt var inläringen mer effektiv och permanent.

Det som studerandena var mindre nöjda med var lektioner som endast innehöll enstaka uppgifter. Studerandena upplevde det som negativt att läraren bara talade och de lyssnade. De ansåg att de inte får tillräckligt möjligheter att ”uppleva språket” (Ruso 2007: 10). Studerandena nämnde också att kursboken inte intresserade dem och den var inte viktig för dem. Studerandena upplevde det negativt att läraren talar för mycket och därför konstaterar

Ruso att lärarens taltid förminskar motivation i klassrummet. Hon påpekar också att studerandena inte vill vara passiva i klassrummet.

Thanh och Huan (2012) har undersökt hur uppgiftsbaserad språkundervisning påverkar motivationen att tillägna sig ordförråd hos college-studeranden i Vietnam. Deltagarna i studien var sjuttiosex 18–20 åriga vietnamesiska studeranden som placerades slumpmässigt i två engelskagrupper. Den ena gruppen var en kontrollgrupp där ordförråd undervisades på ett traditionellt sätt och den andra gruppen var en experimentgrupp där man använde sig av textbaserade uppgifter varannan vecka. Uppgifterna baserade sig på kursbokens texter. Alla studerandena deltog i ett ordförrådstest och en enkät både före experimentet och efter det. Resultat från enkäter och tester samt intervjuer av nio studerande i experimentgruppen analyserades.

Resultaten visade att kontrollgruppen efter experimentet hade lika hög motivation att lära sig ordförråd som tidigare medan experimentgruppens motivation hade ”ökat dramatiskt” (Thanh & Huan 2012: 111). Båda grupper hade lärt sig nya ord under kursen men experimentgruppens ordförråd hade ökat mer. Intervjuerna användes för att utforska studerandenas attityder gentemot användning av uppgiftsbaserad inläring och det framkom att största delen av de intervjuade föredrog uppgiftsbaserad undervisning framför traditionella metoder att undervisa i ordförråd.

Även Tilfarlioglu och Basaran (2007) har undersökt påverkan av uppgiftsbaserad språkundervisning genom att jämföra resultat hos en kontrollgrupp och experimentgrupp. De undersökte hur uppgiftsbaserade skrivaktiviteter påverkar läsförståelse av engelska som främmande språk hos universitetstuderande i Turkiet. Grupperna utgjordes av 28 studeranden från en institution och 28 studeranden från en annan institution. Båda grupperna undervisades i grammatik med hjälp av kursboken. Härutöver arbetade kontrollgruppen med korta lässtycken och övningar medan experimentgruppen arbetade tre timmar varje vecka med uppgiftsbaserade skrivningsaktiviteter. Dessa aktiviteter genomfördes mestadels parvis och ibland i större grupper. Studerandena deltog i tester både före och efter experimentet. Resultaten av dessa tester analyserades och det kom fram att uppgiftsbaserade skrivningsaktiviteter hade en positiv påverkan när det gällde läsförståelse. Medan experimentgruppens läsförståelse förökades betydligt efter experimentet fanns det inte en signifikant skillnad hos kontrollgruppen.

Således kan vi på basis av de här studierna säga att att uppgiftsbaserad språkundervisning har främjat i synnerhet läsförståelse och inläring av nya ord. Inlärarna har föredragit uppgiftsbaserad språkundervisning framför traditionella språkundervisningsmetoder och deras motivation har ökat. Alla ovannämnda studierna mätade dock enbart ett delområde av språkinläring – läsförståelse och ordförråd – och inte tog ställning till hur uppgiftsbaserad undervisning skulle fungera med inläring av något annat delområde eller om det finns några aspekter som inte kan undervisas med hjälp av uppgiftsbaserad språkundervisning.

4 STUDERANDENS AKTIVA ROLL OCH INDIVIDUALISERING

En av utgångspunkterna för uppgiftsbaserad inläring är inlärarens aktiva roll och att inläring sker när man samtidigt gör något. Att studerandena själva får vara aktiva var ett syfte med vårt projekt och i detta kapitel kommer vi att presentera några andra approacher som betonar inlärarens aktiva roll i inlärningsprocessen. I slutet av detta kapitel presenteras individualisering som också var en av utgångspunkterna för undervisningsexperimentet.

4.1 Kollaborativ inläring

I vårt undervisningsexperiment gav vi studerandena möjlighet att arbeta tillsammans med andra. Med *samarbete* avses oftast att mera än en person arbetar med en och samma uppgift (Roschelle & Teasley 1995: 70). En annan form av inläring tillsammans med andra är kooperativ inläring men forskarna lyfter fram en distinktion mellan *kollaborativ* och *kooperativ inläring*: i kooperativ inläring, som också kallas för *samarbetsinläring*, har varje person i gruppen ett visst, bestämt ansvar medan i kollaborativ inläring arbetar gruppen tillsammans och möjlig arbetsfördelning sker spontant (Roschelle & Teasley 1995: 70; Dillenbourg 1999: 11). Roschelle och Teasley (1995: 94) konstaterar att samarbete inte sker bara för att personerna är närvarande utan samarbete är ett medvetet val.

En stark bas för kollaborativ inläring kan ses vara den konstruktivistiska synen på inläring (Vesterinen 2001: 22). Konstruktivism innehåller flera olika inriktningar såsom kognitiv konstruktivism, social konstruktionism, symbolisk interaktionism samt andra sociokulturella betraktelsesätt (Tynjälä 1999). Härnäst redogörs för några generella principer i den konstruktivistiska inläringssynen enligt Tynjälä (1999: 61–65):

- *Inläraren är aktiv.* Inläring ses inte som passiv mottagande av information utan inläraren bygger kontinuerligt om sin bild av världen. Samtidigt är lärarens roll att handleda inlärningsprocessen, inte bara överföra information.
- *Tidigare kunskaper är basen för inläring av nya kunskaper.* Utgångspunkten för lärandet är bra att vara de kunskaper och uppfattningar som inläraren redan har eftersom hen tolkar ny information på basis av den gamla. Ibland kan det finnas en motsägelse mellan inlärarens egna uppfattningar och den vetenskapliga kunskapen, men att bli medveten om kontroversen kan befrämja inlärningsprocessen.
- *Meningsskapande och förståelse.* Viktigt är att inläraren inte bara lär sig utantill utan faktiskt förstår. Att förstå är väsentligt för att inläraren ska kunna skapa en betydelse för det inlärd. Med andra ord är bara förstådd information betydelsefull.
- *Från faktabaserad till problembaserad inläring.* Även om det finns ett stort antal saker som bara är fakta och inte kan tolkas på olika sätt är tanken att fakta inlärs bäst då de är en del av en större, meningsfull helhet.
- *Social interaktion.* Interaktion ses som en viktig del av inläring eftersom det är möjligt för inläraren att t.ex. få stöd av andra. Att studera för sig själv kan också ses som interaktivt: inläraren är på sätt och vis i interaktion med läroboken.

Tynjälä (1999: 167) redogör för några positiva effekter av kollaborativ inläring. Enligt henne kan diskussion och olika synpunkter åstadkomma mera mångsidiga tankeprocesser hos studerandena jämfört med direkt undervisning. Dessutom möjliggör kollaborativ inläring självstyrning och på så sätt ökar ofta studerandenas motivation, och genom kollaborativ inläring tränar studerandena också sin sociala kompetens. (ibid.)

Tynjälä (1999: 167–168) redogör också för några problem som kan förekomma, som t.ex. att varje studerande är en individ: vissa tycker mera om att arbeta ensam än i en grupp. Dessutom kan medlemmarna i en grupp vara mycket olika när det gäller deras samarbetsförmåga och sociala kompetens, och om medlemmarna i gruppen delar arbetet sinsemellan kan helheten förbli oklar för dem. (ibid.)

Lärarens roll i kollaborativ inläring är att vara en handledare som stödjer arbetet (se t.ex. Vesterinen 2001). Det som kommer fram i GGL 2015 är att läraren ses som en handledare i stället för en person som bara överför information. Utgående från denna syn kan kollaborativ inläring ses som en lämplig arbetsmetod i gymnasiet. Dessutom nämns det flera gånger i GGL 2015 att inläring också ska ske i kommunikation med andra utöver självständigt arbete

och att studiemiljön ska stödja kollaborativt lärande. I GGL 2015 betonas studerandenas aktiva roll i inläringen och att studiemetoderna borde utveckla studerandenas tänkande, och enligt Tynjäläs (1999: 167) tankar är kollaborativt inläring en sådan arbetsmetod som aktiverar studerandena.

Uppfattningar om grupparbete har studerats t.ex. av Abrahamsson och Fridén (2010). De intervjuade i sin studie åtta lärare som arbetade i årskurserna 2–6. Syftet med studien var att undersöka lärarnas tankar om grupparbete som arbetsform. Det visade sig att lärarna ställde sig positivt till grupparbete men de nämnde även vissa nackdelar med det. Fördelar som lärarna i Abrahamssons och Fridéns (2010) studie såg med grupparbete var bl.a. att det är viktig social träning: eleverna lär sig att respektera och lyssna på varandra och utvecklar samtidigt sin diskussions- och argumentationsförmåga. Lärarna ansåg också att eleverna kan inspirera och lära sig av varandra och ta del av andras idéer. De menade vidare att grupparbete dessutom hjälper eleverna att lära sig att söka information på egen hand vilket lärarna ansåg vara viktigt med tanke på framtiden. Enligt lärarna i Abrahamssons och Fridéns (2010) studie är nackdelar med grupparbete bl.a. att eleverna ofta deltar ojämnt, dvs. att någon elev tydligt tar mera ansvar i gruppen än någon annan. Dessutom upplevde lärarna att det är svårt att bedöma elevernas individuella prestationer när de arbetar i grupp.

En viktig aspekt i vårt undervisningsexperiment var valfrihet, vilket innebar att studerandena själva fick välja vem de jobbade med. Lärarna i Abrahamssons och Fridéns (2010) studie föredrog dock att själva göra gruppindelningen. I gruppindelningen brukar lärarna ta hänsyn till t.ex. sociala faktorer (vilka elever som kommer respektive inte kommer överens med varandra), elevernas kompetenser och olika styrkor samt själva uppgiftens typ och syfte (Abrahamsson & Fridén 2010). Även Eteläpelto och Rasku-Puttonen (1999: 195) konstaterar att läraren kan påverka arbetsprocessen genom att bl.a. bilda grupper där förhållandena mellan medlemmarna är fungerande. Det är dock väsentligt att läraren känner eleverna väl om hen gör gruppindelningen.

Keränen (2013) kartlade gymnasisters åsikter om grupparbete i svenskundervisning vid tre finska gymnasier. Hon hade 99 informanter varav drygt hälften ansåg att grupparbete är ett bra sätt att lära sig svenska. Som positiva faktorer nämnde informanterna bl.a. stöd och hjälp från andra i gruppen. Några informanter nämnde att grupparbete för med sig positiv variation till lektionerna och några ansåg att inläring med andra är roligt. Det fanns ändå många informanter som ansåg att de inte lär sig tillräckligt i grupp. Faktorer som enligt

informanterna påverkar hur bra grupparbete fungerar var bl.a. jämnhet av deltagande, gruppmedlemmarnas motivation och uppgiftens kvalitet. En informant nämnde också att om gruppen är för stor är det svårt för alla att delta och en nämnde att uppgifter kan delas ojämnt om gruppmedlemmarna är på mycket olika kunskapsnivåer. Allt som allt konstaterade Keränen (2013) att det inte är enkelt att få grupparbete att fungera utan det finns många faktorer som påverkar hur det lyckas.

4.2 Projektinläring

Ett *projekt* är ett mångfacetterat begrepp och innehållet i ett projekt beror på dess mål: ett projekt vara t.ex. ett utvecklingsprojekt inom ett företag, ett forskningsprojekt, ett byggnadsprojekt osv. (Kettunen 2009: 17). På basis av syftet med denna avhandling är det ändå väsentligt att granska projekt och dess betydelse endast i skolkontexten, och på så sätt tala om *projektinläring*. Enligt Tynjälä (1999: 165) menar man med projektinläring oftast ett sådant arbetssätt där studerandena arbetar en längre tidsperiod kring ett visst tema och samtidigt producerar någon konkret produkt som anknyter till temat. Därtill beskriver Eteläpelto och Rasku-Puttonen (1999: 202) projektinläring som en långvarig process som bygger på något meningsfullt problem och integrerar olika vetenskapsområden. Det är dessa definitioner för projektinläring som vi drar nytta av i avhandlingen: relevant är ett visst tema, en längre tidsperiod, en konkret produkt och försöket att inkludera olika läroämnen i arbetet.

Projektinläring kan ses som en form av kollaborativ inläring eftersom projekt oftast genomförs i smågrupper. Det är dock möjligt att inkludera också självständigt arbete i processen. Då gäller det mestadels att studerandena i gruppen själv bestämmer hur de delar ansvaret. (Tynjälä 1999: 165) Tynjälä (ibid.) konstaterar dessutom att projektinläring kan användas som en form av problembaserad inläring (se avsnitt 4.3). Andra former av inläring och arbete som är nära projektinläring är t.ex. upplevelsebaserad inläring (se kapitel 3) och kontextuell inläring (Vesterinen 2001: 22). Så som i kollaborativ inläring i allmänhet är lärarens roll också i projektinläring att stödja och träna (Eteläpelto & Rasku-Puttonen 1999: 199; se också Vesterinen 2001).

Positiva drag med projektinläring kan vara t.ex. inlärarens självständighet och valfrihet samt inläring som är orienterad mot förståelse. Dessutom gillar studerandena ofta att arbeta tillsammans med andra. (Eteläpelto & Rasku-Puttonen 1999: 192, 200–201) Den traditionella skolmiljön kan dock vara utmanande för projektinläring. Korta arbetsperioder och fristående

läroämnen gör det svårt för läraren att organisera en större helhet. Ett annat problem som ofta förekommer är ojämn arbetsfördelning inom gruppen. Projektinläring kräver också mycket av inläraren: hen borde kunna uttrycka sig själv mångsidigt och granska saker från olika perspektiv samt vara kritisk också mot sin egen synpunkt. (Eteläpelto & Rasku-Puttonen 1999: 192–193, 200)

Projektinläring har i finländsk kontext främst undersökts i yrkesinstitut och yrkeshögskolor. T.ex. Vesterinen (2001) undersökte projektinläring i anslutning till ett projekt som genomfördes vid Jyväskylä yrkeshögskola. Det så kallade SYTKE-projektets mål var att utveckla arbetsgemenskapen i de 12 företag som deltog. Aktörerna i projektet var ca 200 studerande från Jyväskylä yrkeshögskolas social- och hälsoområde. Det fanns ett team med 3–12 studerande i varje företag och varje team genomförde ett eget miniprojekt i företaget. Syftet med Vesterinens (2001) studie var att kartlägga såväl studerandenas som lärarnas upplevelser och tankar om projektinläring med hjälp av frågeformulär, temaintervju och inlärningsdagbok. Det kom fram att projektinläring fungerade som ett bra sätt för studerandena att tillägna sig kunskaper som är viktiga i arbetslivet. Studerandena konstaterade dock att det är viktigt att man hunnit utbildas tillräckligt innan genomförande av detta slags projekt, samt att projektet är välorganiserat, att projektet placerar sig i slutet av studierna och att projektet är tillräckligt långvarigt. Studerandena upplevde att deras personliga förmågor, såsom målinriktning och planmässighet, utvecklades. Lärarna ansåg att problem med projektinläring är t.ex. att det är mycket svårt att inkludera stora projekt i studierna. Detta nämner också Eteläpelto och Rasku-Puttonen (1999: 200), dvs. att den traditionella strukturen i utbildningen inte är idealisk för projektinläring. Detta slags stora projekt kan också vara svårt att anknyta till språkundervisning på grund av fristående läroämnen och tämligen korta lektioner men något slags samarbete med olika företag skulle kunna vara intressant.

Gällande undervisning i grundskolan har Viro (2014) gjort ett materialpaket för projektinläring i matematikundervisning. Målgruppen är elever i årskurserna 7–9. Materialpaketet innehåller olika slags projekt vars syfte är att göra undervisningen mera funktionell och öka elevernas förståelse om var och hur de kommer att behöva matematik i framtiden. I alla projekten får eleverna utnyttja sina matematiska kunskaper mångsidigt och i olika slags sammanhang: fyra av projekten är så kallade funktionella projekt och tre är planerade i samarbete med olika företag.

4.3 Problembaserad inläring

Problembaserad inläring (eng. *problem-based learning, PBL*) kan definieras som en efterforskningsprocess som svarar på frågor, nyfikenhet, tvivel och osäkerheter som handlar om livets komplexa fenomen (Barrel 2007: 3). Ett problem är ett tvivel, en svårighet eller en osäkerhet som behöver en lösning (ibid.). Problembaserad inläring har använts särskilt inom medicin, business, fysik och biologi, medan språkundervisning har utnyttjat metoden relativt litet (Larsson 2001). Enligt Larsson (2001: 4) är det utmanande att skapa lämpliga problem som har med ett språk att göra eftersom det inte finns tydliga riktig-värld-situationer eller tidskrifter som presenterar aktuella trender som kan användas för att skapa ett problem. Ett mer realistiskt sätt skulle vara att skapa ett problem som kombinerar språkundervisning och undervisning i andra ämnen där ett språk spelar en viktig roll (ibid.).

Larsson (2001: 6) presenterar tre problem som kunde användas i språkundervisning. Det första är att man vill bygga ett drömhus och man måste beskriva sina planer så detaljerat som möjligt. Det andra problemet är ett scenario där ens vän har blivit arresterad och man måste utreda varför det har hänt. Det tredje exemplet är ett brev som är skrivet av någon historisk person och man måste utreda vem som har skrivit det, var det har skrivits och när det har skrivits. Alla scenarierna äger rum i landet där man talar det främmande språket som studeras.

Vårt undervisningsexperiment innehåller många aspekter som hör till problembaserad inläring. Liksom riktiga journalister, sökte också studerandena information, värderade det och finlipade både texten och layouten. Studerande efterforskade alltså ett fenomen som behandlades i deras artikel. Om man anser det att studerandena inte visste något om ämnet eller alla lämpliga svenska ord som ett problem kan man tänka att studerandena löste ett problem genom att skapa en tidningsartikel.

Egenskaper hos ett bra problem för problembaserad inläring är enligt Larsson (2001: 4) att det engagerar studerandenas intresse och motiverar dem att söka information självständigt, att det möjliggör att koppla ny information ihop med den gamla, att det låter studerandena fatta beslut baserad på presenterade fakta, att det betonar viktighet av grupparbete och att det har en relation till den riktiga världen. Hung et al. (2008: 488) betonar inlärarens roll inom problembaserad inläring: inlärarens måste vara självstyrande och självkritisk, och hen får inte färdiga svar från någon annan. Enligt Hung et al. (2008: 492) är det ultimata målet med problembaserad inläring att utbilda studerande att bli självstyrande, självständiga och

livslånga inlärare. Om man jämför ett problem med en uppgift finns det alltså många likheter (se avsnitt 3.1).

4.4 Individualisering

En av utgångspunkterna som vi hade för vårt undervisningsexperiment var individualisering som enligt Skolverket (2016) är både individanpassning av undervisningen och elevernas självständiga arbete med olika uppgifter. Individualisering strävar alltså efter att uppfylla inlärares individuella behov. I en undervisningsgrupp finns det olikheter mellan individers och gruppens intresse och behov – gällande t.ex. lärandemiljö, ork och arbetsformer (Vinterek 2006).

Vinterek (2006: 45–46) delar in individualisering enligt åtta olika typer: *innehålls-, omfångs-, nivå-, metod-, hastighets-, miljö-, material- och värderingsindividualisering*. Innehållsindividualisering syftar till att innehållet som inlärares arbetar med motsvarar hans behov och intresse. Med hjälp av omfångs- och nivåindividualisering kan var och en arbeta på en lämplig nivå. Inlärares egna arbetssätt och arbetstakt beaktas med hjälp av metod-, material-, miljö- och hastighetsindividualisering. Värderingsindividualisering för sin del påverkar bedömningen. I genomförandet av vårt undervisningsexperiment tog vi hänsyn till flera individualiseringsaspekter Vinterek nämner: Metodindividualisering betydde i vårt projekt att studerandena själva fick bestämma vilka de arbetar med och vilka slags material de producerar. Miljöindividualisering möjliggjorde att studerandena fick arbeta också utanför klassrummet om de ville. Även GGL 2015 instruerar att ta hänsyn till studerandes förutsättningar, intressen, åsikter och individuella behov gällande studiemiljöer och -metoder (GGL 2015: 14).

Innehållsindividualisering som Vinterek (2006: 46) vidare delar in i *omfångsindividualisering* och *nivåindividualisering* syntes i projektet genom att studerandena själva fick söka information på nätet och använda olika slags källor – att använda t.ex. kursboken eller vissa webbsidor var inte ett krav i projektet. På detta sätt fick studerandena använda material som de ansåg lämpliga med hänsyn till nivån och omfånget. Studerande fick också själva komma på ett intressant ämne som de arbetade med – det enda villkoret var att ämnet har något att göra med kursens teman.

För oss var det viktigt att ge studerandena möjligheter att välja själv när det gällde metoden, miljön, materialet och innehållet. Birdsell et al. (2009) undersökte hur att ge elever i årskurs 7 möjligheter att göra val gällande sina studier påverkar deras motivation. Forskarna genomförde varje vecka en intervention som gällde ett slags val gällande grupp, undervisningsplan, uppgifter och bedömning. Resultaten visade att genom att låta eleverna välja själv ökade inlärningsmotivation i någon mån. En markant skillnad mellan situationen före och efter interventioner kunde man se i synnerhet när det gällde undervisningsplanen: när eleverna fick påverka planen tyckte 38 % av dem att de kan utnyttja sina styrkor vilket också skapade mer framgång och trivsel i klassrummet.

5 MATERIAL OCH METOD

5.1 Studiens frågeställningar och upplägg

I denna studie söker vi svar på följande frågor:

1. Hur upplever gymnasiestuderande ett projekt där de arbetar mestadels utan läroböcker?
2. Vad lär sig studerandena under projektet?
3. Hurdana kunskaper utnyttjar studerandena under projektet?
4. Vad anser studerandena om användning av kamratfeedback under projektet?

Studien bygger på ett undervisningsexperiment, ett tidningsprojekt, som vi planerade och som sedan genomfördes. I kapitlen 2–4 ovan presenterade vi utgångspunkterna för undervisningsexperimentet medan projektets genomförande i praktiken beskrivs nedan (se avsnitt 5.3). Syftet med undersökningen är att kartlägga informanternas åsikter och upplevelser om projektet vilket gjordes genom en elektronisk enkät och två gruppdiskussioner.

5.2 Informanter

I undervisningsexperimentet deltog 19 studeranden som läser svenska som lång lärokurs, till skillnad från majoriteten av finska gymnasiestuderanden (Statistikcentralen 2015). Tretton av

dessa 19 svarade även på enkäten. Sex studeranden var frånvarande när enkäten skulle besvaras. Länken till enkäten skickades i efterhand till de frånvarande sex studeranden men dessa besvarades ej. Sammanlagt sex av dessa 13 som svarade på enkäten deltog även i gruppdiskussioner. Vi genomförde två gruppdiskussioner och informanterna för diskussionerna valdes genom att fråga vilka studeranden var frivilliga för det.

5.3 Undervisningsexperimentet

Undervisningsexperimentet som vi hade planerat var ett projekt där målet var att skapa en elektronisk tidning. Undervisningsexperimentet baserar på uppgiftsbaserad språkundervisning, och projektet var *uppgiften* i experimentet. Uppgiftens resultat var en svenskspråkig tidning, medan dess syfte var att använda svenska t.ex. med genom att skriva och söka information. Vi följer således tvådelningen av Ellis (2003: 8). Målet med projektet var att studerandena får arbeta antingen ensam eller i grupper och att varje studerande eller grupp producerar något innehåll som är lämpligt för en tidning och på så sätt tränar olika slags färdigheter. Lämplighet gällde innehåll, språk och layout – inte några språkliga former, eftersom vi ville att studerandena fokuserar på språkets betydelse i stället för dess form. Till slut skulle de olika slutprodukterna utforma en gemensam tidning.

Vi hade bestämt oss att genomföra projektet i ett gymnasium eftersom studerandena då redan har förhållandevis bra kunskaper i svenska och kan producera relativt långa texter. Vi kontaktade ett gymnasium och frågade om det var möjligt att förena undervisningsexperimentet med någon kurs och fick ett jakande svar. Kursen var RUA8 som är den sista fördjupande kursen i A-svenska vars teman är vetenskap, teknik, affärliv och Nordens historia. Studerandena som deltog i undervisningsexperimentet var de 19 studerandena på kursen.

I början av kursen besökte vi klassrummet och presenterade vårt undervisningsexperiment samt dess målsättningar (se Bilaga 3). Målsättningarna som vi hade ställt upp för studerandena var att träna att skriva och läsa på svenska, att använda svenska i nya kontexter – alltså behandla olika teman på svenska, att träna informationssökning och källkritik, att tillsammans skapa en meningsfull och koherent helhet, att träna att ge och ta emot feedback samt att träna projekthantering och processkrivning. Vi ville således få studerandena att träna sådana färdigheter som lyfts fram i den nya läroplanen: bl.a. multilitteracitet genom att läsa olika slags texter på nätet och producera själv en viss slags produkt, ta ansvar för sitt eget

lärande genom att själv välja ämnet för produkten och själv göra arbetsfördelningen samt samarbetsförmåga genom att arbeta i grupp. Vi ville dock ge även möjlighet att arbeta ensam och på så sätt ta hänsyn till studerandenas olika behov, eftersom alla nödvändigtvis inte lär sig lika bra i grupp jämfört med att arbeta ensam.

Efter presentationen lämnade vi klassen och studerandena fick själva bestämma hur mycket tid de skulle använda för projektet och om de ville arbeta med tidningen under hela dubbellektionen, dvs. 90 minuter, eller en mindre stund på många lektioner. Kursläraren kontaktade oss senare och informerade att projektet äger rum i mitten/slutet av kursen och den görs på tre olika lektioner, 30 minuter per gång. Vi hade hoppats att få lite mera tid för projektet men på grund av kursens övriga innehåll lyckades det inte. Vi var med bara på de lektionerna och den tiden som studerandena arbetade kring projektet. Varje gång studerandena gjorde tidningen började vi med att presentera målsättningarna för gången både muntligt och skriftlig (se Bilaga 4).

I mitten av kursen hade vi första tillfället med projektet. Vi fick undantagsvis använda 45 minuter i början av lektionen för projektet. Vi gav anvisningar och berättade att målsättningarna för första gången är att välja sin grupp och ämnet för produkten och att börja planera för den. En studerande ville arbeta ensam, tre arbetade med en kompis och resten av studerandena formade tre grupper av fyra personer. Mestadels valde alla själv sina grupper men vi hjälpte vid behov och såg till att alla hade någon att arbeta med, ifall de inte ville arbeta ensam. Med undantag av ett par som gjorde en video skapade alla något skrivet innehåll för tidningen. Därför använder vi härefter ett allmänt ord *artikel* om produkterna som grupperna skapade under projektet.

Vid det andra tillfället var målet att få den första versionen av artikeln färdig och den återlämnades in i Showbie, som är en lärplattform där studerandena kan t.ex. lämna in uppgifter till läraren. Hemuppgiften för nästa gång var att kommentera en annan grupps artikel, på svenska. Feedback gavs bara på textens innehåll, dvs. dess semantiska och pragmatiska betydelser, eftersom i uppgiftsbaserad språkundervisning ligger fokus på betydelser, inte på former (se avsnitt 3.1.2). Varje grupp fick feedback från en grupp och gav feedback på en annan, dvs. kamratbedömning användes. Meningen med kamratbedömning är att en inlärare reflekterar över och bestämmer nivån, värdet eller kvalitet av en produkt eller en utförande som är utförd av en annan inlärare med samma status (Topping 2009). Talrika produkter kan bedömas, inklusive t.ex. skrifter, portföljer och muntliga presentationer.

Kamratbedömning kan göras parvis eller i grupper och den kan vara enkelriktad eller ömsesidig. (ibid.) Huvudsyftet med kamratbedömning är att ”eleverna ska förstå vad som är kvalitet i olika arbeten” (Skolverket 2015). Kamratbedömning kan visa hur samma uppgift kan lösas på olika sätt och den kan även generera en diskussion om olika kvaliteter samt förmågor (ibid.). Enligt Topping (2009) kan en kamratbedömare producera en bedömning lika reliabel och valid som en lärare eftersom fast en kamratbedömare har mindre kunskaper att bedöma har hen mer tid att göra det. Förutom kamratfeedback gav också vi och kursläraren feedback på allas texter.

Den tredje gången arbetade studerandena på basis av kommentarerna och producerade den slutliga, finslipade versionen. Under projektet skapade studerandena följande produkter: en artikel där man ger tips hur man kan leva ekologiskt och rädda världen (en grupp av fyra), en artikel om Luciadagens historia och ett recept på lussekatter (en grupp av fyra), en artikel om kokosbollarnas historia och ett recept för dem (en grupp av fyra), en artikel om Julbocken (ett par), ett pseudovetenskapligt test (ett par), en video om Finlands industri (ett par) samt en artikel om Sveriges kungafamilj (en studerande). De finslipade artiklarna laddades upp i Showbie men på grund av tidsbrist samlades de aldrig ihop till en gemensam tidning.

Efter projektet besökte vi klassrummet en gång till och gav länken till enkäten som handlade om projektet. Tretton studeranden av 19 svarade på enkäten. Efter att ha svarat på enkäten intervjuade vi två grupper med tre studeranden vardera om projektet.

Willis och Willis (2007: 113–114) anser att om språkliga former presenteras och övas före en uppgift – som strävar efter att inlärarna fokuserar på språkets betydelse – är det sannolikt att inlärarna fortsätter att visa strukturerna som de har lärt sig i stället att fundera på hur deras budskap går fram på främmande språk. Willis och Willis (ibid.) föreslår att uppgiften borde fulländas innan läraren undervisar språkliga strukturer för att uppgiften inte blir bara en vidare strukturövning. På så sätt använder inlärarna bredare språkrepertoar i uppgiften och utnyttjar allt de har lärt sig i språk på tidigare lektioner. Vårt projekt var en skild del av lektionen och anknöt inte till en träning av en enskild språklig struktur. Vi var med på lektionerna bara under vårt projekt och därför vet vi inte vad som annars gjordes under kursen. Två gånger var projektet dock den första delen av en lektion, dvs. ingenting föregick det. En gång var projektet den sista tredjedelen av dubbellektionen.

Enligt Nunan (2004: 36–37) är en princip av uppgiftsbaserad undervisning inlärarens aktiva roll och att läraren inte bör dominera hela tiden under lektionen. Även enligt GGL 2015 bör läraren vara en handledare och studerandena ses som aktiva individer vars lärande är ett resultat av deras självstyrda arbete (GGL 2015: 14). Därför gav vi bara instruktioner för studerandena i början av varje gång och lät sedan dem arbeta. Studerandena arbetade mycket självständigt med sina iPads, medan vi och kursläraren gick omkring i klassrummet och hjälpte till vid behov. I allmänhet ville studerandena oftast fråga om ett ord eller fras på svenska, men vi hjälpte också med att välja ett lämpligt tema för artikeln i början av projektet. Vi delade också grupperna på så sätt att varje grupp hade en grupp de gav feedback till och en grupp de fick feedback från.

Enligt Larsson (2001: 5) kan det vara problematisk på språklektionerna att studerandena använder sitt modersmål med varandra mer än det behövs. Ett av syftena i såväl problembaserad inläring (se avsnitt 4.3) som uppgiftsbaserad inläring (se kapitel 3) är att inlärarna kommunicerar med främmande språk samtidigt med att lösa ett problem eller utföra en uppgift. Larsson (ibid.) påpekar dock vidare att om studerandena inte har tillräckliga språkkunskaper för att utföra uppgiften sjunker deras kreativitet och entusiasm. Dessutom bryter frustrering och besvikelse fram (ibid.). Enligt Ellis (2003: 9) väljer deltagarna språkliga och icke-språkliga resurser som behövs för att utföra uppgiften. Det definieras inte vilket språket deltagarna borde använda utan man tillåter dem att välja språket som behövs för att nå uppgiftens resultat (ibid.).

I vårt undervisningsexperiment fick studerandena använda modersmålet, dvs. finska, när de arbetade med projektet. Vi tror att studerandena engagerar och sätter sig in bättre i uppgiften om vi inte begränsar deras arbetspråk. Vi anser också att det är viktigt att varje gruppmedlem får sin röst hörd vilket är lättare om studerandena inte behöver vara bekymrade över att säga något fel. Syftet med projektet var att producera något svenskspråkigt innehåll för tidningen vilket redan i sig själv är användning av främmande språk på ett sätt där man koncentrerar sig på betydelsen i stället för formen: målsättningen för studerandena var att skapa en artikel som passar en tidning, gällande både utseendet och innehållet. Det viktigaste var att få fram budskapet, inte t.ex. att använda någon viss formulering så mångsidigt och korrekt som möjligt. Studerandena arbetade alltså mycket med svenska språket genom att formulera betydelser, att läsa olika källor på svenska och att hitta svenska ord.

5.4 Materialinsamling

5.4.1 Enkäten

Materialet för avhandlingen samlades in genom en enkät (se Bilaga 1) som utarbetades med hjälp av Google Forms. Länken till enkäten delades på lektionen och studerandena fick svara på den med sina iPads. Vi använde en enkät för att få veta uppfattningar och åsikter från varje informant och på det sättet få en helhetsbild om hur informanterna upplevde undervisningsexperimentet. Detta är en fördel med enkäter som Alanen (2011: 160) nämner: med enkäter är det möjligt att samla in en omfattande mängd av material utan stor ansträngning. Å andra sidan nämner Alanen (ibid.) även några nackdelar med enkäter: ofta kan frågorna styra informanterna till den riktningen som forskaren själv vill, och det är möjligt att informanterna inte är ärliga eller missförstår frågorna. För att bättre undvika möjliga missförstånd var enkäten på finska i stället för svenska.

Enkäten innehåller flersvarsfrågor och inga öppna frågor. Den första frågan – *Jag ansåg att projektet var...* – har tolv adjektiv som färdiga svarsalternativ: roligt, inspirerande, motiverande, tråkigt, lätt, utmanande, originellt, intressant, nyttigt, irrelevant, lärorikt och jobbigt. Det var möjligt att välja flera än ett adjektiv samt lägga till något eget alternativ. Vi kom själva på adjektiven och eftersom vi anser att de negativa adjektivens betydelse är ganska omfattande och starka finns det inte lika många negativa som positiva adjektiv. Den andra frågan – *Vilka kunskaper utnyttjade du under projektet?* – har åtta färdiga svarsalternativ: informationssökning, läsförståelse, förhandlingsförmåga, diskussionsförmåga, kreativitet, slutledningsförmåga, tidshantering och bild- eller textbehandling. Här var det också möjligt att välja flera och lägga till något eget alternativ. Dessa kunskaper var sådana som vi själva ansåg vara en del av projektet och studerandena möjligtvis kunde utnyttja.

Sedan finns det påståenden – om *projektet*, *kamratfeedback* och *möjligheterna att påverka* – som informanterna värderade med Likertskala. Påståendena handlar om sådana aspekter som vi var intresserade av och gav oss mera information om hur projektet lyckades, hur användning av kamratfeedback fungerade och ansåg informanterna att de fick påverka projektet. Vi ville fråga om möjligheterna att påverka eftersom valfrihet var en av utgångspunkterna för undervisningsexperimentet och dessutom ville vi utreda om valfrihet ökar informanternas motivation gällande projektet.

Eftersom en utgångspunkt var att arbeta med kursens teman utan läroboken finns det två påståenden om att anknyta kursens teman till projektet. Den sista frågan är *Vad lärde du dig under projektet?* Frågan har färdiga svarsalternativ: nya svenskspråkiga ord, hittade nya svenskspråkiga webbsidor, källkritik, något nytt om något tema, svensk grammatik, skriftliga kunskaper, att ge feedback och att ta emot feedback. Det var även möjligt att lägga till något eget alternativ. Dessa var målsättningar som vi hade ställt för projektet och ville därför utreda om de hade nåtts. Vi hade presenterat målsättningarna för studerandena på samma gång då vi presenterade projektet.

5.4.2 Gruppdiskussionerna

För att få en fördjupad syn på studerandenas tankar om projektet genomförde vi också två gruppdiskussioner. Vi har valt att använda begreppet *gruppdiskussion* för att beskriva vår materialinsamlingsmetod i stället för *gruppintervju*. I en gruppdiskussion är det meningen att skapa interaktion mellan deltagarna i gruppen medan i en gruppintervju ställer gruppledaren samma fråga till varje deltagare åt gången (Valtonen 2005). Gruppintervjun kan därför uppfattas som en serie av individintervjuer som genomförs i en grupp. I vår intervjusituation ställde vi frågor till hela gruppen och det väckte i allmänhet diskussion mellan deltagarna: de höll med varandra, kommenterade varandras åsikter och ställde frågor till varandra vilka är typiska drag för gruppdiskussioner (Pietilä 2010). Gruppdiskussionerna genomfördes efter att studerandena hade svarat på enkäten individuellt och vi fick sex frivilliga informanter för diskussionerna. I de två grupperna deltog tre personer i varje. Vi båda var med i gruppdiskussionerna som genomfördes i ett ledigt klassrum i skolbyggnaden. Diskussionerna spelades in och filmades och sedan transkriberades. Med hjälp av det videoinspelade materialet kontrollerade vi att vi kombinerade varje deltagare med sina repliker rätt.

Deltagarna i båda diskussioner arbetade även i samma grupp under experimentet. Å ena sidan anser vi att det kan främja diskussionen att deltagarna har en gemensam upplevelse från experimentet, medan å andra sidan begränsar diskussioner med bara två arbetsgrupper mångsidigheten av våra resultat. Att informanterna fick diskutera med de andra i samma grupp kan dock främja reliabilitet av resultaten. En utmaning med gruppdiskussionerna var nämligen att vi som hade genomfört undervisningsexperimentet också var gruppledare i diskussionerna vilket kunde påverka informanternas svar: det är möjligt att studerandena inte vågade uttrycka sina ärliga åsikter om experimentet eftersom de inte ville sära oss. Att få diskutera med sina nära klasskamrater gjorde det möjligen lättare att uttrycka sig ärligt

eftersom situationen troligen var bekvämare och mer avslappnad jämfört med en diskussionssituation med klasskamrater som man inte känner lika väl.

Gruppdiskussionen var en *fokuserad intervju* vilken är en slags *halvstrukturerad intervju*. I båda diskussioner behandlade vi samma teman, men intervjufrågornas ordning och frågeställning varierade vilket är typiskt för en fokuserad intervju (Tiittula & Ruusuvaori 2005). I en fokuserad intervju får deltagarna också prata fritt omkring frågorna och tankar som väcks, inte bara svara på de förutbestämda frågorna (Bell 2006: 162). Vi hade en stomme till diskussionen (se Bilaga 2) men därtill ställde vi också preciserande frågor om deltagarna tog upp något intressant. Stommen innehöll frågor om projektet i allmänhet, informanternas möjligheter att påverka projektet, kamratfeedback och hur arbetandet framskred.

5.5 Analysetoder

5.5.1 Enkäten

Eftersom enkäten var i elektronisk form kunde svaren ses direkt i Google Forms. Svaren överfördes till Excel för att resultaten skulle kunna visas i form av figurer. Eftersom enkäten endast innehöll flersvarsfrågor analyserades svaren kvantitativt och presenteras därför numeriskt vilket är typiskt för kvantitativa undersökningar (Kalaja et al. 2011: 19). Svaren presenteras i kapitel 6 med hjälp av figurer som också förklaras verbalt. På grund av det lilla antalet informanter anger vi absoluta tal i figurerna.

5.5.2 Intervjuerna

Materialet från gruppdiskussionerna analyserades kvalitativt, genom materialbaserad innehållsanalys. I vår analysprocess har vi följt de olika faserna i materialbaserad innehållsanalys som Tuomi och Sarajärvi (2002: 111) beskriver. Efter att ha bekantat oss med materialet reducerade vi det och lämnade ut det som inte var relevant för vår studie. Därefter sökte vi likheter och olikheter mellan informanternas svar och klassificerade svaren under olika underkategorier. Dessa underkategorier kombineras för att skapa överkategorier. Till sist skapas sammanfattande begrepp från överkategorierna. För oss betydde klassificering att vi sökte efter olika teman som deltagarna diskuterade i gruppdiskussionerna och skapade olika underrubriker enligt dem.

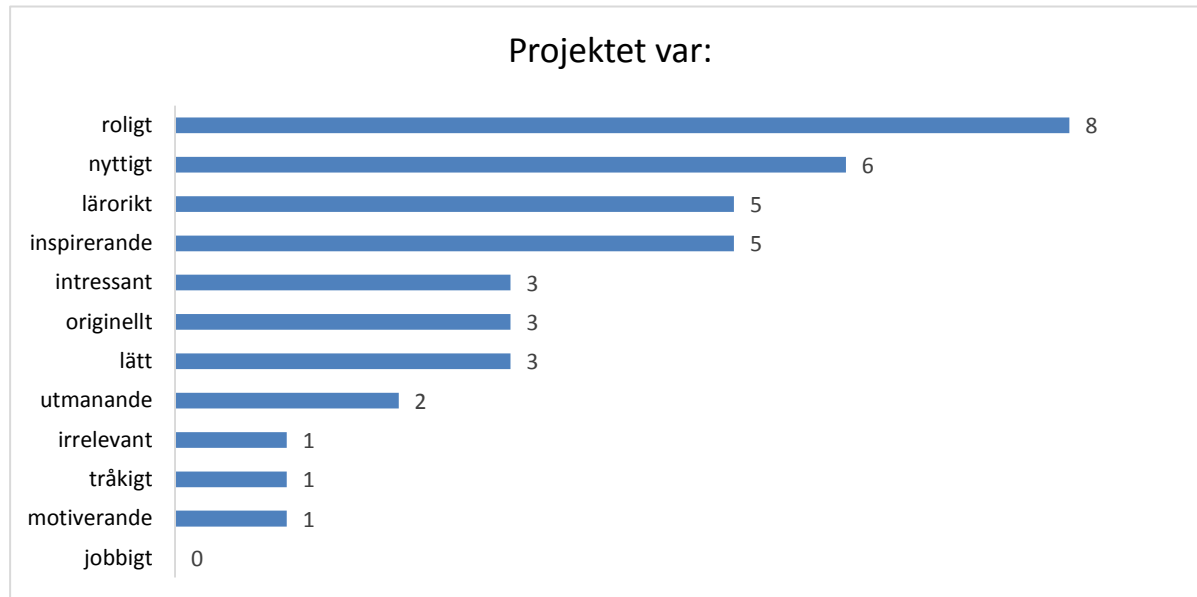
6 RESULTAT

I detta kapitel presenteras studiens resultat, dvs. informanternas svar på enkäten (avsnitt 6.1) samt teman som uppkom i gruppdiskussionerna (avsnitt 6.2). Enkätsvaren och diskussionerna presenteras i egna avsnitt och svaren har kategoriserats, så de presenteras i lite annan ordning än de är i själva enkäten och diskussionsstommen. Med informanter menas de 13 studeranden som svarade på enkäten. De sex som deltog i gruppdiskussionerna ingår i dessa 13 studeranden och i avsnitt Gruppdiskussionerna syftar vi bara på de här sex informanter.

6.1 Enkätsvaren

6.1.1 Allmänt om projektet

Den första frågan i enkäten handlade om informanternas åsikter om projektet som helhet. Det fanns 12 adjektiv som färdiga svarsalternativ men det fanns också alternativet *något annat* där informanterna kunde tillägga ännu något nytt adjektiv. Figur 1 illustrerar informanternas svar på den första frågan. Figuren innehåller bara de färdiga svarsalternativen eftersom ingen tillade något eget alternativ.



Figur 1: Informanternas (N=13) svar på frågan *Jag tyckte att projektet var...* Det var möjligt att välja flera alternativ.

Som man kan se i figur 1 ansåg största delen, åtta av informanterna, att projektet var *roligt*. Sex av informanterna svarade att projektet var *nyttigt*, och både *lärorikt* och *inspirerande* fick fem svar. *Intressant*, *originellt* och *lätt* fick tre svar. Två informanter ansåg att projektet var *utmanande* och en att det var *motiverande*. Det fanns dock en informant som ansåg att

projektet var både *tråkigt* och *irrelevant*. Ingen av informanterna tyckte att projektet var *jobbigt*. På basis av dessa svar ställde informanterna sig mestadels positivt till projektet: de hade roligt men samtidigt lärde sig också något nytt. Bara två informanter ansåg att projektet var *utmanande*, men den ena av dessa två svarade samtidigt att projektet var *lätt*. Kanske var det inte så entydigt för hen utan ibland lätt och ibland utmanande. Därtill hade hen valt *roligt*, *originellt*, *intressant* och *nyttigt*. Den andra hade utöver utmanande valt *roligt*, *inspirerande*, *nyttigt* och *lärorikt*, så kanske var projektet ändå inte för utmanande för dessa två informanter. Att projektet gav utmaning kan kanske ha gjort det nyttigt och lärorikt för informanterna. Trots att det var möjligt att välja flera adjektiv hade tre informanter endast kryssat för ett adjektiv. Man kan kanske anta att de valde då det adjektivet som bäst beskrev projektet enligt deras mening. Den ena hade valt *intressant*, den andra *lätt* och den tredje *roligt*, så upplevelsen har antagligen varit mestadels positiv för dem. Men som sagt fanns det en informant som ansåg att projektet var både tråkigt och irrelevant så hen föredrar antagligen andra slags arbetssätt.

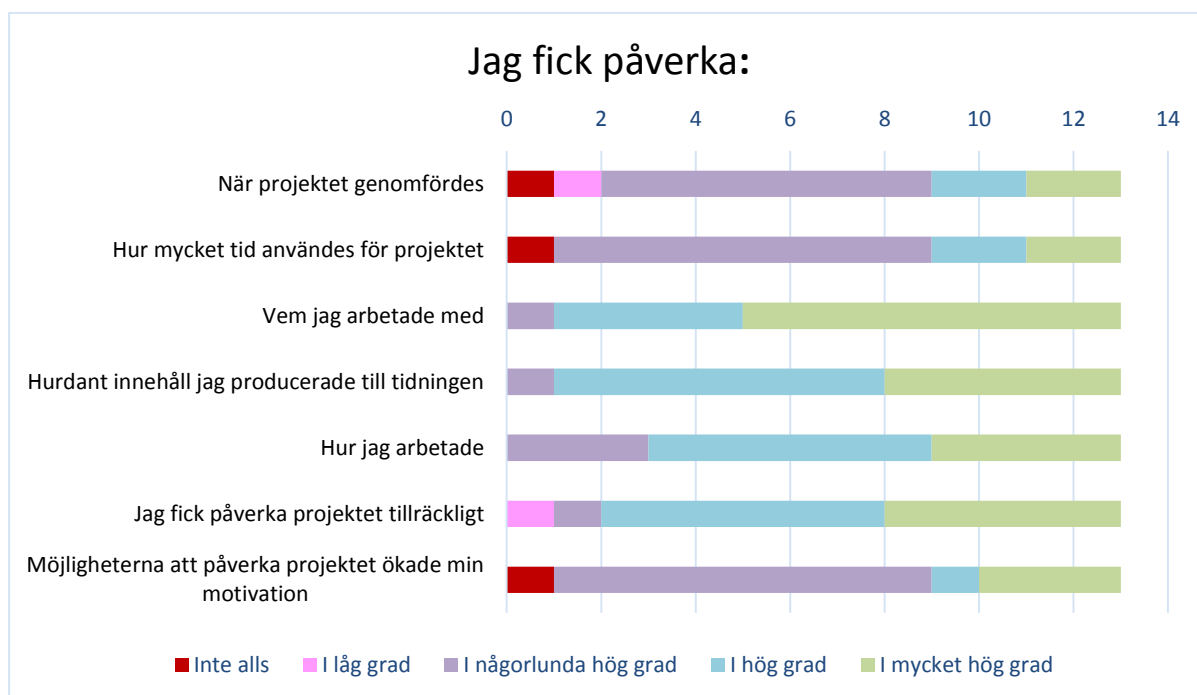
Sedan hade vi påståenden om projektet och informanterna fick svara om de är eniga eller oeniga med dem. Figur 2 illustrerar informanternas åsikter om påståendena.



Figur 2: Informanternas (N=13) åsikter om påståenden gällande projektet.

Alla av informanterna ansåg att *projektet hade ett tydligt mål* och att *det användes tillräckligt tid för projektet*. Alla utom en informant svarade att de var *nöjda med projektets slutresultat*, och den ena svarade att hen inte var av samma eller annan åsikt. Elva av 13 upplevde att *deras artikel var en del av gruppens gemensamma projekt*. En svarade att hen var av annan åsikt och en att hen inte var av samma eller annan åsikt. Påståendena som kanske mest förorsakade oenighet i svaren var *Jag skulle ha önskat att tidningen hade utgivits i helhet också för andra att se* och *Jag skulle ha önskat att tidningen hade planerats mera tillsammans med hela gruppen*: Sju informanter menade att de inte skulle ha velat att tidningen hade utgivits medan fyra skulle ha velat. Två informanter var inte av samma eller annan åsikt. Tre informanter skulle inte ha önskat att tidningen hade planerats mera tillsammans med hela gruppen medan fem skulle ha önskat. Fem informanter svarade att de inte var av samma eller annan åsikt. Sju informanter ansåg att de *satsade på projektet* medan en menade att hen inte satsade, och fem var inte av samma eller annan åsikt. På påståenden *Jag kunde delta i ett likadant projekt i framtiden* svarade tre informanter att de var av helt samma åsikt. Åtta svarade att de var av samma åsikt men en informant var av helt annan åsikt. Den resterande informanten var inte av samma eller annan åsikt. På basis av svaren på dessa påståenden verkade projektet fungera relativt bra: alla informanterna ansåg att projektet hade ett tydligt mål och de hade tillräckligt tid att genomföra arbetet. Största delen skulle även kunna delta i ett likadant projekt också i framtiden. Att några inte kanske satsade så mycket på projektet kan bero på att artikeln inte påverkade studerandenas kursbetyg.

Sedan hade vi frågor gällande hur mycket informanterna fick påverka de olika delarna av projektet. Detta illustreras i figur 3.

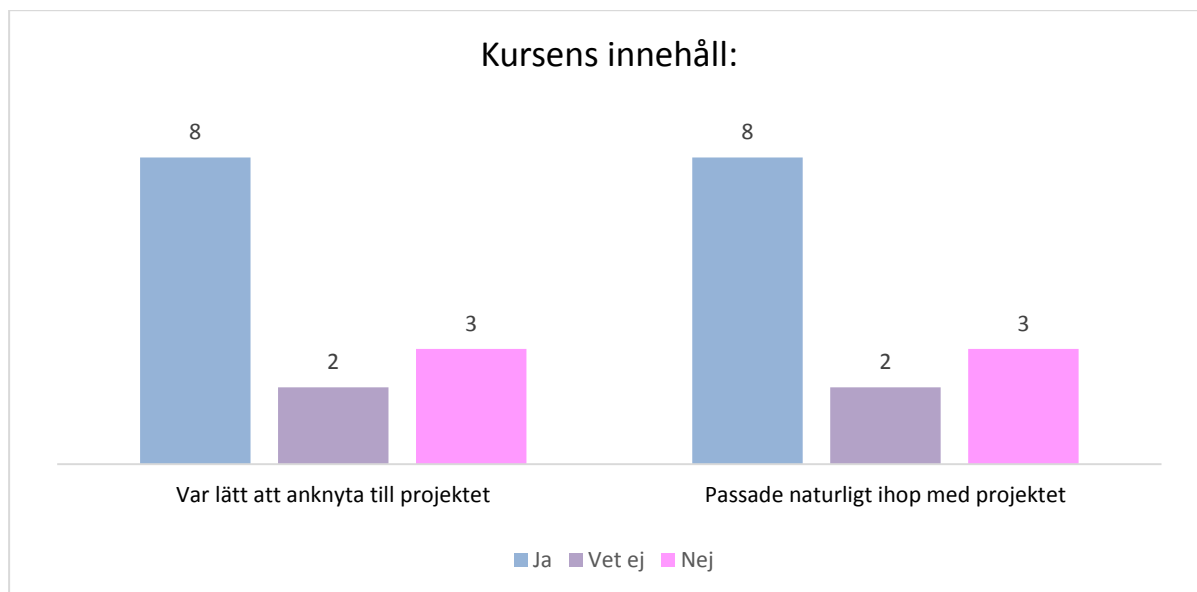


Figur 3: Informanternas (N=13) åsikter om hur mycket de fick påverka projektet.

Elva av 13 ansåg att de fick påverka *när projektet genomfördes* i förhållandevis hög grad: sju i någorlunda hög grad, två i hög grad och två i mycket hög grad. En informant ansåg att hen fick påverka i låg grad och en ansåg att hen inte fick påverka alls. 12 av 13 ansåg också att de fick påverka *hur mycket tid användes för projektet*: åtta i någorlunda hög grad, två i hög grad och två i mycket hög grad. En informant menade att hen inte fick påverka alls. Vi är dock inte säkra om alla var på plats när läraren och studerandena diskuterade om projektets genomförande vilket kan förklara varför en informant upplevde att hen inte fick påverka; hen kan ha varit frånvarande den lektionen. Alla informanterna ansåg att de fick påverka *vem de arbetade med*: en informant i någorlunda hög grad, fyra i hög grad och åtta mycket hög grad. Alla informanterna ansåg också att de fick påverka *hurdant innehåll de producerade till tidningen*: en i någorlunda hög grad, sju i hög och fem mycket hög grad. Alla informanterna ansåg att de fick påverka *hur de arbetade*: tre menade att de fick påverka i någorlunda hög grad, sex i hög grad och fyra i mycket hög grad. Dessa svar kan antagligen variera mellan grupper och gruppmedlemmar: det kan hända att någon eller några i gruppen hade mera bestämmanderätt än någon annan och därför upplevde några att de inte fick påverka så mycket t.ex. hur de arbetade. Informanterna tillfrågades också om de *fick påverka projektet tillräckligt*. En informant svarade *i låg grad*, en *i någorlunda hög grad*, sex *i hög grad* och fem *i mycket hög grad*. Dessutom ville vi fråga om *möjligheterna att påverka ökade informanternas motivation gällande projektet*, och tre menade att möjligheterna ökade

motivationen i mycket hög grad. En informant svarade *i hög grad* och största delen, åtta informanter, svarade *i någorlunda hög grad*. En informant svarade att möjligheterna att påverka inte ökade hans motivation. Det är dock positivt att största delen av informanterna upplevde att deras motivation ökades när de fick vara med i planeringen av projektet.

Därtill ville vi veta hur projektet passade ihop med kursens teman, som var vetenskap, teknik, affärliv och Nordens historia. Svaren illustreras i figur 4.

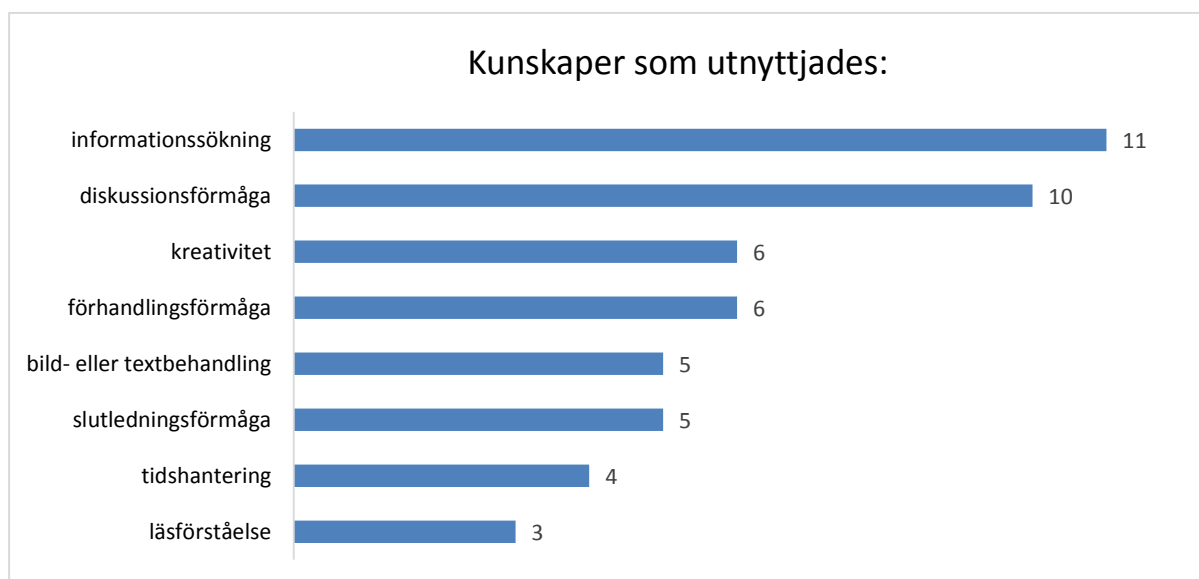


Figur 4: Informanternas (N=13) åsikter om att anknyta projektet till kursens innehåll och teman.

Åtta informanter ansåg att det var *lätt att anknyta kursens teman till projektet* medan tre ansåg att det inte var lätt. Två svarade *vet ej*. Svaren fördelades på samma sätt också när det gällde om *kursens innehåll passade naturligt ihop med projektet*: åtta svarade *ja*, tre *nej* och två *vet ej*. I gruppdiskussionerna diskuterade informanterna också lite kring detta ämne (se avsnitt 6.2.2).

6.1.2 Kunskaper som studerandena utnyttjade samt lärde sig

Vi hade två frågor som gällde olika kunskaper: hurdana kunskaper informanterna utnyttjade och därtill vad de lärde sig under projektet. För båda frågor hade vi färdiga svarsalternativ som innehöll också alternativet *något annat*, men informanterna tillade inga egna alternativ och därför har *något annat* utelämnats från figurerna. I figur 5 ses svaren på frågan *Vilka kunskaper utnyttjade du under projektet?*



Figur 5: Informanternas (N=13) svar på frågan *Vilka kunskaper utnyttjade du under projektet?* Det var möjligt att välja flera alternativ.

Mest svar fick *informationssökning* (11 svar) och *diskussionsförmåga* (10 svar). *Kreativitet* och *förhandlingsförmåga* fick båda sex svar. Både *bild- eller textbehandling* och *slutledningsförmåga* fick fem svar. *Tidshantering* fick fyra svar och *läsförståelse* tre svar. Informanterna utnyttjade alltså många olika slags kunskaper som inte gäller bara svenska språket utan också t.ex. sociala kunskaper, såsom diskussionsförmåga.

Figur 6 illustrerar svaren på frågan *Vad lärde du dig under projektet?*



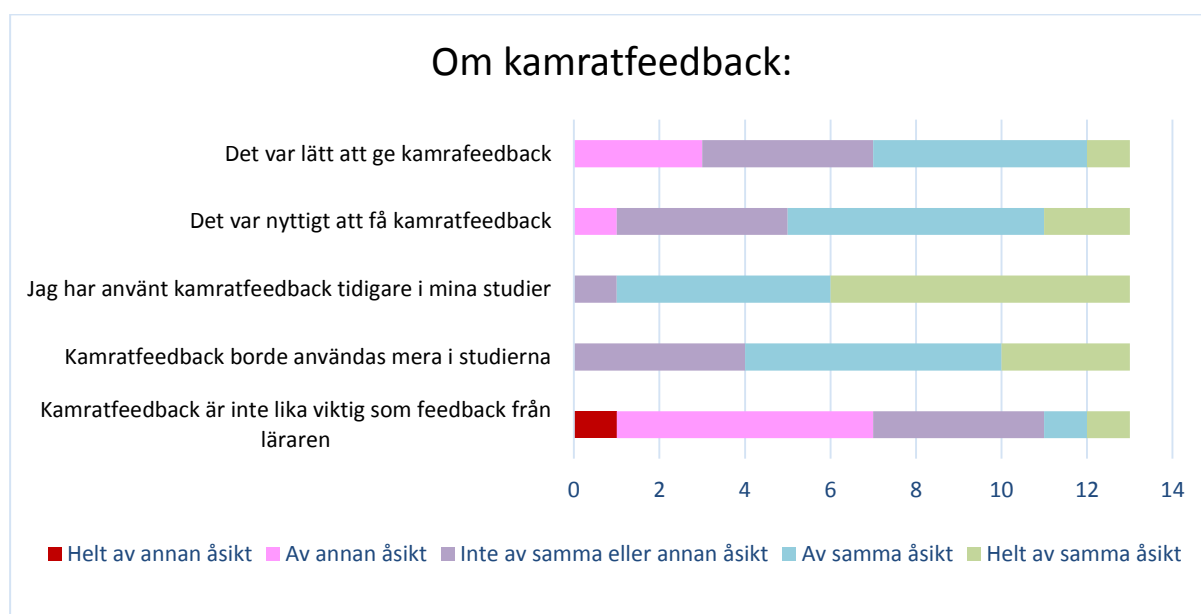
Figur 6: Informanternas (N=13) svar på frågan *Vad lärde du dig under projektet?* Det var möjligt att välja flera alternativ.

Alla 13 informanter svarade att de lärde sig *nya svenskspråkiga ord*. *Skriftliga kunskaper*, *svensk grammatik* och *något nytt om något tema* fick åtta svar. Det verkar alltså som att använda svenska också utanför läroboken hjälpte studerandena att lära sig svenska. Fyra

informeranter hittade även *nya svenskspråkiga webbsidor*. Två informanter ansåg att de lärde sig *att ta emot feedback* och också två lärde sig *att ge feedback*. Ingen av informanterna ansåg att hen skulle ha lärt sig *källkritik*.

6.1.3 Kamratfeedback

Vi ville också höra informanternas tankar om kamratfeedback. Vi hade färdiga påståenden och informanterna fick svara om de var eniga eller oeniga med dem och figur 7 illustrerar svaren på påståenden.



Figur 7: Informanternas (N=13) åsikter om påståenden gällande kamratfeedback.

Det första påståendet var *Det var lätt att ge kamratfeedback* och fem informanter var av samma åsikt och en helt av samma åsikt. Fyra informanter var inte av samma eller annan åsikt och tre av annan åsikt. Sammanlagt åtta informanter ansåg att det var *nyttigt att få kamratfeedback* medan en informant var av annan åsikt. Fyra informanter var inte av samma eller annan åsikt. Sammanlagt 12 informanter svarade att *de har använt kamratfeedback tidigare i sina studier* medan en informant inte var av samma eller annan åsikt, vilket kanske kan in detta sammanhang tolkas som att hen inte minns. Informanterna var tämligen eniga om att *kamratfeedback borde användas mera i studierna*: sex var av samma åsikt och tre helt av samma åsikt. De resterande fyra informanter var inte av samma eller annan åsikt. Till sist ville vi ännu veta om informanterna ansåg att *kamratfeedback inte är lika viktig som feedback från läraren*. En informant var helt av annan åsikt och sex av annan åsikt. Fyra informanter var inte av samma eller annan åsikt. En informant var av samma åsikt och en helt av samma åsikt.

En stor del av informanterna verkar alltså ställa sig mycket positivt till kamratfeedback och anser att den borde användas mera i studierna. Användning av kamratfeedback diskuterades även vidare i gruppdiskussionerna (se avsnitt 6.2.3). Det fanns dock några praktiska problem med kamratfeedbacken vilket kan påverka bl.a. informanternas åsikter om hur lätt det var att ge kamratfeedback. Dessa problem diskuteras också mera i avsnitt 6.2.3.

6.2 Gruppdiskussionerna

Informanterna i grupp 1 kallas för A, B och C och informanterna i grupp 2 kallas för D, E och F. Diskussionernas innehåll har delats i fyra avsnitt på basis av olika teman som kom upp.

6.2.1 Allmänt om projektet

Vi var inte med när läraren och studerandena diskuterade om hur mycket tid de kommer att använda för projektet under kursen. Därför var vi intresserade av om informanterna ansåg att de hade haft bestämmanderätt gällande tidsanvändningen. Både grupp 1 och grupp 2 ansåg att de hade fått påverka. C berättade att de fick bestämma om de vill arbeta med projektet under många lektioner eller använda en hel lektion för det. Även F berättade detsamma i grupp 2. A berättade att de hade önskat att de skulle arbeta med projektet 30 minuter på tre lektioner vilket förverkligades. Vi frågade grupp 1 om de anser att det är viktigt att vara med och påverka själv:

(1) A: Joo. On se aina kivaa tavallaan, jos niinku oppilaittenki mielipide otetaan huomioon. Mitä kuitenkin yllättävän paljon otetaan huomioon, että...

C: Nii.

A: *Ja. Det är alltid trevligt på sätt och vis om man tar hänsyn till också studerandes åsikt. Vilken tas hänsyn till överraskande mycket, så...*

C: *Ja.*

Alla de sex informanterna ansåg att det som var det trevligaste med projektet var att man fick välja själv vad man gör och vem man arbetar med. Såväl deltagare A i grupp 1 som informant F i grupp 2 nämnde att det som var bra var att kursläraren och vi inte hade bestämt allt i förväg: A sade att det var trevligt att det inte var förutbestämt vad alla måste göra och F kommenterade att det var bra att man inte hade färdiga grupper och färdiga ämnen som gavs.

Informanterna i grupp 1 konstaterade också att det var bra att det gavs några anvisningar gällande artikeln – alltså att temat borde ha något med kursens innehåll att göra – men den begränsades inte för mycket:

(2) B: (...) oli kuitenkin semmone suunta et piti vähän niinku olla siitä kirjasta nii sit oli helpompi ettei ollu kaikkia maailman aiheita kuitenkin sillee valittavana.

A: Mm, sillei et tavallaan sopivasti oli sitä ohjeistusta et mihin liittyen, mut sitte...

C: Mut ei rajotettukaa sitte kummiskaa.

B: (...) Man hade en riktning, att temat borde vara från boken, så det var lättare att man inte hade alla ämnen i världen att välja från.

A: Mm, att det fanns liksom tillräckligt med anvisningar gällande ämnet, men sen...

C: Men man begränsade det ändå inte.

Grupp 1 ansåg att det var bra att artikeln inte var ett mycket stort och omfattande arbete. B berättade att ett sådant mindre arbete inte skapar så mycket stress:

(3) B: Se ei oo niin stressaavaa. Tai jotenki ku on iso nii sit on koko aja sillee no onks tää niinku tarpeeks laaja et pitääks mun nyt vielä jatkaa, mut sit jos on pieniä nii sit jotenki ne vähä niinku tietää et tällanen pikkutyö riittää tai sillee.

B: Det är inte så stressande. När arbetet är större är man hela tiden liksom att är det här tillräckligt omfattande eller måste jag fortsätta ännu, men när man har mindre arbeten vet man liksom att ett sådant litet arbete räcker eller så.

I båda grupperna kom det även fram att projektet var lite annorlunda än vad de har gjort tidigare på lektioner vilket ansågs som trevligt. D sade att det alltid görs samma saker i klassrummet, och att de har gjort allt många gånger, men det här var något annorlunda. Både E och F var av samma åsikt. C berättade att de har gjort några projekt men då har man arbetat självständigt eller parvis. A jämförde projektet med ett språkportfölj-arbete som de har gjort: också med det fick de välja själv vad de gjorde och några färdiga arbeten presenterades till andra.

För C kändes det att man inte hade press på att artikeln måste vara perfekt eftersom den inte påverkade kursbetyget. A kommenterade ändå att å ena sidan är det mer motiverande om arbetet påverkar betyget. Alla informanterna ansåg att det gavs tillräckligt tid för projektet. Enligt E och F var det trevligt:

(4) E: Ja sitte just oli kivaa ku oli aikaa ku yleensä projektit, niis on tosi vähän aikaa ja sit kauhee kiire ja sit se jää kesken.

F: Nii.

E: Nii sit siit ees oo mitään hyötyä.

E: Och sen var det trevligt att man hade tid eftersom i allmänhet har man så lite tid med projekt och sen har man hemskt bråttom och sen blir det inte färdigt

F: Ja.

E: Sen drar man ingen nytta av det.

När vi diskuterade vad som skulle kunna förbättras om ett liknande projekt genomfördes på nytt togs det upp i båda grupper att det skulle ha varit roligt att se en färdig tidning. C skulle ha velat se tidningen som färdig helhet och F var av samma åsikt:

(5) F: Mun mielestä ois ollu kivaa nähä mitä muutki on sillein... tai et se [= lehti] ois just niinku kasattu silleen niinku yhteen.

F: Jag tycker att det skulle ha varit trevligt att se vad andra har liksom... eller att den [= tidningen] skulle ha liksom samlats ihop.

Båda grupper påpekade också att om projektet skulle ha varit större behövde man mer tid med det, men som sagt räckte tiden väl med ett sådant här mindre projekt.

6.2.2 Att arbeta utan böcker

Vi ville också utreda hurdan det var för informanterna att arbeta med kursens teman utan läroböcker. E och F ansåg att det var trevligt att söka ord själv och att när man söker och använder ord i stället för att endast läsa i boken fastnar de bättre i minnet. Även B i grupp 1 hade gjort en likadan iakttagelse:

(6) B: (---) oli jotenki helpompi niinku ku sai ite hakea sen tiedon. Yleensä sillo jos hakee ite ja niinku lukee jotenki ite sillei et tarvii sitä tietoo johonki nii sitte sitä tulee niinku... tai sen muistaa paremmin sen tiedon (---)

B: (---) det var på något sätt lättare när man själv fick söka informationen. Oftast när man själv söker eller läser så att man själv behöver informationen så kommer man bättre ihåg den (---)

B och C ansåg att deras artikel inte hade direkt relation med kursens teman. Vi påpekade att det inte var meningen att skriva en artikel om precis samma tema som finns i läroboken, vartill A konstaterade:

(7) A: Ja toisaalta se on ehkä iha hyvä jos ei se iha suoraan oo sieltä kirjasta, ku kuitenkin niinku kurssilla ja kirjoituksia varten tulee luettua se kirja ja ne kirjan jutut mut ei sitä kirjan ulkopuolista tietoa, et tossaki tuli ehkä vähän niinku kertauksena kaikkee ruokasanastoo ja semmosta, jota ei välttämättä ees oo lukion kirjoissa (...)

A: Och på ena sidan är det kanske ganska bra om det inte är direkt från boken eftersom man ändå läser boken på kursen och för studentskrivningarna men inte något utanför boken, att nu fick vi repetera matordförråd och sånt som nödvändigtvis inte ens finns i gymnasieböcker (...)

6.2.3 Kamratfeedback

I diskussionerna kom det fram att informanterna var osäkra om kamratfeedbacken som de hade givit hade gått fram. Informanterna hade skrivit kommentarer på Showbie men de trodde att mottagaren inte kunde läsa dem eftersom kursläraren inte hade publicerat dem. A ansåg att det ofta är lite svårt att ge kamratfeedback elektroniskt eftersom man inte vet om det verkligen går fram. Hen sade också att anvisningarna var lite oklara och hen visste inte om man borde skriva tre kommentarer för en grupp eller en kommentar till tre olika grupper. Båda grupper konstaterade att det skulle ha varit mer praktiskt att ge handskrivna feedback på papper. C kommenterade att givandet av feedback i sig själv dock inte var svårt.

A ansåg att det dock är viktigt att få feedback på ett oavslutat arbete och C höll med. Med grupp 2 diskuterade vi också nyttan med kamratfeedback:

(8) F: On se mun mielestä [hyödyllistä], siin tulee niinku ku se on tavallaan meijän ikäsiltä tai silleen niinku muilta, nii sitte voi tulla eri asioita ku opelta.

D: Nii jos ei nappaa niinku opella se aihe mistä tekee nii sitte on niinku muita jotka saattaa tykätä siitä aiheesta.

E: Nii, että on just useempi mielipide eikä vaan se yks.

D: Nii.

F: Jag tycker att det är [nyttigt], man får feedback från jämnåriga eller liksom andra, så det kan komma olika saker fram än från läraren.

D: Ja och om läraren inte är intresserad av ens ämne så kan några andra tycka om det.

E: Ja, att man har just mer än en åsikt.

D: Ja.

I diskussionerna kom det fram att informanterna också hade tidigare erfarenheter om kamratfeedback, t.ex. i engelska, biologi och modersmål.

I grupp 1 diskuterades feedback också i allmänhet och informanterna ansåg att det är viktigt att läraren berättar tydligt vad som påverkade bedömningen: A konstaterade att läraren inte borde bara markera fel utan förklara vad som var problemet med dem. Även C saknade tydlighet i bedömningen:

(9) C: (...) ois hyvä että ois kunnollinen niinku opettajalta se palaute että mistä se arvosana on tullu eikä vaa niinku lue siinä sillei suoraa se arvosana et siinä on ne perusteet että tai just että mitä voit korjata tulevaisuudessa niinku kieliopin tai muun kannalta (...) Ja mikä oli hyvää.

C: (...) det skulle vara bra att man får ordentlig feedback från läraren, att vad betyget består av och inte bara betyget, att där skulle finnas motiveringar eller just att vad du kan göra bättre i framtiden gällande grammatik eller annat. (...) Och vad som var bra.

6.2.4 Samarbete och projekthantering

Båda grupper berättade att det var lätt att arbeta tillsammans. Endast när det gällde att bestämma i vilket form man ska använda ett ord hade gruppmedlemmar olika åsikter, berättade A om arbetet i grupp 1. E berättade att arbetsfördelningen i grupp 2 fungerade så att alla alltid gjorde något; om man inte skrev sökte man ord. Att hålla tidtabellen skapade inga problem heller. Grupp 2 berättade att de hade en viss plan från början vilket hjälpte dem att bli klar med artikeln i tid. B i grupp 1 berättade det inte var något problem att hålla tidtabellen eftersom det var så tydligt vad de förväntades göra på varje lektion.

Att bestämma ett ämne för artikeln och att arbeta tillsammans var lätt enligt informanterna i grupp 2. E berättade att i början funderade de hur de kan använda orden i läroboken så att de fastnar bättre i minnet. E och F berättade att de ville utmana sig själv genom att välja ett lite svårare ämne:

(10) E: Ehkä just sen aiheen kautta lähettiin enemmän.

F: Nii ja ei otettu sitä helpointa aihetta.

E: Nii.

F: Et pääsee harjottelee niitä vaikeitaki sanoja.

E: Vi satte i gång kanske mer genom ämnet.

F: Ja och valde inte det lättaste ämnet.

E: Ja.

F: För att få träna också de svåra orden.

7 SAMMANFATTANDE DISKUSSION

I detta kapitel sammandrar vi våra undersökningsresultat genom att svara på forskningsfrågorna. Vi går varje forskningsfråga igenom en åt gången och redogör för de svar som vi fick på dem samt diskuterar resultaten. Samtidigt strävar vi efter att knyta ihop vår teoribakgrund, dvs. att betrakta våra resultat i ljuset av tidigare forskningsresultat samt den nya läroplanen. Vi kommer även att presentera några egna tankar om undervisningsexperimentet och reflektera på vad vi skulle göra på ett annat sätt om vi genomförde ett sådant här projekt på nytt i framtiden. I detta kapitel diskuteras också avhandlingens validitet och reliabilitet.

7.1 Forskningsfrågorna

Vår första forskningsfråga lydde: **Hur upplever gymnasiestuderande ett projekt där de arbetar mestadels utan läroböcker?** Enkätsvaren visar att informanterna valde mestadels positiva adjektiv att beskriva projektet: åtta informanter upplevde projektet som roligt och sex informanter som nyttigt. Både lärorikt och inspirerande fick fem svar och intressant, originellt och lätt tre svar. Även utmanande (2 svar), motiverande (1 svar), tråkigt (1 svar) och irrelevant (1 svar) fick svar, medan ingen av informanterna ansåg att projektet var jobbigt. Alla informanterna svarade att projektet hade ett tydligt mål så det verkar att vi lyckades med att presentera projektet och dess mål tydligt. Största delen, 11 av informanterna, ansåg att de kunde delta i ett liknande projekt även i framtiden vilket också visar deras positiva attityder mot projektet. En informant var dock av annan åsikt och skulle inte vilja delta i ett liknande projekt på nytt. Det skulle ha varit intressant att höra motiveringar av denna informant. T.ex. öppna frågor i samband med flersvarsfrågorna i enkäten skulle ha kunnat vara nyttiga eftersom då skulle vi ha kunnat be för motiveringar.

De positiva attityderna kom fram även i gruppdiskussionerna: aspekter i projektet som informanterna upplevde som roliga var t.ex. att man tog hänsyn till studerandenas åsikt (när det gällde att bestämma hur mycket tid användes för projektet), att man fick själv välja vad man gör och vem man arbetar med. Det kan alltså konstateras att informanterna upplevde att det är trevligt när man får valfrihet med sitt arbete. Valfrihet möjliggör att studerandena kan koncentrera sig på ett ämne som intresserar dem vilket kan kanske göra uppgiften mera meningsfull än t.ex. någon färdig övning i läroboken. Möjligheterna att påverka upplevdes

också som motiverande av största delen av informanterna på basis av enkätsvaren: fyra informanter ansåg att möjligheterna att påverka ökade deras motivation gällande detta projekt i hög eller mycket hög grad och åtta informanter ansåg att det ökade deras motivation i någorlunda hög grad medan en informant ansåg att det inte ökade hans motivation alls. Resultaten var alltså mycket eniga med resultaten i Birdsell et al. (2009) där det kom fram att möjligheterna att göra val gällande grupp, undervisningsplan, uppgifter och bedömning ökade inlärningsmotivation. Andra positiva aspekter i projektet som togs fram i gruppdiskussionerna var att projektet var annorlunda än vad studerandena har gjort tidigare i skolan vilket visar att vi lyckades med vårt mål att göra något annorlunda i klassrummet och kunde även erbjuda studerandena något helt nytt. Våra resultat ligger i linje med andra studier om uppgiftsbaserad språkundervisning (t.ex. Ruso 2007, Thanh & Huan 2012) i vilka informanterna också ansåg uppgifter på lektionerna positiva.

En utgångspunkt för undervisningsexperimentet var att arbeta med kursens teman utan kursboken eftersom vi ville pröva något nytt i klassrummet där läroboken fortfarande har ganska hög status. Enligt enkätsvaren ansåg åtta informanter att det var lätt att anknyta kursens innehåll till projektet, medan tre informanter ansåg att det inte var lätt. Två kunde inte säga. Svaren fördelades på samma sätt även när det gällde om kursens innehåll passade naturligt ihop med projektet. För dem som ansåg att det inte var lätt att anknyta kursens teman till projektet skulle det kanske ha varit nyttigt om vi hade haft några ämnen eller rubriker som exempel för studerandena. Visst hade vi gett exempel på hurdana texter studerandena kan producera (artikel, gallup, recept osv.) men vi hade inga färdiga ämnen som studerandena skulle ha kunnat välja från vid behov. Om att arbeta utan kursboken kommenterade en informant i gruppdiskussionerna att det var lättare att själv söka informationen som man behövde vilket också hjälpte att komma ihåg informationen jämfört med när man bara läser den i boken. Denna slags aktiv inläring, där inlärarna gör själv och lär på så sätt, är ju betecknande för uppgiftsbaserad inläring och framhävs även i läroplanen (Nunan 2004; GGL 2015). Grupp 1 upplevde också att det var bra att man kunde välja ett ämne som inte finns i boken eftersom då får man t.ex. repetera uttryck som inte finns i gymnasiets läroböcker (i detta fall matordförråd). Med innehållsindividualisering var det således möjligt för studerandena att själv välja ett intressant tema som är meningsfull för dem. Även GGL 2015 konstaterar att studerandena ska erbjudas meningsfulla lärupplevelser.

Informanterna i gruppdiskussionerna upplevde att det inte finns något som inte var roligt eller var för utmanande med projektet, men det kan ju vara att de inte vågade kritisera projektet. Båda grupper gav ändå samma två förbättringsförslag: informanterna skulle ha velat se tidningen som färdig helhet och se vad andra grupper hade gjort under projektet. Enkätsvaren visade dock att bara fyra informanter skulle ha velat att tidningen hade utgivits i helhet också för andra att se medan sju inte skulle ha velat. Det ursprungliga syftet med projektet var ju att skapa en gemensam tidning, men uppenbarligen var största delen av informanterna nöjda med situationen som sådan. Det kan dock hända att informanterna inte var säkra vad vi menade med att tidningen hade utgivits eftersom man kanske kan förstå det som att bara alla kursdeltagarna hade sett den eller också andra i skolan. Det andra förbättringsförslaget som togs upp i gruppdiskussioner var att om projektet hade varit större skulle man ha behövt mer tid för det. Grupperna ansåg att det ändå fanns tillräckligt tid med ett sådant här projekt; en informant kommenterade att det var trevligt att få tillräckligt tid för att slutföra artikeln eftersom man ofta har för lite tid för sådana här projekt. Alla informanterna svarade även i enkäten att det användes tillräckligt tid för projektet. Det krävde dock planering och anpassning av oss eftersom vi var tvungna att lämna bort några saker som vi hade hoppats att ha med i projektet. Men det verkar som om vi lyckades bra med planeringen eftersom informanterna ansåg att de hade tillräckligt tid med arbetet och alla var även mer eller mindre nöjda med slutresultatet. Som Eteläpelto och Rasku-Puttonen (1999: 192–193, 200) konstaterar kan projektinläring vara utmanande i den traditionella skolmiljön och, som sagt, krävde det planering av oss att anpassa projektets omfattning till den tidsramen som vi hade.

Vår andra forskningsfråga lydde: **Vad lär sig studerandena under projektet?** I uppgiftsbaserad språkundervisning uppmuntrar uppgifter studerandena att vara språkanvändare snarare än språkinlärare (Ellis 2003, Van den Branden 2006) och därför fanns det inga definierade språkliga inlärningsmål för studerandena i vårt tidningsprojekt. Det var inte meningen att t.ex. träna någon specifik språklig struktur eller vissa svenska ord. Trots det upplevde alla, enligt enkätsvaren, att de hade lärt sig nya svenskspråkiga ord. Detta ligger i linje med tidigare studier (Ruso 2007, Thahn & Huan 2012) som visar att uppgiftsbaserad språkundervisning har förbättrat studerandenas ordfråda. I båda gruppdiskussionerna berättade informanterna att när man gör själv – söker ord och faktiskt behöver dem för något – fastnar de svenskspråkiga orden bättre i minnet än när man enbart läser dem i läroboken. Enligt detta främjar ett sådant här projekt där man arbetar aktivt utan läroböcker lärandet av nya ord på främmande språk. Informanterna i grupp 2 konstaterade även att de hade valt ett mer

utmanande ämne för artikeln just för att också träna sig svårare ord. Det här är ett bra exempel på nivåindividualisering: vi gav studerandena möjligheten att välja själv och denna grupp valde ett ämne som möjligen ligger på en lite högre nivå än vad som är lämplig för de flesta studerandena men som var lämplig för dem själva. Detta visar också någon slags självstyrning och att studerandena tog ansvar för sitt eget lärande, vilka är viktiga teman i GGL 2015. Andra kunskaper som största delen av informanterna upplevde de lärde sig enligt enkäten var skriftliga kunskaper, svensk grammatik och något nytt om något tema, vilka alla valdes av åtta informanter. Dessutom ansåg fyra informanter att de hittade nya svenskspråkiga webbsidor och två hade lärt sig både att ta emot och ge feedback. Ingen av informanterna upplevde att hen lärde sig källkritik fast ett av målen för projektet var att träna källkritikhet. Källkritik är kanske något som man borde fästa mera uppmärksamhet vid i skolan eftersom digitala källor spelar hela tiden en större roll i undervisningen och det är viktigt att eleverna lär sig att alla källor inte nödvändigtvis är lika tillförlitliga än andra.

Vår tredje forskningsfråga lydde: **Hurdana kunskaper utnyttjar studerandena under projektet?** Enligt enkätsvaren var de två kunskaper som användes av mest informanter informationssökning (11 svar) och diskussionsförmåga (10 svar), vilka båda är ganska väsentliga i ett projekt där nästan alla arbetade i en grupp och sökte information för att skapa en artikel på något ämne. Nästan hälften av informanterna valde kreativitet och förhandlingsförmåga (sex svar för båda) vilka också reflekterar de samma aspekterna i projektet: grupparbete och självständigt skapande av en produkt. Det verkar således att studerandena fick träna även sina sociala färdigheter, vilket också var en tanke bakom att vi gav studerandena möjligheten att arbeta i grupp. I GGL 2015 framhävs utöver individuell inläring också kollaborativ inläring, och i Abrahamsson och Fridén (2010) ansåg lärarna att grupparbete är viktig social träning för eleverna. Dessutom nämndes både bild- eller textbehandling och slutledningsförmåga av fem informanter. Bara tre informanter ansåg att de utnyttjade läsförståelse under projektet, så det kan hända att informanterna använde mestadels finskspråkiga källor när de sökte information – fast man använder nog läsförståelseförmågan också när man läser på sitt modersmål. I gruppdiskussionerna berättade informanterna att det var lätt att arbeta tillsammans, att bestämma arbetsfördelning och att hålla i tidtabellen, men alla upplevde tydligen inte ändå att de hade använt tidshantering under projektet eftersom den nämndes bara av fyra informanter i enkäten.

Vår fjärde forskningsfråga lydde: **Vad anser studerandena om användning av kamratfeedback under projektet?** Informanterna var ganska eniga om nyttan med kamratfeedback i enkätsvaren: åtta informanter ansåg att det är nyttigt att ge kamratfeedback men en var av annan åsikt. Deltagarna i gruppdiskussionerna lyfte också fram viktigheten med att få feedback från någon annan än läraren; någon som är jämnårig och därför möjligen fäster uppmärksamhet på olika poänger. I enkätsvaren kom det fram att två informanter ansåg att kamratfeedback inte är lika viktig som feedback från läraren medan sju informanter inte höll med. Nio informanter ansåg att kamratfeedback borde användas mer i studierna. Det kan alltså konstateras att studerandena ansåg att feedback från även jämnåriga kamrater är viktig samt värdefull och att den borde utnyttjas mer i skolarbete.

Enligt enkätsvaren ansåg sex informanter att det var lätt att ge kamratfeedback medan två var av annan åsikt. I gruppdiskussionerna berättade informanterna att de var osäkra om kamratfeedbacken som de hade gett hade gått fram. De påpekade att kommentarerna som de hade skrivit på Showbie borde ha publicerats av kursläraren för att mottagarna kunna se dem. En informant påpekade att det ofta är svårt när man måste ge feedback elektroniskt. Hen ansåg också att anvisningarna för att ge kamratfeedback var lite oklara. I ljuset av denna information är det svårt att veta om informanterna tolkade svårigheter med att ge kamratfeedback som utmaningar att hitta något att kommentera i andras artiklar eller om det i praktiken var svårt att göra det på Showbie. Det är ändå bra att informanterna anser att kamratfeedback är nyttig fast den under detta projekt inte fungerade så bra som vi hade planerat och därför fick studerandena kanske inte så stor nytta av den.

7.2 Validitet och reliabilitet

Antalet informanter i denna studie var tämligen litet och därför kan våra resultat inte generaliseras. Dessutom genomförde vi undervisningsexperimentet bara en gång och bara med en grupp och därför kan det inte konstateras att interventionen fungerar likadant med alla slags grupper. I tillämpning av detta projekt bör man ta hänsyn till t.ex. elevernas ålder och deras språkkunskaper. Denna undersökning fokuserade inte på själva inlärningsprocessen utan på studerandenas upplevelser och därför kan vi inte ge svar på hur mycket informanterna faktiskt lärde sig under projektet, fast på basis av deras svar lärde de sig ändå bl.a. nya svenskspråkiga ord.

Metoderna som vi använde fungerade bra med tanke på vårt syfte. Med enkäten ville vi få en helhetsbild av undervisningsexperimentet genom att alla studerandena som deltog skulle ha svarat på den. Problemet var att bara 13 av 19 svarade på enkäten vilket påverkar väsentligt studiens reliabilitet. Det verkar alltså som om det är bäst att informanterna svarar på en enkät i en övervakad situation eftersom i vårt fall är svaren som fattas från dem som var frånvarande den lektionen när studerandena fyllde i enkäten. Fast kursläraren påminde dessa studeranden om enkäten svarade de aldrig vilket är beklagligt eftersom deras svar skulle ha varit mycket viktiga. Enligt de svar som vi fick hade alla utom en informant mestadels positiva uppfattningar om undervisningsexperimentet, men det är möjligt att också någon av de som inte svarade skulle ha upplevt projektet mindre positivt.

Ett problem med själva enkäten var att vi inte hann genomföra en pilotundersökning eller annars fråga feedback på den, t.ex. av vår handledare. Bell (2006: 149) konstaterar att syftet med att prova enkäten med pilotpersoner är att få bort eventuella konstigheter och korrigera frågor som kan förorsaka missförstånd. Därför skulle det ha varit nyttigt att testa enkäten innan vi använde den. Vi anser att vi fick tillräckligt information med enkäten så som den var men den kunde möjligtvis ha varit ännu bättre ifall vi hade hunnit testa den eller be om feedback. I flersvarsfrågorna skulle vi ha kunnat nämna att det är möjligt att välja flera än ett alternativ eftersom t.ex. i första enkätfrågan hade tre informanter valt bara ett alternativ, så det är möjligt att de inte märkte att de kan välja flera. Också några öppna frågor skulle ha kunnat ge mera djupgående information, såsom motiveringar eller förbättringsförslag.

Också gruppdiskussionen som metod fungerade väl. I diskussionerna kunde vi diskutera vidare ämnen som intresserade oss mest och få motiveringar och mera grundliga svar än med enkäten. Stämningen i gruppdiskussionerna verkade vara avslappnad och positiv, och informanterna diskuterade ibland synnerligen mycket kring temana. Gruppdiskussionerna gav oss möjlighet att fördjupa oss mera i informanternas tankar om projektet men å andra sidan hade vi sammanlagt bara sex informanter och alla verkade tycka om projektet. Vi fick alltså inte höra särskilt mycket kritik om projektet och ingen verkade ställa sig negativt mot det. Det kan visst hända att informanterna inte vågade kritisera projektet eftersom det var vi som hade planerat det och även genomförde diskussionerna. Den ursprungliga tanken som vi hade var att vi skulle ha först gått igenom enkätsvaren och på basis av dem formulerat frågorna för gruppdiskussionerna. På det sättet kunde vi ha diskuterat om eventuella oklarheter eller om det hade förekommit något speciellt intressant, men på grund av brist på tid var vi tvungna att

genomföra gruppdiskussionerna på samma lektion som informanterna svarade på enkäten. Därför hade vi inte sett enkätsvaren alls före diskussionerna. Men som sagt fungerade gruppdiskussionerna ändå bra och vi fick tillräckligt material, men det är möjligt att materialet skulle ha varit lite annorlunda om vi först hade sett enkätsvaren och gjort diskussionsstommen efter det.

7.3 Våra egna kommentarer

I allmänhet anser vi att undervisningsexperimentet fungerade väl: projektet fungerade som en uppgift och studerandena uppnådde dess syfte och resultat. Varje grupp fick sin tidningsartikel färdig (resultat) och varje grupp använde och lärde sig svenska på något sätt under uppgiftens gång (syfte). Trots att projektet innehåller många aspekter från problembaserad inläring, kallar vi inte projektet ett problem. Enligt Barrel (2007) är en problembaserad inläringsenhet ofta ett scenario, t.ex. ”Du är en paleontolog som är ansvarig för...”. Vi anser att också vårt undervisningsexperiment kunde ha fungerat som ett problem om vi hade formulerat anvisningarna på ett passande sätt. Problemet kunde ha varit t.ex. följande: ”Ni är journalister som skriver en svenskspråkig tidning om nordens historia, teknik och ekonomi. Tidningens chefredaktör bekymrar sig över att unga läsare inte anser artiklarna vara intressanta. Er uppgift är att skriva en intressant och fängslande artikel för unga läsare. Vad handlar er artikel om? Hur kan ni engagera unga läsare? Hur kan unga läsare förbinda innehållet till sitt eget liv?”

Att genomföra ett sådant här projekt kräver inte så mycket resurser eller besvär från läraren: studerandena arbetar mycket självständigt och kan fråga läraren när de behöver hjälp. Naturligtvis måste läraren ändå satsa på anvisningarna för att alla förstår vad som ska göras samt på feedback som läraren ger studerandena under projektets gång. Fast projektet lyckades ganska väl gick allt inte enligt vår plan. Att ge kamratfeedback i Showbie visade sig vara problematiskt, så kanske vi borde ha prövat på förhand hur det fungerar i praktiken eller be studerandena att skriva feedbacken för hand. Det fanns även några otydligheter med anvisningarna för kamratfeedback så det kunde ha förbättrats också. Det var synd att vi inte lyckades samla artiklarna ihop till en tidning vilket var ju det ursprungliga syftet med projektet. Nu blev det så att alla arbetade i sina grupper och gav feedback på en artikel. Alla artiklar fanns på Showbie i slutet av projektet, men det krävde att studerandena själva borde ha varit aktiva och gå titta på vad andra hade gjort. Fast vi tyckte att det var lite synd att vi

inte fick mer tid med undervisningsexperimentet och kunde därför inte genomföra ett större projekt var det å andra sidan en av våra utgångspunkter att höra studerandenas åsikter och ta hänsyn till dem. I detta fall ville studerandena arbeta tre gånger 30 minuter; det var alltså den tidsperioden den här gruppen var färdig och villig att förbinda sig att arbeta och vi respekterade det.

Om vi genomförde ett likadant projekt i framtiden skulle vi vilja använda mer tid för det. Då kunde projektet börja med en gemensam diskussion där studerande kunde fundera t.ex. hurdana tidningar det finns, vilket slags innehåll det finns i olika tidningar och vilka tidningar de själv tycker om att läsa. Läraren kunde ta några svenskspråkiga tidningar med sig i klassrummet för studerandena att bläddra eller de kunde bekanta sig med olika elektroniska tidningar på datorer eller surfplattor. Detta kunde inspirera studerandena och göra det lättare för dem att sätta i gång med skapandet av en tidningsartikel. Man kunde alltså bekanta sig med olika slags medier och även fundera på källkritik och skillnader mellan olika typer av tidningar. Efter att ha bekantat sig med olika tidningar kunde studerandena bestämma vilken slags tidning de kommer att göra och vilket innehåll var och en skapar för den. Om det användes mer tid för projektet kunde t.ex. kamratfeedback utnyttjas flera gånger och studerandena kunde verkligen träna processkrivning. Studerandena kunde även skapa mer helhetsbetonade och djupgående artiklar. Efter att ha skapat artiklarna för tidningen kunde studerandena själv delta i ombrytningen av tidningen, alltså hitta varje artikel en lämplig plats. Tidningen kunde även publiceras som en elektronisk eller en tryckt version. Då skulle studerandena skapa något konkret.

Vi anser att en stor fördel med projektet är att det kan tillämpas för olika årskurser eftersom innehållet som produceras kan alltid väljas på basis av deltagarnas ålder och kunskaper. Dessutom är det relativt lätt att individualisera och differentiera när man gör ett sådant här projekt eftersom studerandena kan arbeta på basis av sina intressen och sin förmåga. Fast studerandena kan arbeta på sin egen nivå är varje artikel en del av en gemensam helhet och alla kan uppleva sin arbetsinsats som relevant och uppskattad. Som sagt kunde ett likadant projekt genomföras även i grundskolan då det tar hänsyn till mångsidig kompetens som presenteras som mål i GLGU 2014. Mångsidig kompetens innehåller sju olika kompetenser och ett sådant här projekt skulle utveckla åtminstone *kulturell och kommunikativ kompetens*, eftersom man arbetar med ett främmande språk och tillsammans med andra, *multilitteracitet*, när man forskar, tolkar och värderar olika slags texter samt själv skapar dem, och *digital*

kompetens om man skapade tidningen elektroniskt. Troligen skulle projektet – som kräver t.ex. planering, tidshantering och kreativitet – utveckla även *förmåga att tänka och lära sig*. Dessutom kan man anknyta någon av de återstående kompetenserna (*vardagkompetens*, *arbetslivkompetens* och *förmåga att delta, påverka och bidra en hållbar framtid*) beroende på kursens teman.

Projektet möjliggör även samarbete med t.ex. olika årskurser: man kan göra en gemensam tidning med en parallellklass, med olika årskurser eller varför inte en gemensam elektronisk tidning med en vänskapsskola. En färdig tidning kunde även användas som läromedel på lägre årskurser vilket kunde öka skolans sociala gemenskap. Det skulle också låta studerandena delta i att skapa läromaterial och på så sätt öka deras aktiva roll.

8 AVSLUTNING

Syftet med denna avhandling var att kartlägga gymnasistuderandes åsikter om ett undervisningsexperiment som vi genomförde på en svenskkurs. Vi hade valt att lämna bort lärarens uppfattningar eftersom vi själva genomförde experimentet och därför fick se hur projektet fungerar i praktiken, och å andra sidan ansåg vi att det var nyttigast att få veta hur studerandena upplevde projektet: drog de nytta av projektet, var detta sätt att lära sig motiverande och vad ansåg de om sina möjligheter att påverka. Efter att ha genomfört undervisningsexperimentet samlades materialet in genom en enkät och två gruppdiskussioner. Materialet analyserades både kvantitativt och kvalitativt.

Resultaten visade att informanterna mestadels ställde sig positiva mot projektet: de ansåg att det var bl.a. roligt och nyttigt och något som de inte hade gjort förut. Informanterna lärde sig nya svenskspråkiga ord och de ansåg att ord och information fastnar bättre i minnet då man själv söker och använder dem. Informanterna upplevde att det var trevligt att de också fick påverka projektet och man tog hänsyn till deras åsikter. Informanterna ställde sig också mestadels positiva mot användningen av kamratfeedback under projektet och även allmänt i studierna. Förbättringsförslag som kom fram i gruppdiskussionerna var att informanterna skulle ha velat se tidningen som helhet och att för ett större projekt borde man använda mera tid, men nu räckte tiden väl för detta projekt.

Att genomföra undervisningsexperimentet var nyttigt också för oss själva. Antagligen kommer vi att pröva projektet också i framtiden när vi arbetar som lärare och denna erfarenhet hjälper

oss att förbättra projektet. Då när man har sina egna grupper som man undervisar kan det vara lättare att tillämpa och anpassa projektet så att det så bra som möjligt passar ihop med specifika undervisningsgruppers behov, såsom ålder, kunskapsnivå och kursens teman. Nu kände vi ju inte studerna alls, men å andra sidan fick alla göra en sådan artikel som de själv kände att passar deras kunskapsnivå. I avsnitt 7.3 presenterade vi några ideér om hur man kunde utveckla och tillämpa projektet. Dessa var bl.a. att använda mera tid för planering av tidningen tillsammans med eleverna, att använda mera kamratfeedback och på så sätt träna processkrivning, att publicera tidningen i sin helhet och även utnyttja den på ett kreativt sätt, såsom att använda den som läromedel på lägre årskurser.

I framtida studier kunde man tillämpa detta projekt och också genomföra det flera gånger för att få mera omfattande resultat. Dessutom kunde man undersöka själva inläringen: vad är det som informanterna verkligen lär sig och är detta ett effektivt sätt att lära sig svenska eller även språk i allmänhet. Projektet kan ju tillämpas också i andra främmande språk och dess undervisning. Man kunde också göra någon slags materialpaket vilket vi inte gjorde eftersom det var studerandena som producerade det egentliga innehållet i projektet. Våra PowerPoint-presentationer kan ändå hittas som bilagor i avhandlingen.

LITTERATUR

- Abrahamsson, H. & Fridén, K. (2010). *Fler tänker bättre än en – eller? En studie om lärares uppfattningar om grupparbete som arbetsform*. Examensarbete. Uppsala: Uppsala universitet.
- Alanen, R. (2011). Kysely tutkijan työkaluna. I: Kalaja, P., Alanen, R. & Dufva, H. (red.): *Kieltä tutkimassa. Tutkielman laatijan opas*. Helsingfors: Finn Lectura.
- Bell, J. (2006). *Introduktion till forskningsmetodik*. 4:e upplagan. Lund: Studentlitteratur.
- Bell, J. (2007). *Problem-Based Learning: An Inquiry Approach*. California: Corwin Press.
- Birdsell, B. S., Ream, S. M., Seyller, A. M. & Zobott, P. L. (2009). *Motivating Students by Increasing Student Choice*. Chicago: Saint Xavier University.
- Dillenbourg, P. (1999). Introduction: What do you mean by “collaborative learning”? I: Dillenbourg, P. (red.): *Collaborative learning. Cognitive and computational approaches*. Amsterdam: Pergamon, 1-19.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: Sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, 19 (3), 221-246.
- Eteläpelto, A. & Rasku-Puttonen, H. (1999). Projektioppimisen haasteet ja mahdollisuudet. I: Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (red.): *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Borgå: WSOY, 180-205.
- GGL 2003 = Grunderna för gymnasiet läroplan. Utbildningsstyrelsen.
<http://www02.oph.fi/svenska/ops/gymnasiet/gymnlpg.pdf> (Hämtad 16.1.2017)
- GGL 2015 = Grunderna för gymnasiet läroplan. Utbildningsstyrelsen.
http://www.oph.fi/download/174853_grunderna_for_gymnasiets_laroplan_2015.pdf
 (Hämtad: 16.1.2017)

GLGU 2014 = Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen.

http://www.oph.fi/download/166434_grunderna_for_laroplanen_verkkojulkaisu.pdf

(Hämtad: 22.5.2017)

Hung, W., Jonassen, D. H., & Liu, R. (2008). Problem-based learning. *Handbook of research on educational communications and technology*, 3, 485–506.

Kalaja, P., Alanen, R. & Dufva, H. (2011). Minustako tutkija? Johdattelua tutkimuksen tekoon. I: Kalaja, P., Alanen, R. & Dufva, H. (red.): *Kieltä tutkimassa. Tutkielman laatijan opas*. Helsingfors: Finn Lectura.

Keränen, A-K. (2013). "Yhdessä toisten kanssa tehdessä oppii paitsi ruotsia, myös sosiaalisia taitoja ja yhdessä tekeminen tekee oppimisesta hauskaa.": gymnasisters åsikter och erfarenheter om grupparbete som arbetsform under svenskkurser. Pro gradu – avhandling. Jyväskylä: Jyväskylä universitet.

Kettunen, S. (2009). *Onnistu projektissa*. Helsingfors: WSOYpro.

Larsson, J. (2001). *Problem-based learning: A possible approach to language education*. Kraków: Jagiellonian University.

Long, M. H. (1985). A Role for Instruction in Second Language Acquisition: Task Based Language Teaching. I: Hyltenstam, K. & Pienemann, M. (red.): *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters, 77–99.

Luukka, M-R., Pöyhönen, S., Huhta, A., Taalas, P., Tarnanen, M & Keränen, A. (2008.) *Maailma muuttuu - mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteet koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylä: Jyväskylä universitet.

Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Pietilä, I. (2010). Ryhmä- ja yksilöhaastattelun diskursiivinen analyysi. Kaksi aineistoa erilaisina vuorovaikutuksen kenttinä. I: Nikander, P., Hyvärinen, M. & Ruusuvuori, J. (red.): *Haastattelun analyysi*. Tammerfors: Vastapaino, 212–242.

- Roschelle, J. & Teasley, S. (1995). The construction of shared knowledge in collaborative problem solving. I: O'Malley, C. (red.): *Computer supported collaborative learning*. Berlin: Springer-Verlag, 69-97.
- Ruso, N. (2007). Influence of task based learning on EFL classrooms. *The Asian EFL Journal*, 18.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. I: Nikander, P., Hyvärinen, M. & Ruusuvuori, J. (red.): *Haastattelun analyysi*. Tammerfors: Vastapaino, 9–36.
- Salomäki, S. (2015) ”Oli kerrankin hauskaa mutta oppi samalla”: stationsundervisning på gymnasienivå. Pro gradu –avhandling. Jyväskylä: Jyväskylä universitet.
- Skolverket. (2015). *Kamratbedömning*.
<https://www.skolverket.se/skolutveckling/larande/nt/gymnasieutbildning/kemi/oppna-sinnen/arbete-formativt-med-oppna-laborationer/kamratbedomning-1.237494> (Hämtad: 6.4.2017)
- Skolverket. (2016). *Strukturella orsaker till sjunkande skolresultat*.
<https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/ledarskap-organisation/strukturella-faktorer/strukturella-orsaker-till-sjunkande-skolresultat-1.189964> (Hämtad: 10.5.2017)
- Statistikcentralen. (2015) *Ämnesval bland studerande som avslutat gymnasieutbildning 2015*.
http://www.stat.fi/til/ava/2015/01/ava_2015_01_2015-12-16_tie_001_sv.html (Hämtad: 2.9.2017)
- Statistikcentralen. (2017) *Största delen av grundskoleleverna studerar engelska*.
http://www.stat.fi/til/ava/2016/02/ava_2016_02_2017-05-24_tie_001_sv.html (Hämtad: 2.9.2017)
- Thanh, L. N. & Huan, N. B. (2012). Task-based language learning and student motivation in vocabulary acquisition. *Language Education in Asia*, 3 (1), 106–120.
- Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. (2005). Johdanto. I: Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (red.): *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tammerfors: Vastapaino, 9–21.

- Tilfarlioglu, F. Y. & Basaran, S. (2007). Enhancing reading comprehension through task-based writing activities: An experimental study. *The Reading Matrix*, 7 (3), 134–152.
- Topping, K. J. (2009). Peer assessment. *Theory into Practice*, 48 (1), 20–27.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsingfors: Tammi.
- Tynjälä, P. (1999). *Oppiminen tiedon rakentamisena: konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsingfors: Kirjayhtymä.
- Utbildningsstyrelsen. (2017a). *Grunderna för gymnasiet läroplan*.
http://www.oph.fi/lagar_och_anvisningar/laroplans-och_examensgrunder/gymnasiet
(Hämtad: 16.1.2017)
- Utbildningsstyrelsen. (2017b). *Läroplans- och examensgrunder*.
http://www.oph.fi/lagar_och_anvisningar/laroplans-och_examensgrunder (Hämtad: 16.1.2017)
- Utbildningsstyrelsen. 2017c. *Uppdatering av grunderna för gymnasiet läroplan*.
http://www.oph.fi/lagar_och_anvisningar/laroplans-och_examensgrunder/gymnasiet/glp2016/103/0/riktlinjer_for_uppdatering_av_grunder_na_for_gymnasiet_laroplan (Hämtad: 5.4.2017)
- Valtonen, A. (2005). Ryhmäkeskustelut – millainen metodi? I: Ruusuvoori, J., Tiittula, L. & Aaltonen, T. (red.): *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tammerfors: Vastapaino, 223–241.
- Van den Branden, K. (2006). Introduction: Task-based language teaching in a nutshell. I: Van den Branden, K. (red.): *Task-based language education: From theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van den Branden, K., Bygate, M. & Norris, J. M. (2009). Task-based language teaching: Introducing the reader. I: Van den Branden, K., Bygate, M. & Norris, J. M. (red.): *Task-based language teaching: A reader*. Amsterdam: Benjamins, 1–13.

- Vesterinen, P. (2001). *Projektiopiskelu ja -oppiminen ammattikorkeakoulussa*. Jyväskylä: Jyväskylä universitet. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 189.
- Vinterek, M. (2006). *Individualisering i ett skolsammanhang*. Kalmar: Lenanders grafiska AB.
- Viro, E. (2014). *Projektioppiminen perusopetuksen vuosiluokkien 7–9 matematiikan opetuksessa*. Diplomarbete. Tammerfors: Tammerfors tekniska universitet.
- Willis, D. & Willis, J. R. (2007). *Doing task-based teaching*. Oxford: University Press.

Bilagor

Bilaga 1: Enkäten

Kysely lehtiprojektista RUA8-kurssilla

*Required

Projekti oli mielestäni... *

- hauska
- innostava
- motivoiva
- tylsä
- helppo
- haastava
- omaperäinen
- kiinnostava
- hyödyllinen
- epäolennainen
- opettavainen
- työläs
- Other: _____

Mitä taitoja hyödynsit projektin aikana? *

- tiedonhakutaidot
- luetunymmärtäminen
- neuvottelutaidot
- keskustelutaidot
- luovuus
- päättelykyky
- ajanhallintaidot
- kuvan- tai tekstinkäsittelytaidot
- Other: _____

Projekti *

	Täysin eri mieltä	Eri mieltä	En samaa enkä eri mieltä	Samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
Projektilla oli selkeä tavoite	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Projektiin käytettiin riittävästi aikaa kurssilla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Panostin projektiin kurssilla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Olen tyytyväinen projektin lopputulokseen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koin, että minun tai ryhmäni tuottama sisältö oli osa koko ryhmän yhteistä projektia eli ruotsinkielistä lehteä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Voisin osallistua tulevaisuudessa samanlaiseen projektiin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Olisin toivonut, että lehti olisi julkaistu kokonaisuutena myös muiden nähtäväksi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Olisin toivonut, että lehteä olisi suunniteltu enemmän yhdessä koko ryhmän kanssa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Vertaispalaute *

	täysin eri mieltä	eri mieltä	en samaa enkä eri mieltä	samaa mieltä	täysin samaa mieltä
Vertaispalautteen antaminen oli mielestäni helppoa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
vertaispalautteen saaminen oli mielestäni hyödyllistä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Olen käyttänyt vertaispalautetta opinnoissani aikaisemmin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vertaispalautetta pitäisi käyttää opinnoissa enemmän	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vertaispalaute ei ole yhtä tärkeää kuin opettajan palaute	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Sain vaikuttaa... *

	en lainkaan	vain vähän	jonkin verran	paljon	erittäin paljon
projektin aikatauluun (milloin projekti toteutetaan)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
projektiin keston (paljonko projektiin käytetään aikaa)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ryhmääni (kenen kanssa työskentelen)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
siihen, mitä sisältöä tuotin lehteen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
työskentelytapaani	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sain vaikuttaa projektiin riittävästi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vaikutusmahdollisuudet lisäsivät motivaatiotani projektiin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Kurssin RUA8 sisältö... *

	kyllä	en osaa sanoa	ei
oli helppo yhdistää projektiin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sopi luontevasti projektiin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Mitä opit projektin aikana? *

- uusia ruotsinkielisiä sanoja
- löysin uusia ruotsinkielisiä sivustoja
- lähdekritiikkiä
- opin uutta jostakin aiheesta
- ruotsin kielioppia
- kirjoittamistaitoa
- antamaan palautetta
- vastaanottamaan palautetta
- Other: _____

Bilaga 2: Diskussionsstommen**TAUSTA:**

Työskentelittekö samassa ryhmässä projektin aikana?

Ehdittekö vastata projektia koskevaan kyselyyn?

PROJEKTI:

Mikä projektissa oli mielestänne mieluista?

Mikä projektissa ei ollut niin mieleistä? Mitä muuttaisitte, jos vastaavanlainen projekti toteutettaisiin uudelleen?

Oletteko tehneet vastaavanlaista projektia aikaisemmin?

Millaista oli käsitellä kurssin teemoja muuten kuin oppikirjan avulla?

VAIKUTTAMINEN:

Saitteko vaikuttaa siihen, kuinka paljon projektille järjestettiin kurssilla aikaa?

VERTAISPALAUTE:

Annoitteko ja saitteko vertaispalautetta?

TYÖSKENTELEY:

Miten aloititte työskentelyn ohjeistuksen jälkeen? Sujuiko aikataulutus?

Miten ryhmässä työskentely ja yhteinen päätöksenteko sujuivat?

Bilaga 3: PowerPoint-presentation om projektet



Mitä tehdään?

- Tehdään ruotsinkielinen sähköinen lehti Pagesilla
 - Kaikki tuottavat lehteen haluamaansa sisältöä joko yksin, parin kanssa tai pienryhmässä
 - Esimerkiksi...
 - ◆ Artikkel i
 - ◆ Haastattelu, gallup (kirjallinen tai videohaastattelu)
 - ◆ Mi elipidekirjoitus, kolumni
 - ◆ Sarjakuva
 - ◆ Resepti
 - ◆ Arvostelu (esim. kirja, elokuva, levy)
 - Sisällön olisi hyvä liittyä johonkin kurssin aihealueeseen, mutta tärkeintä on valita itseään kiinnostava aihe
 - Kirjoittamisprosessin aikana palautetta sekä kurssitovereilta että meiltä
-

Projektin tavoitteet

- Harjoitellaan kirjoittamista (ja lukemista) ruotsin kielellä
 - Käytetään ruotsia uusissa konteksteissa (käsitellään erilaisia aiheita ruotsin kielellä)
 - Harjoitellaan tiedonhakua ja lähdekriittisyyttä
 - Luodaan yhdessä tarkoituksellinen ja yhtenäinen kokonaisuus
 - Harjoitellaan palautteen antamista ja vastaanottamista
 - Harjoitellaan projektinhallintaa ja prosessikirjoittamista
-

Toteutus ja aikataulu

- Projekti toteutetaan kurssin loppupuolella (marras-joulukuun vaihteesta kurssin loppuun), jotta kurssin teemoihin ollaan jo vähän ehditty tutustua
 - Projektiin voidaan käyttää esimerkiksi kokonainen kaksoistunti kerran viikossa tai lyhyempi pätkä kaksoistunnista
 - Projektin jälkeen saatte vastata kyselyyn koskien projektia. Lisäksi toivoisimme voida haastatella muutamaa opiskelijaa.
-

Bilaga 4: PowerPoint-presentationerna på den första och andra lektionen

MITÄ TEHDÄÄN?

- Tehdään ruotsinkielinen sähköinen lehti Pagesilla
- Kaikki tuottavat lehteen haluamaansa sisältöä joko yksin, parin kanssa tai pienryhmässä
- Esimerkiksi artikkelin, haastattelun/gallupin (kirjallinen tai videohaastattelu), mielipidekirjoituksen/kolumnin, sarjakuvan, reseptin, arvostelun (esim. kirjasta, elokuvasta, levystä...)
- Sisällön olisi hyvä liittyä johonkin kurssin aihealueeseen, mutta tärkeintä on valita itseään kiinnostava aihe!
- Projektia tehdään tänään, huomenna ja ensi maanantaina (30 minuuttia kerralla)

TAVOITTEET TÄLLE PÄIVÄLLE:

- 1) Valitaan ryhmä, jossa työskennellään.
- 2) Valitaan sisältö (artikkeli, kolumni, resepti...)
- 3) Valitaan sisällön aihe (jotain kurssin teemaan sopivaa)

(Seuraavalla kerralla aloitetaan itse tekstin tuottaminen, joten jos aikaa jää, voi kirjoittamisen aloittaa.)

Pidetään huolta, että lehteen tulee monipuolista sisältöä, eikä esimerkiksi kymmentä gallupia samasta aiheesta!

MÅLSÄTTNINGEN FÖR IDAG:

- 1) Att välja vem man arbetar med
- 2) Att välja hurdant innehåll för tidningen ni kommer att producera (en artikel, en kolumn, ett recept...)
- 3) Att välja ämnet för innehållet (något som hänger ihop med kursens teman)

(Om ni blir färdiga med 1-3, kan ni börja skriva texten!)

MÅLSÄTTNINGEN FÖR IDAG:

- 1) Att skriva den första versionen
- 2) När texten är färdig, lämna den in i Showbie (RUA8 2016)

TILLS NÄSTA GÅNG:

- Ge feedback på en text (skriv minst tre kommentarer på svenska)!
- Ni behöver inte korrigera språket, fokusera bara på innehållet!
- Ni kommer också att få feedback från oss och läraren.