

Att lära sig svenska eller att bli undervisad i språket?
Sjätteklassares och lärares uppfattningar om aktörskap i svenskinläringen

Sini Souru
Tammerfors universitet
Fakulteten för kommunikationsvetenskap
Studieprogrammet i nordiska språk
Avhandling pro gradu
April 2018

Tampereen yliopisto
Viestintätieteiden tiedekunta
Pohjoismaisten kielten maisteriopinnot

SOURU, SINI: Att lära sig svenska eller att bli undervisad i språket? Sjätteklassares och lärares uppfattningar om aktörskap i svenskinläringen

Pro gradu -tutkielma, 75 sivua + liitteet (11 sivua)
Huhtikuu 2018

Pro gradu -tutkielmani käsittelee kuudesluokkalaisten toimijuutta ruotsin kielen oppimisessa. Toimijuudella tarkoitan tässä tutkimuksessa oppilaan kykyä ja halua ohjata omaa oppimistaan hyödyntämällä aktiivisesti oppimisympäristön tarjoamia oppimismahdollisuuksia. Tutkimukseni pohjautuu sosiokulttuuriseen oppimiskäsitykseen ja ekologiseen käsitykseen kielenoppimisesta, joihin myös hyödyntämäni teoriat toimijuudesta perustuvat.

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, mitä käsityksiä kuudesluokkalaisilla oppilailla on toimijuudestaan ruotsin oppimisessa sekä mitä käsityksiä opettajilla on ilmiöstä, ja kuinka he pyrkivät edistämään oppilaiden toimijuuden kehittymistä opetuksessaan. Lähestyn toimijuutta viiden tutkimuskysymyksen avulla, joista kolme ensimmäistä selvittävät oppilaiden käsityksiä itsestään ja toimijuudestaan ruotsin oppimisessa: mitä työtapoja ja tehtävätyyppejä oppilaat pitävät hyödyllisinä oppimiselle, millainen rooli heillä on oppitunneilla sekä mitkä asiat vaikuttavat heidän toimijuuteensa positiivisesti ja mitkä negatiivisesti. Kahden viimeisen kysymyksen tavoitteena on selvittää opettajien käsityksiä toimijuudesta sekä vertailla niitä oppilaiden käsityksiin.

Tutkimusaineisto on kerätty kolmelta eri oppilasryhmältä (yht. 59 oppilasta) kolmesta eri koulusta Pirkanmaan alueelta sekä heidän ruotsinopettajiltaan. Oppilaiden käsityksiä olen kartoittanut kyselylomakkeella, kun taas opettajien käsityksiä olen tutkinut haastatteluiden avulla. Lisäksi olen havainnoinut oppilasryhmien oppitunteja saadakseni oman käsityksen ryhmien ja opettajien toiminnasta. Analyysimetodinä olen käyttänyt fenomenografiaa, jossa olennaista on raportoida, mitä eri käsityksiä informanteilla on tutkimuskohteena olevasta ilmiöstä.

Tutkimustulokseni osoittavat, että yli puolet kuudesluokkalaisista kokee vahvaa toimijuutta ja kertoo myös näyttävänsä sitä tunneilla. Kuitenkin aineistossa esiintyy myös oppilaita, jotka tuntevat vahvaa toimijuutta, mutta kertovat näyttävänsä sitä melko vähän, sekä oppilaita, joilla on negatiivinen käsitys toimijuudestaan. Tulosten perustella voidaan myös todeta, että mitä positiivisempi käsitys oppilaalla on toimijuudestaan, sitä useampia tehtävätyyppejä hän näkee hyödyllisenä oppimiselle. Oppilaiden käsityksen mukaan heidän toimijuuttansa edistävät sekä sisäiseen että ulkoiseen motivaatioon liittyvät tekijät, kun taas toimijuutta rajoittavat tekijät liittyvät useimmiten motivaation puutteeseen, alhaiseen vireystilaan tai sosiaalisiin tekijöihin luokassa. Tarkasteltaessa opettajien käsityksiä tulee ilmi, että kaikki kolme opettajaa yhdistävät toimijuuden oppilaan aktiiviseen rooliin oppimisessa, mutta heidän käsityksissään toimijuuden luonteesta esiintyy myös joitakin eroja. Lisäksi voidaan todeta, että oppilaiden ja opettajien käsitykset toimijuudesta ovat melko yhteneväisiä.

Avainsanat: toimijuus, ruotsi, käsitykset, kieltenopetus

Innehåll

1 Inledning	1
1.1 Syfte	2
1.2 Tidigare forskning	4
2 Bakgrundsinformation	7
2.1 Inlärarens roll i olika inlärningsteorier	7
2.2 B1-svenska i den finska grundläggande utbildningen	9
2.2.1 Historia och det nuvarande läget av B1-svenskan	10
2.2.2 Mål med B1-svenskundervisningen i årskurs sex	11
3 Sociokulturell teori och ekologisk syn på språkinlärning	12
3.1 Sociokulturell teori	12
3.2 Ekologisk syn på språkinlärning	13
3.3 Affordans	15
4 Aktörskap	17
4.1 Definitioner av aktörskap	17
4.2 Aktörskap i sociokulturellt tänkande och språkinlärning	18
4.3 Aktörskap i förhållande till närliggande begrepp	20
4.3.1 Aktörskap, autonomi och identitet	21
4.3.2 Aktörskap och motivation	22
4.4 Aktörskap i läroplanen	23
4.5 Aktörskap i den här undersökningen	24
5 Material och metod	25
5.1 Material	25
5.2 Metod	26
5.2.1 Materialinsamlingsmetoder	27
5.2.2 Analysmetod	28
5.2.3 Analysprocessen	30
5.3 Forskningsetiska överväganden	31
6 Sjätteklassares och svensklärares uppfattningar om aktörskap i svenskinlärningen	32
6.1 Elevernas uppfattningar om sig själva som svenskinlärare	32
6.1.1 Positiv uppfattning	33
6.1.2 Negativ uppfattning	34
6.1.3 Neutral uppfattning	35
6.1.4 Positiv uppfattning med en viss svaghet	37
6.1.5 Sammanfattande slutsatser	38
6.2 Elevernas uppfattningar om affordanser i svenskinlärningskontexten	40

6.2.1. Sammanfattande slutsatser -----	46
6.3 Elevernas uppfattningar om sin roll på svensklektionerna-----	46
6.3.1 Sammanfattande slutsatser -----	49
6.4 Elevernas uppfattningar om faktorer som påverkar deras aktörskap -----	49
6.4.1 Sammanfattande slutsatser -----	54
6.5 Lärarnas uppfattningar om aktörskap-----	55
6.5.1 Lärarnas uppfattningar om vad aktörskap innebär-----	55
6.5.2 Lärarnas uppfattningar om faktorer som påverkar aktörskap -----	57
6.5.3 Sammanfattande slutsatser -----	59
6.6 Jämförelse av lärarnas och elevernas uppfattningar -----	60
6.6.1 Jämförelse av elevernas och lärarnas uppfattningar om aktörskap -----	60
6.6.2 Jämförelse av elevernas och lärarnas uppfattningar om de analyserade undervisningsgruppernas aktörskap -----	61
6.6.3 Jämförelse av elevernas och lärarnas uppfattningar om faktorer som påverkar aktörskap -----	62
6.6.4 Sammanfattande slutsatser -----	63
7 Sammanfattning och diskussion-----	64
Litteratur-----	70
Bilagor -----	76
Bilaga 1-----	76
Bilaga 2 (översättning) -----	80
Bilaga 3-----	84
Bilaga 4-----	85
Bilaga 5 (översättning) -----	86

Figurer

Figur 1: Ekologisk syn på språkinläring (min egen figur, bearbetad efter Van Lier (2000:253) och Tella och Harjanne (2007:504)). -----	15
Figur 2: Processandet av affordanser (min egen figur, bearbetad efter Van Lier 2004:92). -----	16
Figur 3: Elevernas uppfattningar om affordanser. -----	41
Figur 4: Svaren på enkätfråga 6 av elever som har en positiv uppfattning om sig själva som svenskinlärare. -----	42
Figur 5: Svaren på enkätfråga 6 av elever som har en positiv uppfattning med en viss svaghet om sig själva som svenskinlärare.-----	42
Figur 6: Svaren på enkätfråga 6 av elever som har en negativ uppfattning om sig själva som svenskinlärare. -----	43
Figur 7: Svaren på enkätfråga 6 av elever som har en neutral uppfattning om sig själva som svenskinlärare. -----	44
Figur 8: Elevernas uppfattningar om deras möjligheter att påverka på svensklektionerna. -----	48

Tabeller

Tabell 1: Elevernas uppfattningar om deras möjligheter att påverka på svensklektionerna skilt i olika undervisningsgrupper-----	49
Tabell 2: Elevernas uppfattningar om faktorer som främjar deras svenskinläring -----	51
Tabell 3: Elevernas uppfattningar om faktorer som försvårar deras svenskinläring -----	53

1 Inledning

Människans förmåga att agera har varit ett centralt forskningsområde inom vetenskapsgrenar som filosofi, sociologi och psykologi sedan länge (se t.ex. Kant 1870, Giddens 1984 och Bandura 1986). För att beskriva det här fenomenet har man börjat använda begreppet *aktörskap* (engl. agency). Begreppet har varierande definitioner inom olika vetenskapsgrenar, men allmänt syftar det på människans vilja och förmåga att aktivt och intuitivt agera för sina mål och påverka sitt liv med sitt agerande (Bandura 2006:164). Alla de förutnämnda egenskaperna kan anses vara viktiga för varje individ, och det kan konstateras att för att man ska kunna leva ett meningsfullt och lyckligt liv behöver man aktörskap.

Inom pedagogik har man börjat betona betydelsen av elevens aktiva roll i inläringen sedan genombrottet av den konstruktiva synen på lärandet, vilket har lett till att man har börjat använda begreppet aktörskap även i samband med inläring (Lehtonen m.fl. 2015:22). Utveckling av elevens aktörskap anses som allt viktigare, vilket syns tydligt i att elevens aktiva roll och ansvar för sitt lärande betonas i de nya läroplanerna mera än förr (LP 2004:16 och LP 2014:14–15). Det är ändå intressant att det har gjorts relativt få undersökningar om temat i grundskolan, fastän skolan kan anses ha en väsentlig roll i utvecklingen av människans aktörskap. En av skolans viktigaste uppgifter är ju att uppfostra barn till aktiva och ansvarsfulla medlemmar av samhället, där utveckling av aktörskap är centralt (LP 2014: 13–14).

Som blivande svensklärare är jag intresserad av hur fenomenet *inlärarens aktörskap* är närvarande i språkinläring, och därför bestämde jag mig för att fördjupa mig i temat i min avhandling pro gradu. Van Lier (2007:58) beskriver utveckling av språkinlärarens aktörskap som en komplex och lång process där eleven skapar sig en ny identitet som användare av ett nytt språk. Eftersom aktörskap i stort sett handlar om elevens identitet är jag i den här undersökningen mest intresserad av att ta reda på hur eleverna själva beskriver sitt aktörskap i förhållande till sin svenskinläring. Utöver elevernas erfarenheter kommer jag att betrakta temat också ur lärarens synvinkel, på grund av att lärarens roll i utvecklingen av elevens aktörskap utan tvekan är stor.

Som undersökningsfält har jag valt B1-svenskundervisningen i årskurs sex, vilket förknippar undersökningen med ett aktuellt tema, nämligen tidigareläggningen av undervisningen i det andra inhemska språket i Finland. På grund av förändringen i läroplanen har finska elever börjat studera svenska som B1-språk redan i årskurs sex i stället för årskurs sju från och med hösten 2016

(Koivisto 2016:14). Skälet till att jag valde att undersöka temat just på den här nivån är att jag intresserar mig speciellt för hur elevernas aktörskap i språkinläring utvecklas i början av inlärningsprocessen. Detta gör min undersökning unik på grund av att flera andra forskare har undersökt temat hos elever som har studerat målspråket i många år.

Undersökningen är viktig för det första eftersom den ger värdefull information om vad elevens aktörskap betyder speciellt i språkinläring och vilka faktorer som påverkar dess utveckling hos eleverna. Den här informationen kan anses vara till nytta och intresse för många aktörer och forskare som sysslar med språkpedagogik och kanske även med andra vetenskapsområden. Undersökningen kan t.ex. öka lärarnas medvetenhet om aktörskapets betydelse i inläring samt ge kunskaper om hurdana arbetsätt som främjar elevens aktörskap.

För det andra kan jag med den här undersökningen få fram aktuell information om hur betoning av aktörskap i läroplanen syns i undervisningen i praktiken. Det blir intressant att ta reda på om eleverna känner sig som aktiva och ansvarsfulla inlärare och om lärarna medvetet strävar efter att främja elevernas aktörskap. Undersökningen har också forskningsrelevans inom nordiska språk, eftersom temat är aktuellt i och med tidigareläggningen av svenskundervisningen och eftersom aktörskap över huvud taget har undersökts i ringa omfattning i Norden.

Undersökningen är disponerad på följande sätt: I det här kapitlet följer ännu undersökningens syfte och forskningsfrågor samt en översikt över tidigare forskning om temat. Därefter presenterar jag centrala bakgrundsfakta gällande språkinläring och B1-svenskundervisning som forskningsfält i kapitel två. I kapitel tre och fyra presenteras undersökningens teoretiska referensram och definieras dess kärnbegrepp, och därefter i kapitel fem presenterar jag mitt undersökningsmaterial samt beskriver de insamlingsmetoder och den analysmetod som jag utnyttjar i undersökningen. I kapitel sex analyserar jag materialet, och till sist sammanfattar och diskuterar jag mina resultat i kapitel sju.

1.1 Syfte

Det övergripande syftet med den här undersökningen är att ta reda på vilka uppfattningar elever i årskurs sex har om sitt aktörskap i svenskinläring samt hur deras svensklärare uppfattar fenomenet och tar hänsyn till utvecklingen av elevens aktörskap i sitt arbete. Tyngdpunkten i undersökningen ligger i elevens syn på sitt aktörskap, men också lärarens synvinkel betraktas för att få en så bred

syn på fenomenet som möjligt. Genom att ta med båda perspektiven blir det möjligt att jämföra lärarnas och elevernas uppfattningar om fenomenet, vilket utgör ett delsyfte i undersökningen.

Undersökningen är abduktiv till sin karaktär, vilket betyder att jag utgår ifrån materialet och jämför om mina resultat ligger i linje med tidigare teorier och forskningsresultat kring temat (se Alvehus 2013:109). Avsikten är således inte att testa någon färdig teori eller skapa en helt ny teoretisk modell, utan att fundera på hur mina undersökningsresultat kan ses i ljuset av tidigare kunskaper om fenomenet aktörskap i språkinläring. Mina forskningsfrågor är följande:

1. Hur beskriver eleverna sig själva som svenskinlärare?
2. Hurdan roll anser eleverna sig ha på svensklektionerna?
3. Vilka faktorer ökar eller begränsar elevernas aktörskap enligt deras uppfattning?
4. Hur uppfattar lärarna fenomenet aktörskap och hur försöker de främja det?
5. Ligger elevernas och lärarnas uppfattningar i linje med varandra?

Avsikten med den första undersökningsfrågan är att få fram hur aktiv, initiativrik och ansvarsfull roll eleverna anser sig ha i svenskinläring samt hur de över huvud taget beskriver sin vilja och förmåga att lära sig svenska. I den här frågan ingår också vilka övningstyper och arbetsätt eleverna uppfattar som *affordanser*, d.v.s. som inlärningsmöjligheter (se 3.3), och hur de utnyttjar dem. Med den andra frågan söker jag svar på om eleverna känner att de har eller förväntas ha en aktiv roll i klassrumsinteraktionen samt om de anser att de har en möjlighet att påverka undervisningen på något sätt. Jag är också intresserad av vilka faktorer som påverkar elevernas aktörskap positivt och vilka som negativt enligt deras egen mening, vilket är funktionen av den tredje undersökningsfrågan. Med den här frågan är avsikten bl.a. att ta reda på om gruppens agerande och karaktär, d.v.s. gruppens *kollektiva aktörskap* (se kapitel 4) på något sätt påverkar elevernas aktörskap.

Lärarnas synvinkel betraktas med hjälp av den fjärde undersökningsfrågan vars funktion är att klargöra för hurdana aspekter lärarna förknippar med aktörskap, om de anser att det är viktigt samt hur de bidrar till att främja det. Den sista frågan finns för att jämföra om elevernas och lärarnas

uppfattningar om elevens aktörskap ligger i linje med varandra, eller om det förekommer skillnader i deras uppfattningar.

1.2 Tidigare forskning

Som det konstateras i början, har aktörskap varit ett populärt undersökningstema inom många vetenskapsgrenar, vilket syns i att det har gjorts många undersökningar t.ex. om småbarnens och de äldres aktörskap samt om vuxnas aktörskap i arbetslivet (se t.ex. Pirkkalainen 2003, Alanen & Karila 2009 och Seppänen m.fl 2007). Inlärarens aktörskap har hittills undersökts tämligen lite i Finland eller i Skandinavien, men i övriga världen har det gjorts flera undersökningar om temat (se t.ex. Wertsch m.fl. 1993, Gao 2010 och Mick 2011).

Ett fenomen som har undersökts mera i Skandinavien och på grundskolenivån är elevernas *delaktighet* (se t.ex. Elvstrand 2009). Med delaktighet menas elevens samhörighet med skolgemenskapen samt hans möjlighet att vara delaktig i beslutsfattande i skolan (Elvstrand 2009:4). Delaktighet och aktörskap skiljer sig åt på ena sidan klart från varandra, eftersom den förstnämnda handlar centralt om demokrati och maktförhållanden i skolan medan aktörskap snarare förknippas med elevens agerande med tanke på inläring. Å andra sidan finns det en klar koppling mellan dem på grund av att eleverna behöver aktörskap för att vara delaktiga i skolvardagen.

Nedanför presenterar jag några finska och några utländska studier som behandlar aktörskap i språkinläring. Språkinlärarens aktörskap har undersökts mest med vuxna inlärare, vilket är skälet till att bara en av studierna, som presenteras här, har genomförts i grundskolan.

Kristiina Skinnari (2012) behandlar elevens aktörskap i sin doktorsavhandling vars syfte är att beskriva olika språkinläraridentiteter hos femte och sjätteklassarna i engelskundervisning. Tyngdpunkten i hennes undersökning ligger i att få fram vilka språkinläraridentiteter det uppstår hos eleverna när olika inlärningsmöjligheter och elevernas aktörskap möter i klassrummet. Undersökningen är etnografisk till sin karaktär, och materialet omfattar bl.a. observationer, intervjuer med eleverna samt olika slags narrativer som eleverna har producerat. Skinnaris centralaste resultat med tanke på aktörskap är att eleverna känner aktörskap när de får ta del i undervisningen på ett sätt som de själva har valt. Många elever beskriver aktörskap som aktivt deltagande som syns i klassrummet, medan en del beskriver sig som aktiva deltagare även om de mest sitter tysta och följer med undervisningen. Skinnari har kommit också fram till att elevens nivå

av aktörskap kan variera beroende på situationen och gruppen. Eleverna beskriver att de har olika roller i olika grupper, vilket kräver olika aktörskap. Dessutom har olika grupper enligt eleverna också så kallat kollektivt aktörskap, vilket syftar till att grupper kan ses t.ex. som lugna, aktiva eller högljudda. Resultaten visar också att en elev som har utvecklat sig en viss språkinläraridentitet eller fastnat i en viss roll, kan genom nya erfarenheter och genom att utveckla sitt aktörskap förändra sin identitet. (Skinnari 2012:12, 15, 237–239.)

Tero Korhonen (2016) tangerar också elevens aktörskap i språkinläring i sin doktorsavhandling där hans syfte är att betrakta vuxengymnasisters utveckling till autonomi i sin engelskinläring ur synvinkeln av språklig identitet. I sin longitudinella studie tog han reda på i vilken mån inlärarens språkliga identitet kan utvecklas i formell undervisning, vad autonomi betyder i språkinläring i vuxengymnasium samt hur man kan stödja utveckling av elevens autonomi och identitet genom språkuppfostran. Som material har han använt sig av olika slags narrativer som innefattar bl.a. olika självreflektiva texter från eleverna, inspelade styrningsdiskussioner med läraren, samt lärarens dagboksanteckningar. Korhonen framställer också en teoretisk modell om hur begreppen *autonomi*, *identitet* och *aktörskap* kan anses förhålla sig till varandra. Jag återkommer till hans modell i teoridelen (se 4.3). (Korhonen 2016:5–6.)

Korhonen har kommit fram till att inlärarens språkliga identitet kan betraktas som en referensram som beskriver processer och resultat i språkinläring i vuxengymnasiet. Dess uppkomst bygger enligt honom speciellt på narrativa processer hos inlärarna och den kan expandera från en kontext till en annan. Den formella undervisningen beskriver Korhonen som en central, men inte den enda omgivning där inlärarens språkliga identitet i ett främmande språk kan utvecklas. På undersökningsfrågan om autonomis betydelse i vuxengymnasisternas språkinläring fick han svaret att autonomi handlar om språkinlärarens förmåga att styra sitt liv med målspråket i den kontexten. Dessutom visar studien att autonomi är en dynamisk, tids- och kontextbunden konstruktion som kan utvecklas med tiden. Han påpekar att man kan stödja utveckling av elevens autonomi och identitet genom pedagogik där autonomi inte bara ses som en del av inläring utan också som stöd för individuell aktörskap, autentisk utveckling och välmående. Han konstaterar att det är viktigt att erbjuda eleverna möjligheter till narrativ självreflektion, vilket stödjer meningsfullt identitetsskapande. (Korhonen 2016:7–8.)

Sarah Mercer (2011 och 2012) har utfört två fallstudier där hon har undersökt språkinlärarens aktörskap ur olika synvinklar med hjälp av samma material. Materialet består av longitudinellt

insamlade intervjuer med en kvinna som studerade engelska och italienska vid ett universitet i Österrike. I den tidigare studien (2011) har hon koncentrerat på att granska om det är relevant att betrakta inlärares aktörskap som ett komplext och dynamiskt system. Studien visar att det inte ska anses som en självständig och oberoende konstruktion, utan precis som ett komplext system som består av faktorer som också själva är dynamiska och komplexa system. Mercers resultat visar att t.ex. inlärares självbild, föreställningssystem, motivation, känslor, metakognitiva kunskaper, samt möjligheter till agerande som uppstår i inläringssituationer samtidigt påverkar uppkomsten av hans känsla av aktörskap. (Mercer 2011:435.)

I den senare studien (2012) har Mercer sökt efter förklaringar till på vilka sätt inlärares aktörskap kan tänkas komma till uttryck samt vilken roll inlärares föreställningar spelar i uppkomsten av agentiskt beteende. Efter den longitudinella forskningsprocessen har Mercer kommit fram till att aktörskap kan komma till uttryck på fyra sätt: kontextuellt, interpersonellt, temporalt och intrapersonellt. Jag behandlar denna indelning mera detaljerat i teoridelen (kap. 4.). Studien visar också att inlärares föreställningar t.ex. om sitt förmåga att lära sig språk, om fungerande språkinlärningsstrategier och om språkinläringens allmänna karaktär spelar en väldigt betydelsefull roll i uppkomsten av aktörskap. Med inlärares uppfattningar om inläringens allmänna karaktär avses om inlärares tror att en framgångsrik språkinläring kräver speciell talang, eller om hen tror att det är möjligt att alla kan lära sig språk effektivt om man bara anstränger sig tillräckligt för att lära sig. (Mercer 2012:42, 52–55.)

Alanen, Dufva, Kalaja och Palviainen (2011) betraktar i sin studie hur studerande, som studerar svenska eller engelska vid universitet, beskriver sin språkinläring under sina tidigare skolår. Undersökningens tyngdpunkt ligger i att jämföra hur informanterna har dragit nytta av olika möjligheter att lära sig språk både i skolan respektive på fritiden. De viktigaste resultaten i undersökningen är att när det gäller språkinläring i skolan, beskriver informanter sig som tämligen passiva aktörer, vars inläring mest bestod av att konsumera det skriftliga inlärningsmaterialet. Forskarna har också kommit fram till att på fritiden gav informanterna språket mer kommunikativt värde, och de anser sig ha utvecklats i olika områden av språket mer på fritiden än i skolan. Därtill visar studien att de som studerar engelska hade utnyttjat inläringssituationerna på fritiden mera än de som studerar svenska, även om det enligt forskarna borde finnas lika bra möjligheter för båda. (Alanen m.fl. 2011:63–71.)

2 Bakgrundsinformation

I det här kapitlet beskrivs hur synen på lärande har utvecklats från och med början av 1900-talet och hur denna utveckling har påverkat uppfattningen om inlärarens egen roll i inlärningsprocessen. Inlärarens eget agerande har inte alltid ansetts som något viktigt i inläring, och därför är det relevant att beskriva när och varför det har börjat betonas. Därefter i avdelning 2.2 följer information om mitt forskningsfält d.v.s. om B1-svenskundervisningen i Finland. Jag berättar kort om B1-svenskundervisningens historia, dess nuvarande läge samt om dess mål idag.

2.1 Inlärarens roll i olika inläringsteorier

Här presenterar jag några pedagogiska inriktningar som har varit av stor betydelse i västvärlden och som alla är närvarande i undervisningen ännu idag. Jag koncentrerar mig speciellt på att beskriva hurdan roll inlärarens eget agerande har haft i dessa inriktningar samt hurdan inverkan dessa inläringsteorier har haft på språkundervisningen.

Behaviorismen, som var den dominerande inläringsteorin från 1900-talets början tills 1960-talet, anses som den första sammanhängande teorin om inläringens karaktär. Några centrala representanter av inriktningen var den ryska psykologen Ivan Pavlov samt de amerikanska psykologerna J. Bloomfield och B. F. Skinner. Behaviorismen utgår ifrån att mänskligt beteende, inklusive språkligt beteende, bygger på vanor och att inläring handlar om omformande eller etablerande av dessa vanor genom upprepning av stimulus–reaktion-associationer. Idén är att inläraren blir utsatt av en stimulus (t.ex. en fråga), reagerar antingen på ett korrekt eller felaktigt sätt och får omedelbart feedback på sin reaktion. Inläring sker när den korrekta reaktionen upprepas tillräckligt många gånger, då det önskade beteendet anses ha automatiserats. (Abrahamsson 2009:30–31.)

Behavioristerna tog inte hänsyn till det som händer inne i inlärarens huvud under inlärningsprocessen, eftersom det inte kunde observeras utifrån och ansågs som ovetenskapligt. Istället ansågs det att inläring är en process som sker utanför människan, och där information överförs till inläraren i små bitar. Med andra ord sågs inläraren som en passiv mottagare av information. I språkundervisningen ledde behaviorismen till att undervisningen dominerades starkt av läraren och bestod mestadels av imitation och drillning av språkliga strukturer. Fel ansågs som

oönskat beteende, och det ansågs som viktigt att läraren korrigerar genast om en elev gör fel. (Säljö 2000:50, Abrahamsson 2009:30.)

På 1950-talet framväxte en *kognitiv inriktning* på inläring, som till skillnad från behaviorismen intresserade sig för människans inre processer i inläringen. Inriktningen såg inläring som resultat av kognitivt agerande, d.v.s. regelstyrda mentala processer, med vilka man behandlar information i hjärnan, sparar den i minnet och kan också återkomma till den. Kognitiv forskning har gett mycket information t.ex. om hur man tar till sig, behandlar och strukturerar information samt om hur minnet fungerar (t.ex. indelning till korttidsminne och långtidsminne). (Rauste-Von Wright, Von Wright & Soini 2003:160–161, Säljö 2000:53–55.)

I kognitivismen ansågs inläraren inte längre som en passiv mottagare, utan som en aktiv observatör av världen som syftar till att skapa betydelsefulla helheter av det som hen har observerat. Som behaviorismen, bortsåg de tidiga kognitivisterna från att inlärarens identitet, kontext eller sociala omgivningar skulle påverka inläringen. Kognitivisterna uppfattade inlärarna som aktiva, men samtidigt som tämligen opersonliga processorer av information vars mentala processer fungerar identiskt. (Säljö 2000:53–54, 57.)

Som motsats till behaviorismen framväxte också en *humanistisk inriktning* på inläring som bygger mest på Rousseaus filosofi om uppfostran samt på Maslows motivationsteori. Enligt motivationsteorin syftar människan alltid till att uppfylla större motiv, när de föregående grundbehoven har uppfyllts. Det översta behovet i teorin är självförverkligandet, vilket anses som kraftkälla för allt äkta mänskligt agerande. Den humanistiska inriktningen betonar inlärarens egen roll i inläringen, och ser läraren som någon som underlättar för inlärarens uppväxt till en självstyrd och kreativ individ som vill förverkliga sig själv. Inriktningen har ändå kritiserats för att den inte egentligen har gett några konkreta förslag till hur sådana inlärningsomgivningar kan skapas där de förutnämnda egenskaperna utvecklas hos inläraren. (Rauste-Von Wright m.fl. 2003:198–200.)

Den kognitiva forskningen splittrades snabbt till olika inriktningar och ledde från och med 1960-talet så småningom till uppkomsten av *konstruktiva inriktningar*, som de nutida uppfattningarna om inläring mest baserar sig på. Dessa inriktningar bygger på kognitiv psykologi och t.ex. på Piagets, Vygotskys och flera andra forskares teorier och tänkandet om inläringens karaktär. Enligt det konstruktiva tänkandet utgör inlärarens eget agerande kärnan i inläringen. Inläring ses som en process där människan inte bara tar emot information utan plockar ut och konstruerar den på ett individuellt sätt i förhållande till sina tidigare erfarenheter och kunskaper. Inläraren ses på så sätt

som en individ vars mål, motivation och självbild och kunskaper om världen styr inläringen. I takt med framväxten av den konstruktiva paradigman började det föredras kommunikativa och interaktiva övningar i språkundervisningen, och språkliga fel började anses som en naturlig del av inlärningsprocessen. (Rauste-Von Wright m.fl. 2003: 158–159, Abrahamsson 2009:50–51.)

Konstruktiva inriktningar utgår också ifrån att inläring alltid är kultur- och kontextbunden, d.v.s. den sker alltid i vissa slags omgivningar och i vissa kulturella ramar som påverkar inläringen. Enligt det konstruktiva tänkandet är inläringens mål inte att inläraren ska lära sig olika fakta utantill, utan att hen ska förstå fenomen djupt och i förhållandet till andra fenomen, för att inläraren kan utnyttja de inlärd kunskaperna i olika kontexterna. På grund av att världen och kunskaperna förändras fort, anses ett av de viktigaste målen av uppfostran vara att utveckla människans *metakognitiva kunskaper*, d.v.s. kunskaper om hennes egen inläring och förmågan att utnyttja dessa, samt förmågan att reflektera sina inlärningsprocesser. (Rauste-Von Wright m.fl. 2003:53–56, 66–68.)

En viktig grundtanke till i det konstruktiva tänkandet är att inläring alltid är social till sin karaktär, eftersom människan lär sig nya kunskaper genom interaktion med andra människor. I den *sociokonstruktiva* inriktningen betonas inläringens sociala karaktär speciellt mycket genom att inläringen uppfattas som en delad process där människan konstruerar nya kunskaper tillsammans med andra. Den här undersökningen bygger på den *sociokulturella* inriktningen som också utgår ifrån att inläring alltid innebär socialt agerande, men betonar speciellt mycket dess kontextuella karaktär. (Rauste von Wright m.fl. 2003:59–60, 155, 161.) Jag beskriver det sociokulturella tänkandet mera omfattande i följande kapitel (kap. 3) där jag presenterar undersökningens teoretiska referensram.

2.2 B1-svenska i den finska grundläggande utbildningen

Nedan i avsnitt 2.2.1 klargörs för när svenskan har börjat undervisas i Finland som ett obligatoriskt B1-språk, hurdana förändringar det har skett i läroämnet, hurdan samhällsrelaterad diskussion läroämnet har väckt samt hurdan läroämnets situation är idag. I avsnitt 2.2.2 beskriver jag kort vilka de centralaste målen med B1-svenskundervisningen på lågstadiet är idag.

2.2.1 Historia och det nuvarande läget av B1-svenskan

Svenskan infördes som ett obligatoriskt ämne i det finska läroverket år 1872. Läroämnets ställning förblev stark och ifrågasattes inte förrän på 1950-talet, då det provades t.ex. ett sådant språkprogram i folkskolan att eleverna frivilligt fick studera antingen det andra inhemska språket eller något främmande språk. År 1964 bestämdes att det ska vara obligatoriskt att lära sig åtminstone ett språk som kan vara svenska eller något främmande språk. (Geber 2010:63–64.)

Inför grundskolreformen år 1968 förändrades språkprogrammet till tvåspråksmodellen som bevarades tämligen oförändrat till år 2016. Enligt denna modell ska eleverna i finska grundskolor undervisas i engelska eller i något annat främmande språk som A-språk från och med tredje klass, och i det andra inhemska språket som B-språk från och med sjunde klass. Sedan dess har ungefär 90 % av finska elever lärt sig svenska som B1-språk i grundskolan. (Geber 2010:65.)

På 1990-talet väcktes en stor debatt kring den obligatoriska svenskan, och en del av folket strävade starkt efter att den obligatoriska svenskan skulle avskaffas. Trots detta blev den största förändringen i svenskundervisningen år 1994 att antalet årsveckotimmar sänktes från 9 till 6 i grundskolan för att det skulle bli mera tid för valfria ämnen. En annan reform gjordes år 2005 då svenskan blev ett fakultativt ämne i studentexamen. (Geber 2010:28, 64–65.) Debatten kring den obligatoriska svenskan steg igen i början av 2010-talet och ledde bl.a. till att partiet Sannfinländarna gjorde ett medborgarinitiativ år 2013 vars syfte var att avskaffa den obligatoriska svenskan på alla utbildningsstadier. Initiativet behandlades i riksdagen, men blev förkastat. (Riksdagen 2014: MI 2/2014 rd.)

I och med den nya läroplanen för grundläggande undervisningen, som trädde i kraft på hösten 2016, skedde en avsevärd förändring i undervisning av det andra inhemska språket i Finland. Enligt den nya planen börjas B1-svenskundervisning i finska skolor i årskurs sex, vilket betyder att svenskan blev ett obligatoriskt ämne också på lågstadiet. Ett viktigt syfte med påbörjandet av svenskundervisningen redan på lågstadiet var att förbättra elevernas attityder till svenskan. Tidigareläggning av svenskundervisningen ökar ändå inte antalet årsveckotimmar i grundskolan, utan två av högstadiets årsveckotimmar överfördes till lågstadiet. (LP 2014:215, Statsrådets förordning 2001/1435, §6 och 2012/422, §6.)

Tidigareläggningen av B1-svenskan har väckt mycket diskussion på grund av att man t.ex. oroar för hur den egentligen påverkar elevernas kunskapsnivå i svenska. Att en del av högstadiets

årsveckotimmar överförs till lågstadiet, betyder att undervisningen på högstadiet ofrånkomligt blir mindre intensivt. Många lärare anser detta som negativt med tanke på utveckling av elevernas kunskaper. Kommunerna har ändå rätt att utöka antalet årsveckotimmar i svenska på lågstadiet om de vill, vilket har även gjorts i några kommuner i södra Finland. Detta är ändå oroväckande enligt svensklärarna, eftersom eleverna inte får lika omfattande undervisning i svenska i alla skolor om antalet veckotimmar varierar i kommuner. (Se t.ex. Korkeakivi 2014:6 och Koivisto 2016:15.)

En faktor till som har skapat oro är lärarval. Utöver ämneslärare i svenska är också klasslärare enligt Förordningen om behörighetsvillkoren för personal inom utbildningsväsendet (986/1998) behöriga att ge undervisning i svenska på lågstadiet. Detta anses som oroväckande eftersom klasslärarna inte nödvändigtvis har tillräckliga kunskaper i svenska eller i språkdidaktik, eller lust att undervisa ämnet. För tillfället får kommunerna själva bestämma hur sjätteklassarnas svenskundervisning organiseras, vilket har lett till att situationen i Finland varierar mycket. Några kommuner har bestämt att endast ämneslärare eller en klasslärare med specialisering i svenska får undervisa ämnet, medan i andra kommuner kan en klasslärare vara ansvarig för svenskundervisningen. (Koivisto 2016:14.)

2.2.2 Mål med B1-svenskundervisningen i årskurs sex

Enligt den nya läroplanen (2014) är huvudmålen för B1-svenskundervisningen i grundskolan att främja elevernas uppväxt till kulturell mångfald och språkmedvetenhet, att utveckla deras färdigheter för språkstudier, att främja deras interaktionskunskaper samt att utveckla deras kunskaper i att producera och tolka olika typer av texter. (LP 2014:239–240.) Det första målet ska enligt läroplanen förverkligas t.ex. genom att göra eleverna uppmärksamma om likheter och skillnader mellan svenska och andra språk som de känner. Det andra målet, d.v.s. elevernas färdigheter för språkstudier, ska i sin tur främjas genom att sätta mål och planera inläringen tillsammans med dem samt genom att fundera på var svenskan används och hur den syns i elevernas vardag. Utveckling av elevernas interaktionskunskaper och textkunskaper, vilket utgör det tredje målet, kan enligt läroplanen stödjas genom att öva ord och konstruktioner i samband med teman som rör elevernas personliga liv och vars val de också själva har fått påverka. Dessutom ska eleverna få öva sina språkkunskaper i olika slags interaktionssituationer samt lära sig svenskans fonetiska tecken som skiljer sig från de finska. (LP 2014:240.)

Läroplanen betonar dessutom att eleverna ska uppmuntras att modigt använda sina språkkunskaper alltid när det är möjligt. För att eleverna skulle få prova och använda sina kunskaper och behandla sina attityder till språket, ska undervisningen enligt läroplanen bygga centralt på spel, sång och drama. Att styra eleverna till aktivt agerande och självstyrning beskrivs också som ett syfte med svenskundervisningen. (LP 2014:240.) Som det framgår, är syftet med svenskinläring i sjätte årskurs att få eleverna att aktivt och modigt tala, skriva och studera det nya språket. Med andra ord är målet med undervisningen på stort sätt att väcka aktörskap hos eleverna i syftet att lära sig svenska.

3 Sociokulturell teori och ekologisk syn på språkinläring

I det här kapitlet ges en översikt över några teorier som uppfattningar om inlärares aktörskap bygger på. Jag närmar mig språkinläring ur en *ekologisk synvinkel* som utgår ifrån *den sociokulturella teorin* om inläring. Båda två har fungerat som centrala utgångspunkter i planeringen av språkundervisningen idag, och deras inverkan syns tydligt i den nya läroplanen. (Lehtonen m.fl. 2015:21.) Jag ger först en kortfattad beskrivning av den sociokulturella teorins viktiga utgångspunkter med tanke på min undersökning. Därefter förklarar jag, huvudsakligen med hjälp av tankar av Leo Van Lier (2000 och 2004), vad den ekologiska synvinkeln innebär i språkinläringen. Sist, i avdelning 3.3 definieras ett av undersökningens kärnbegrepp, *affordans*.

3.1 Sociokulturell teori

Den sociokulturella teorin om inläring bygger på Vygotskys tänkande och teorier om människans medvetenhet och inläring som senare forskare har utvecklat vidare. Grundstenen av det sociokulturella perspektivet är att allt mänskligt agerande, inklusive kognitioner och inlärande, alltid är socialt och kulturellt förmedlat. (Lantolf & Thorne 2006:2.) En central utgångspunkt i den sociokulturella teorin och Vygotskys tänkande kristalliseras i begreppet *mediering*, vilket syftar till att människans kontakt med den psykiska och sociala omvärlden inte är rak, utan förmedlas via olika kulturella och sociala verktyg. Dessa verktyg kan vara materiella eller symboliska. Av de symboliska verktygen anses språket som det viktigaste. (Vygotsky 1978:54–55, Lantolf 2000:1.) I den formella språkinlärningskontexten sker mediering enligt Van Lier (2004:12) på tre olika sätt:

språket lärs in via interaktion med läraren och de andra inlärarna, via ens egna psykologiska processer samt med hjälp av konkreta verktyg som läroböcker, uppgifter och teknik.

En annan viktig grundtanke i Vygotskys tänkande är att eftersom människans medvetenhet alltid uppstår socialt, betyder detta att man alltid förstår alla fenomen först på en intersubjektiv nivå, d.v.s. i interaktion med andra människor, och först efter det på en intrasubjektiv nivå, d.v.s. på människans inre nivå. I dessa processer, där man lär sig att reglera sitt agerande genom social interaktion, spelar språket enligt Vygotsky en viktig roll. (Vygotsky 1978:57.) Ur sociokulturellt perspektiv anses inläring, inklusive språkinläring på så sätt både som kognitivt och socialt agerande, där både inlärarens och andra människors agerande spelar en central roll.

Vygotskys *proximalzonsteori* är av stor betydelse i det sociokulturella perspektivet på språkinläring. Teorin speglar tydligt hans tänkande om förhållandet mellan den intersubjektiva och intrasubjektiva nivån i inläringen. Enligt Vygotsky (1978) symboliserar proximalzonen distansen mellan inlärarens *verkliga nivå* och hans *potentiella nivå*. Den verkliga nivån innefattar sådan problemlösning som inläraren klarar sig av individuellt, medan den potentiella nivån betyder problemlösning som hen lyckas med med hjälp av en vuxen eller med mera avancerade jämnåriga. Vygotsky (1978) betonade att det är viktigt att skapa proximalzoner i undervisningskontexter för att inlärarens naturliga sätt att lära sig genom social interaktion skulle få en möjlighet att fungera. (Vygotsky 1978:86–87.). Bruners senare teori om *scaffolding*, d.v.s. assisterad inläring i rätt tid, är nära relaterad till Vygotskys teori, och utgår ifrån existensen av proximalzonen (Van Lier 2004:147).

3.2 Ekologisk syn på språkinläring

Den ekologiska synen på språkinläring följer huvudsakligen principer av den sociokulturella teorin, men vidgar några av teorins tänkesätt på basis av nya kunskaper om inläringens karaktär. Ordet ekologi påminner om biologi, vilket inte är något att undra över, eftersom i början av sin uppkomst i mitten av nittonhundratalet, var ekologi en teoretisk disciplin som undersökte miljön och dess olika ekosystem. Sedan dess blev forskning av ekologier populär också inom humanistiska vetenskapsgrenar, vilket vidgade ekologins betydelse. Allmänt koncentrerar ekologisk forskning sig på att undersöka olika organismernas agerande i förhållande till varandra samt till deras omgivning. Enligt Van Lier (2004) kan även socialt agerande, som t.ex. språkinläring, betraktas med hjälp av

ekologi genom att anse det som ett system där alla delar påverkar varandra och helheten samtidigt. (Van Lier 2004:3–4, 20–21.)

Ur det sociokulturella perspektivet ses inläring som tillägnande av nya kunskaper på basis av inlärares tidigare kunskaper, vilket sker genom inlärares aktiva deltagande i social interaktion och med hjälp av olika sociala och kulturella verktyg (Säljö 2000:210). Dessutom anses inläring alltid vara i ett dynamiskt förhållande med kontexten, som enligt Vygotsky innefattar den sociala och kulturell-historiska kontexten. Senare utvecklare av det sociokulturella tänkandet och den ekologiska synen anser att utöver detta ska man inkludera den fysiska kontexten, d.v.s. situationskontexten (Van Lier 2004:18, Säljö 2000:137.) Den sociokulturella teorin är inte den enda som bygger på en sådan kontextbeskrivning, utan t.ex. Hellspong och Ledin (1997) har definierat kontexten på liknande sätt i deras teori om brukstextanalys.

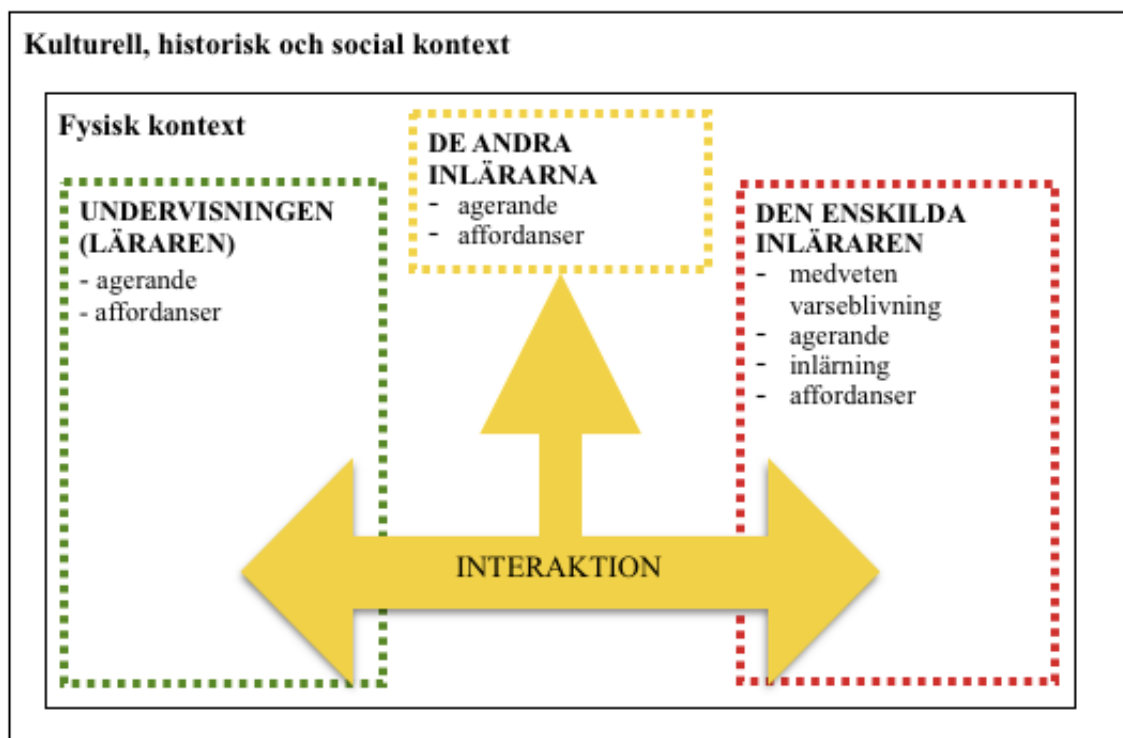
Enligt Vygotskys tänkande är språket som ett system av regler som inlärares via social interaktion lär sig att utnyttja på ett relevant sätt i olika kontexter. Ur ett ekologiskt perspektiv har språket en mycket bredare betydelse. För det första kan språk och inläring inte skiljas från varandra eftersom inläringen sker på stort sätt via språket. För det andra ses språk och språkinläring som agerande i världen och relationer mellan dess användare. En sådan *dialogisk* syn på språket baserar sig t.ex. på Bakhtins teorier om språket och semiotik. (Van Lier 2004:2, 18, 53, se Bakhtin 1981.)

Van Lier (2000:257) framställer att enligt den ekologiska synen handlar språkinläring inte om att inlärares tar emot språklig stimulus (input) som hen sen processar och konserverar i hjärnan, utan det centralaste är hur inlärares medvetet varseblir olika *affordanser* (affordance) i den interaktiva inlärningsomgivningen och agerar i förhållande till dem. Affordans betyder ett förhållande mellan en individ och hans omgivning som erbjuder antingen en möjlighet till eller ett hinder för agerande. (Van Lier 2004:4.) Jag belyser begreppet affordans och dess betydelse i språkinläring mera detaljerat i följande avdelning (3.3).

För att kunna upptäcka språkliga affordanser och reagera till dem, måste inlärares enligt Van Lier agera medvetet och aktivt i inläringssituationen. Han konstaterar också att medvetenhet om språkets allmänna karaktär (language awareness), som utvecklas naturligt hos varje människa via utveckling av förstaspråket, är en central utgångspunkt för språkinläring och varseblivning av språkliga affordanser. (Van Lier 2004:97, 99.)

Figur 1 på följande sida illustrerar den ekologiska synen på språkinläring. Olika aktörer befinner sig för det första inom en viss kulturell, historisk och social kontext samt inom en fysisk

situationskontext som påverkar deras agerande och som de också själva påverkar genom socialt agerande. För det andra är alla aktörer, d.v.s. den enskilda inläraren, de andra inlärarna och läraren socialt i interaktion med varandra. Inläringen kan ske genom att den enskilda inläraren aktivt varseblir olika affordanser som de andra aktörerna och den fysiska kontexten erbjuder, och därefter reagerar till dem genom sitt eget agerande.



Figur 1: Ekologisk syn på språkinläring (min egen figur, bearbetad efter Van Lier (2000:253) och Tella och Harjanne (2007:504)).

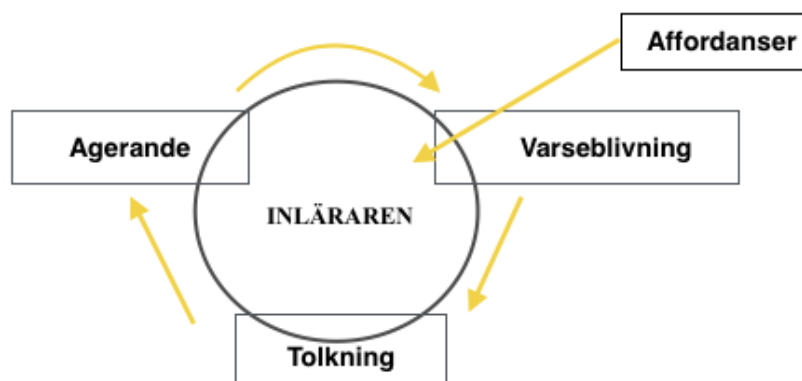
3.3 Affordans

Som det kom fram i förra avdelningen, är begreppet affordans av central betydelse i den ekologiska synen på språkinläring. Begreppet har lånats in från psykologen James Gibsons ekologiska teori om visuell varseblivning, där han beskriver affordanser som relationer mellan varelser och deras omgivningar som erbjuder något för varelsen (Gibson 1986:127).

Van Lier beskriver affordanserna som speciella gemenskaper i omgivningen som på något sätt är relevanta för en varelse och som erbjuder en möjlighet till agerande. Vad som uppfattas som affordans beror alltid på personen, eftersom var och en tolkar affordanserna utgående från sina egna mål, behov, och begär. En engagerad språkinlärare upptäcker t.ex. aktivt olika språkliga affordanser i klassrummet och använder dem för språkligt agerande. Dessutom kan samma affordans tolkas på

olika sätt av olika varelser eller personer. (Van Lier 2000:252.) För att nämna ett exempel, kunde en öppen dörr erbjuda en människa en möjlighet att stänga den, medan en hund kunde se den som en möjlighet att rymma. På motsvarande sätt ser en elev någon uppgift som en relevant inlärningsmöjlighet, medan en annan inte ser någon nytta i den.

Van Lier konstaterar att det är relevant att betrakta språkinläring i ljuset av affordanser på grund av att på samma sätt som djur reagerar på olika affordanser i sin omgivning och lär sig att leva i den, lär man sig språk genom att upptäcka språkliga affordanser i sina sociala omgivningar och genom att agera i förhållande till dem. Ur ekologisk synvinkel ses språket på så sätt som något som inte kan ägas utan som ett system som man lär sig att använda och leva in i. (Van Lier 2000:253.) Figuren 2 nedanför illustrerar hur varseblivning, tolkning av affordanser och agerande i förhållande till dem är en cyklisk process.



Figur 2: Processandet av affordanser (min egen figur, bearbetad efter Van Lier 2004:92).

Tella och Harjanne (2007:504) beskriver att ett språkinlärningsklassrum utgör en interaktionell, temporell och fysisk omgivning som är full av möjligheter att agera, men som samtidigt innebär flera både implicita och explicita förutsättningar, krav och begränsningar. Med andra ord finns det en hel del affordanser i klassrummet för att eleverna ska delta i kommunikation samt att öva och lära sig språk. Enligt Tella och Harjanne (2007:5000) kan affordanserna i språkklassrummet vara både språkliga och sociala. För det första plockar inlärarna ut ord och uttryck, och tolkar dem som möjligheter att använda språk. För det andra erbjuds inlärarna möjligheter till att kommunicera i klassrummet. Van Lier (2000:252) exemplifierar detta genom att beskriva inlärningskontexten som en "semiotisk budget" (eng. semiotic budget) som erbjuder inläraren möjligheter att konstruera meningar tillsammans med sin omgivning. Både Van Lier (2000:253) och Tella och Harjanne (2007:5) påpekar att lärarens roll är att underlätta det för eleverna att upptäcka affordanser samt att uppmuntra eleverna att utnyttja dessa och kommunicera på målspråket.

4 Aktörskap

Aktörskap har varit av stort intresse av ett flertal forskare inom humanistiska vetenskapsgrenar och det finns mycket teoretiskt material om människans agerande överhuvudtaget (se t.ex. Bandura 2006, Russel 1996 och Emirbayer & Mische 1998). På grund av att det också finns mycket teori om aktörskap speciellt i inlärningskontexterna, koncentrerar jag mig huvudsakligen på dessa teorier i den här undersökningen.

Jag inleder kapitlet genom att beskriva vilka synvinklar till aktörskap olika vetenskapsgrenar har i allmänhet, för att sedan i avdelning 4.2 klargöra för hur fenomenet ses ur det sociokulturella och ekologiska perspektivet och i språkinläring. Eftersom aktörskap är ett komplext fenomen som anknyter sig till många andra begrepp, klargör jag för dess förhållande till dessa i avdelning 4.3. I avdelning 4.4 betraktas kort hur elevens aktörskap görs synlig i den nya läroplanen. Slutligen i avdelning 4.5 beskriver jag hur jag själv definierar aktörskap i den här undersökningen.

4.1 Definitioner av aktörskap

Allmänt kan aktörskap definieras som människans vilja och förmåga att agera aktivt, intuitivt och målinriktat i förhållande till sin omgivning. Dessutom anses det att aktörskap handlar i stort sett om det om människan känner sig vara ett subjekt som styr sitt agerande och på så sätt sitt liv, i stället för att känna sig som ett passivt objekt i olika händelser. Utöver detta förknippas aktörskap ofta med frivillighet, delaktighet samt med människans möjligheter att göra val och påverka sitt liv och sina handlingssätt. (Kumpula m.fl. 2010: 23, Bandura 2006:126.)

Psykologen Bandura (2006:126) närmar sig begreppet ur ett socialkognitivt perspektiv och beskriver att aktörskap handlar om att man initiativrikt syftar till att påverka sina livsomständigheter via sitt agerande. Han delar in aktörskap i fyra kärnegenskaper: avsiktlighet (intentionality), föregripande (forethought), självstyrning (self-reactiveness) och självreflektivitet (self-reflexiveness). Med *avsiktlighet* syftar han till att människan formar intentioner, vars uppfyllning kräver planer och strategier. *Föregripande* betyder i sin tur att människan har en förmåga att kognitivt och visuellt föreställa sig hur framtiden ser ut när hon uppnår sina mål, vilket motiverar i strävan efter dessa mål och skapar mening i livet. *Självstyrning* innebär enligt Bandura att utöver att människan kan göra planer och föregripa deras förverkligande, kan hon också aktivt styra sitt beteende och agerande enligt dessa planer. Den sista av Banduras kärnegenskaper, *självreflektivitet*,

står för människans metakognitiva förmåga, vilket innebär att hon är kapabel att reflektera sitt agerande och sina tankar. Den här egenskapen möjliggör att människan kan omarbete och utveckla sina tankar och sitt agerande. (Bandura 2006:126–127.)

Inom sociologin och filosofin har aktörskap ofta beskrivits som människans förmåga att förändra sina livsomständigheter genom individuellt omdöme och fria val (Huang & Benson 2003, citerat efter Korhonen 2016:75–76, Ahearn 2011:114). Dessutom har flera västerländska forskare uppfattat aktörskap som en individuell egenskap eller egendom av en individ (Van Lier 2008:163). Duranti (2004:453) föreslår t.ex. att aktörskap skulle betraktas som en egenskap av varelser som har kontroll över sitt eget beteende, påverkar både sig själva och andra varelser med sitt agerande samt vars agerande blir utvärderat. Den sociokulturella teorin underskriver inte helt dessa tankar om aktörskapets karaktär, vilket kommer fram i följande avdelning.

4.2 Aktörskap i sociokulturellt tänkande och språkinlärning

I sociokulturella teorier utgår man ofta ifrån Ahearns (2011:112) definition av aktörskap som ett sociokulturellt förmedlat förmåga att agera. Definitionen innebär att aktörskap varken kan handla om en egenskap hos människan eller bygga på människans fria vilja och omdöme på grund av dess sociala och kontextuella karaktär (Van Lier 2008:163, Ahearn 2011:114). Ur sociokulturellt perspektiv ses aktörskap inte som en individuell kompetens som man besitter eller inte, utan som socialt agerande som alltid äger rum i en viss kontext och som ofta är även socialt motiverat. Den sociala omgivningen och kontexten erbjuder möjligheter till agerande, men ställer också krav till och begränsar det, vilket är skälet till att aktörskap inte kan styras av människans fria vilja. (Lantolf & Thorne 2006:237, Van Lier 2008:163–164, 171).

Ur den ekologiska synvinkeln uppfattas aktörskap starkt via det centrala begreppet affordans (se 3.3) och beskrivs som människans agerande i förhållande till omgivningens affordanser (Skinnari 2012:27). Enligt Van Lier (2000:252) varierar nivån av aktörskap enligt människans vilja, förmåga och möjligheter att utnyttja dessa affordanser och överhuvudtaget enligt det, vilka egenskaper i omgivningen visar sig som affordanser för henne. Som Skinnari (2012:28) tar upp, utgör t.ex. hemuppgifter affordanser för språkinlärning endast om en elev för det första ser dem som betydelsefulla med tanke på inlärningen, och för det andra om hen engagerar sig tillräckligt för att klara av dem.

Fastän aktörskap uppstår socialt och ofta är även socialt motiverat, innebär det inte bara att människan anpassar sig till sin omgivning utan att hon har en möjlighet att aktivt forma och förändra den (Mercer 2011:428). Som Skinnari (2012:27) konstaterar, kan eleverna i klassrummet visa aktörskap genom att agera så som skolinstitutionen förutsätter eller också genom att göra motstånd och inte arbeta på det önskade sättet.

Aktörskap är inte alltid individuellt, utan det kan också komma till uttryck i form av *kollektivt aktörskap*, då subjektet i agerande är ett samfund eller en grupp som tillsammans agerar mot samma syfte (Lantolf & Thorne 2006:143). Som Skinnari har visat med sin doktorsavhandling, förekommer det både individuellt och kollektivt aktörskap också hos eleverna i klassrumskontexter. Detta syntes i att eleverna beskrev att de agerar på olika sätt i olika grupper eftersom grupperna är olika till sin karaktär, d.v.s. olika grupper fungerar på olika sätt och kräver olika aktörskap. (Skinnari 2012:238–239.)

Edwards (2005) påpekar att centralt särdrag i aktörskap är människans kunskaper om det vem hon kan fråga om hjälp vid behov samt om hennes förmåga att erbjuda sin hjälp till andra. Med andra ord innebär aktörskap också människans förmåga att agera tillsammans med andra genom att erbjuda sitt eget agerande som resurs för dem och genom att se andras agerande som resurser för sig själv, för att kunna tolka och hitta lösningar till olika problem. En sådan förmåga och vilja att agera kollektivt kallar Edwards för *relationellt aktörskap* [min översättning]. (Edwards 2005:168.)

Van Lier (2008) närmar sig aktörskap speciellt med tanke på språkinläringssituation i klassrummet och delar in fenomenet i tre kärndimensioner. Enligt honom handlar aktörskap för det första om inlärarens förmåga och vilja att ta initiativ i klassrummet och självreglera sin inläring. För det andra påverkas aktörskap av den sociokulturella kontexten i inläringssituationen, och för det tredje innebär aktörskap inlärarens medvetenhet om olika ansvar som hen har i inläringssituationen. (Van Lier 2008:172.) Med andra ord styrs aktörskap av inlärarens inre processer som t.ex. förmågan eller viljan att utföra en övning, av affordanser som uppstår i inlärningskontexten samt av förväntningar som kontexten ställer för inläraren, d.v.s. hurdan roll inläraren anses ha i skolan och hurdant beteende det förväntas av hen. Som Skinnari (2012:28) tar upp, vet eleverna att de förväntas tala målspråket i språkklassrummet, vilket kräver synligt aktörskap. Hon (2012:28) beskriver också att om en elev t.ex. inte får en möjlighet att tala i klassrummet, avgränsas hans aktörskap av sociala affordanser. På motsvarande sätt kunde det konstateras att sociala affordanser kan främja aktörskap i så fall en elev får och utnyttjar en möjlighet att tala.

Mercer (2011) beskriver inlärarens aktörskap som en komplex konstruktion som uppstår i ett dynamiskt förhållande till flera andra konstruktioner som också själva är komplexa. Hon har fått fram med sin studie att språkinlärarens aktörskap påverkas av faktorer som motivation, känslor, hens självbild och föreställningar, omgivningens affordanser samt av hens kognitiva och fysiska kunskaper. (Mercer 2011:435.) Hon (2012) delar in aktörskap i två dimensioner: Inlärarens *känsla av aktörskap* (sense of agency) i en viss kontext samt *beteende som bevisar aktörskap* (agentic behaviour). Med denna indelning framhäver Mercer att inlärarens aktörskap inte alltid handlar om synligt beteende, utan att hens inre processer utgör en stor del av aktörskap. (Mercer 2012:42.) Van Lier (2008:171–172) tar också upp att aktörskap inte kan mätas genom att enbart observera inlärarens synliga aktivitet i klassrummet, eftersom det att vara tyst och passiv i klassrummet inte nödvändigtvis betyder att en inlärare inte i sitt inre skulle arbeta aktivt och målinriktat för inläringen.

Som det togs upp i 1.2 kommer inlärarens aktörskap enligt Mercer (2012) till uttryck på fyra olika sätt: intrapersonellt, interpersonellt, kontextuellt och temporalt. Med det förstnämnda sättet syftar hon på inlärarens känsla av aktörskap d.v.s. på känslan av att hen har kontroll över sin inläring. Denna känsla bygger t.ex. på inlärarens motivation samt på hens kunskaper och föreställningar av sig som inlärare. Den interpersonella dimensionen syns i att de andra aktörernas agerande i inläringssituationen påverkar inlärarens aktörskap. Vissa lärare kan t.ex. lyckas främja inlärarens aktörskap mera än andra. På samma sätt kan inläraren uppleva att samarbetet med någon klasskamrat främjar hens aktörskap medan samarbetet med någon annan begränsar det. De kontextuella och temporala dimensionerna i språkinlärarens aktörskap betyder i sin tur att inlärarens aktörskap inte är ett statiskt och oförändrat sätt att agera, utan det varierar i olika kontexter och tider. En av Mercers informanter har t.ex. känt mera vilja och förmåga att lära sig språk i en viss undervisningsgrupp och under vintern när hon fick stanna inomhus och plugga. Mercers studie visar också att nivån av aktörskap kan variera på grund av förändringar i motivation och de andra tidigare nämnda intrapersonella konstruktionerna. (Mercer 2012:46–55.)

4.3 Aktörskap i förhållande till närliggande begrepp

Som det kom fram i förra avdelningen, kan aktörskap betraktas som en komplex konstruktion som har en dynamisk relation med många andra komplexa konstruktioner på inlärarens inre nivå. Här

klargör jag för hur forskare beskriver aktörskap i förhållande till inlärares *autonomi, identitet* och *motivation*.

4.3.1 Aktörskap, autonomi och identitet

Den mest komplicerade relationen råder mellan begreppen aktörskap och autonomi. På samma sätt som aktörskap är inlärares autonomi också en komplex konstruktion som olika forskare har definierat på olika sätt. En allmänt accepterad definition på inlärares autonomi är inlärares förmåga att ta kontroll över sin egen inläring (Benson 2001:2). Som Korhonen (2016) konstaterar, är det svårt att dra en klar gräns mellan aktörskap och autonomi i inläring eftersom de ofta beskrivs med mycket likadana särdrag. Han belyser att en del forskare anser att aktörskap och autonomi kan betraktas som synonyma, medan några är av den åsikten att någondera konstruktion fungerar som överbegrepp och andra att det är fråga om två helt skilda konstruktioner. Autonomi har t.ex. beskrivits som en socialt orienterad typ av aktörskap, medan några forskare upplever att de två konstruktionerna kan skiljas så att autonomi handlar om känslan att ha kontroll över sin inläring medan aktörskap beskriver självstyrt och medvetet agerande med inläring som mål. (Korhonen 2016:78.)

Van Lier (2008) beskriver autonomi och aktörskap i inläring som synonyma på grund av att han anser att de i praktiken handlar om väldigt likadana fenomen. Enligt honom spelar det inte en betydande roll om man ser aktörskap eller autonomi som ”paraplybegrepp” eftersom i varje fall befinner sig faktorer som initiativrikedom, motivation, vilja, och avsiktlighet under samma paraply. (Van Lier 2008:171.)

I samband med språkinläring förknippar Van Lier (2004) aktörskap också starkt med inlärares identitet som inlärare eller användare av målspråket. Han poängterar att språkinläring inte bara handlar om att man lär sig att använda målspråket utan att man också bygger sig en bild av sig själv som användare av ett nytt språk med sin egen röst, vilket kräver aktivt agerande. (Van Lier 2004:132.) Med andra ord är språkinläring en process där inlärares lär sig nya kunskaper och som förändrar hans uppfattning om sig själv. Kohonen (2001) har beskrivit språkinläring som en socialiseringsprocess där inlärares växer ur sitt ”kulturella skal” (cultural shell), på grund av att kunskaper i det nya språket och den nya kulturen vidgar hans sätt att förhålla sig till sig själv och sin egen kultur. (Kohonen 2001:64–65.)

Det här leder oss till Korhonen (2016) doktorsavhandling där han föreslår en ny modell till att uppfatta relationerna mellan autonomi, aktörskap och inlärares språkliga identitet. I sin studie har han kommit fram till att inlärares autonomi, aktörskap och identitet är tre skilda konstruktioner som har ett tätt och symbiotiskt förhållande. Korhonen beskriver språkinlärares autonomi och identitet som konstruktioner som utvecklas i en kontinuerlig och dynamisk process, och som kommer till uttryck genom aktörskap. Med andra ord fungerar aktörskap som en förmedlande kraft mellan inlärares autonomi och identitet, och anknyter dessa till vissa kontexter och tidsperioder som har med målspråket att göra. Utöver att inlärares autonomi och identitet blir synliga via aktörskap, påverkar samtidigt nivån av aktörskap enligt Korhonen de två andra konstruktionerna. (Korhonen 2016:416–418.) Korhonen placerar aktörskap således under autonomi, men anser samtidigt att konstruktionerna påverkar varandra dynamiskt.

4.3.2 Aktörskap och motivation

Motivation utgör också en komplex konstruktion som har en nära relation till språkinlärares aktörskap. Motivation handlar om människans vilja att utföra vissa aktioner, och den delas traditionellt in i *inre* och *yttre motivation*. Den särskiljande faktorn mellan dem är att inre motivation handlar om inlärares intresse för själva agerande medan yttre motivation uppstår av utomstående faktorer som belöning eller straff. (Deci & Ryan 1985, citerat efter Van Lier 2008:173–174.) I språkinlärningskontexten handlar inre motivation således om intressen för själva språket, medan yttre motivation kan t.ex. handla om viljan att få bra betyg eller viljan att lära sig språk för att kunna skaffa sig ett visst yrke.

Det är ändå viktigt att lyfta fram att fastän motivation har en central inverkan på aktörskap, finns det också bevis på att de inte alltid går hand i hand. Lantolf & Thorne (2006:237) har t.ex. visat att nivån av aktörskap i en viss inlärningskontext inte nödvändigtvis förändras även om nivån av motivation skulle göra det. Det här är logiskt, eftersom man kan tänka sig att även om en språklärares inre motivation mot språkinläring sänker, kan hans aktörskap ändå stanna på samma nivå som förr med drivkraft av inlärares yttre motivation.

4.4 Aktörskap i läroplanen

Målet att främja elevernas aktörskap i undervisningen syns tydligt i läroplanen t.ex. i samband med beskrivningar av värdegrunden, verksamhetskulturen, de allmänna målen och synen på lärande i den grundläggande utbildningen. Både i den förra läroplanen från 2004 och i den nya från 2014 beskrivs inläring under rubriken ”synen på lärande” som en aktiv, målinriktad och målmedveten process som sker både individuellt och socialt, och konstateras att eleven ska lära sig att arbeta både individuellt och tillsammans med andra. Elevens aktiva roll har betonats således starkt redan tidigare, men är ännu synligare i den nya planen. I den gamla planen står det att inläring påverkas starkt av elevens motivation, tidigare kunskaper samt inlärnings- och arbetsmetoder, medan det i den nya beskrivs att utöver de förutnämnda faktorerna styrs lärandet också av inlärarens känslor och uppfattningar om sig själv som inlärare, varav den sistnämnda handlar i stort sett om hurdan aktörskap eleven känner i samband med inläringen. (LP 2004:16, LP 2014:15.)

Till skillnad från den gamla läroplanen betonar den nya planen mer inlärarens förmåga att utvärdera sitt lärande och strävan efter alltmer självstyrt lärande, vilket i stort sett rör utveckling av elevens aktörskap. I planen står bl.a. att ”Lärande innebär individuellt och gemensamt arbete, tankeverksamhet, planering och utforskning samt mångsidig utvärdering av dessa processer. Därför har elevernas vilja och växande förmåga att arbeta och lära sig tillsammans stor betydelse för läroprocessen”. (LP 2014:15.)

I samband med undervisningens allmänna mål beskrivs i både den gamla och nya läroplanen att det är viktigt att främja elevens delaktighet i skolarbetet, vilket också handlar om aktörskap eftersom delaktighet alltid kräver aktörskap. I den nya planen preciseras det här mera än i den gamla, och t.ex. i avdelning 3.3, *mångsidig kompetens som mål*, beskrivs hur det är viktigt att stödja elevernas vilja att agera t.ex. genom att stödja deras idéer och initiativ. Dessutom utgör förmågan att delta, påverka och bidra till hållbar utveckling ett eget avskilt kompetensmål i den nya planen, vilket också är ett bevis på att elevens aktiva roll har lyfts fram mera än förr. (LP 2004:12, LP 2014:19–20, 23.)

Ett exempel till på aktörskapets synliga roll i den nya läroplanen är att i beskrivning av undervisningens värdegrunder står det att ”bildning syns i sättet att förhålla sig till sig själv, till andra människor, till omgivningen och till kunskap samt i sättet och viljan att agera”. Dessutom konstateras det att ”bildning innefattar också strävan till självreglering och ansvar för sin egen

utveckling och sitt eget välbefinnande”. (LP 2014:13–14.) De här citaten speglar att läroplanen tydligt anger att skolans mål är att uppfostra eleverna till aktiva och ansvarsfulla aktörer som har vilja och förmåga att individuellt och kollektivt påverka och förändra sina livsomständigheter.

4.5 Aktörskap i den här undersökningen

Eftersom det finns olika syn på aktörskap i inläring är det viktigt att forskaren alltid definierar vad hen själv menar med begreppet och vilken teori av aktörskap hen stödjer sig på. I den här undersökningen utgår jag för det första ifrån Van Liers (2000, 2004, 2008) ekologiska syn på fenomenet, och definierar aktörskap som inlärarens vilja och förmåga att agera och självreglera sitt agerande som kommer till uttryck i förhållande till den sociokulturella omgivningens affordanser. Affordans utgör ett viktigt begrepp i min undersökning, eftersom jag strävar efter att få fram hurdana övningar och arbetssätt eleverna uppfattar som affordanser. (Forskningsfråga 1, se avdelning 1.1). Enligt Lantolf & Thorne (2006:143) innebär aktörskap också förmågan att ge betydelse för fenomen och händelser. Därför betraktas det som en del av aktörskap i den här undersökningen, om eleven anser svenskinläringen som viktig.

Van Lier (2008:172) anser också inlärarens medvetenhet om sina ansvar i inläringssituationen som en del av aktörskap. Därför betraktas det också i min undersökning hurdan roll eleverna anser sig ha på svensklektionerna (forskningsfråga 2, se avdelning 1.1). Jag beaktar också Van Liers och många andra teoretikers tänkande om att det kan finnas både individuellt och kollektivt aktörskap i klassrummet. I min undersökning syftar jag till att ta reda på om och hur eleverna anser att gruppens kollektiva aktörskap påverkar deras individuella känsla av aktörskap samt deras agentiska beteende (forskningsfråga 3, se avdelning 1.1).

Mercers (2011 och 2012) tänkande om aktörskap som en komplex konstruktion fungerar också som en central utgångspunkt i den här undersökningen. Jag följer hennes modell där fenomenet består av två dimensioner: inlärarens känsla av aktörskap och hens agentiska beteende. I den här undersökningen ligger fokus på den förstnämnda, på grund av att avsikten är att få fram vilka uppfattningar eleverna har om sitt aktörskap. På samma sätt som Mercer uppfattar jag aktörskap som konstruktion som manifesterar sig kontextuellt, temporalt, intrapersonellt och interpersonellt. Jag utgår ifrån att elevens aktörskap är en konstruktion som varierar i tiden, i olika situationer och i sociala och kulturella omgivningar, samt påverkas av inlärarens motivation, föreställningar om sig själv, om sin förmåga att lära sig samt om inläringens karaktär.

Till sist är det meningsfullt att definiera hur jag ser förhållandet mellan aktörskap och autonomi. Här avviker jag från Van Lier (2008) som anser att aktörskap och autonomi kan anses handla om en och samma konstruktion. I stället utgår jag ifrån Korhonens (2016) uppfattning om att autonomi och aktörskap är skilda konstruktioner som har en nära relation till varandra. Jag förstår autonomi som inlärarens kompetens att ta kontroll över sin inläring och över sitt liv i situationer som innefattar användning av målspråket. Aktörskap ser jag i sin tur som inlärarens aktiva agerande i syftet att lära sig, som kan vara både observerbart och icke observerbart, och som speglar och påverkar inlärarens autonomi och språkliga identitet.

5 Material och metod

I det här kapitlet presenterar jag mitt undersökningsmaterial samt de insamlingsmetoder och den analysmetod som jag har använt mig av. Jag inleder kapitlet med en beskrivning av material och genom att motivera de val som har med dess omfattning och begränsning att göra. Därefter motiverar jag valet av mina materialinsamlingsmetoder samt presenterar min analysmetod. Sist i avdelning 5.3 behandlar jag forskningsetiska aspekter som har beaktats i den här undersökningen.

5.1 Material

Materialet i undersökningen består av tre delar: enkätsvaren från elever, svaren från intervjuer med lärare samt fältanteckningar från observationer av lektioner. Materialet har samlats in under vårterminen 2017. Som informanter har jag använt mig av av tre undervisningsgrupper av elever (sammanlagt 59 elever) som går i årskurs sex samt deras svensklärare, d.v.s. tre lärare. Informanterna kommer från tre olika skolor i Birkaland. Med den här mängden av informanter har jag fått en tillräckligt bred syn på elevernas uppfattningar som kompletteras av information om de behöriga lärarnas uppfattningar. Jag kallar grupperna i analysdelen för grupp A, grupp B och grupp C, och deras lärare på motsvarande sätt för läraren A, läraren B och läraren C. Avsikten med materialinsamlingen har varit att använda sådana elever som informanter som lever i sådana språkliga omgivningar, där språkförhållanden är jämlika i förhållande till antalet svenskspråkiga. Denna avsikt uppnåddes väl genom att söka informanter i Birkaland. Även om Birkalands största kommun Tammerfors utgör en språkö med lite över tusen svenskspråkiga invånare (Laurent

2013:16) och antalet svenskspråkiga i kranskommunerna är minde, kan det ändå anses att finskspråkiga elever i Birkalands kommuner ungefär har lika mycket kontakt med det svenska språket.

Enkäten till eleverna består av ett frågeformulär i pappersform som omfattar fyra A4-sidor och innehåller både flervalsfrågor och öppna frågor (se bilaga 1). Frågorna är på finska eftersom eleverna nyligen har börjat studera svenska och inte kan förväntas kunna svara på svenska. Det finns en översättning av enkäten till svenska i bilaga 2. Enkäten innehåller frågor bl.a. om hur eleverna ser sig som språkinlärare, hur de förhåller sig till språkinläringen samt hurdana möjligheter eller begränsningar för språkinläringen det enligt dem uppstår i undervisningen. Eleverna har svarat på enkäten anonymt, men jag har frågat deras kön för att kunna ta upp det i analysen om det förekommer tydliga skillnader mellan flickornas och pojkarnas uppfattningar.

Observationsanteckningarna består av mina iakttagelser som jag har antecknat under lektioner i ett observationsschema (se bilaga 3). Deras funktion är att komplettera den information som jag har fått via intervjuer och enkäter. Jag har observerat två lektioner av varje lärare, vilket har givit mig en allmän bild av lärarens och klassens agerande.

De tre lärarna har alla en utbildning av ämneslärare i svenska. Att lärarna har en likadan utbildningsnivå och kompetens speciellt i språkpedagogik är en utgångspunkt i undersökningen eftersom detta gör dem jämförbara med varandra. Intervjuerna har genomförts på finska eftersom det är sannolikt att lärarna kan uttrycka sina tankar mångsidigast och friast på sitt modersmål. Dessutom är aktörskap ett fenomen som egentligen handlar mera om pedagogik än det undervisade ämnet, vilket gör att lärarna kan anses ha reflekterat kring fenomenet mest på finska. Intervjuerna var ungefär 15 minuter långa och jag har använt en intervjuguide med på förhand planerade frågor (se bilaga 4). Det finns en översättning till svenska av intervjuguiden i bilaga 5.

5.2 Metod

Här klargörs för vilka materialinsamlingsmetoder jag har valt att använda samt diskuteras vilka för- och nackdelar de har. Därefter presenterar jag min analysmetod samt beskriver analysprocessen.

5.2.1 Materialinsamlingsmetoder

Jag har valt att undersöka elevernas uppfattningar med hjälp av en enkät eftersom antalet informanter är stort och enkäten lämpar sig bra till insamling av stora material (Valli 2015:42). Genom att samla in material via enkät är det möjligt att ställa informanter flera frågor än t.ex. i intervjun och använda också flervälsfrågor (Valli 2015:44). Detta tjänar min undersökning bra eftersom målet är att ta reda på elevernas uppfattningar om flera olika aspekter. Ytterligare en fördel med enkäten är att den inte innebär någon interaktion med forskaren som skulle påverka informanternas svar samt att i enkäten ställs frågorna till informanter i precis samma form (Valli 2015:44). Dessutom är det möjligt att några elever vågar uttrycka sig mångsidigare när de får formulera sina svar på papper i sitt eget tempo.

En nackdel med en enkät är att forskaren inte kan kontrollera att alla informanter svarar på frågorna lika omfattande och i den menade ordningen. En annan nackdel är att informanterna möjligen inte förstår alla frågor såsom forskaren har menat dem (Valli 2015:45). För att undvika dessa nackdelar var jag själv på plats på lektionerna där eleverna har fyllde i enkäten. Innan de fick börja skriva sina svar berättade jag om frågorna och gav anvisningar för hur blanketten ska fyllas i. Eleverna fick också ställa frågor om enkäten under svarandet.

Lärarnas erfarenheter har utretts via intervjuer eftersom intervju är en lämplig metod när avsikten är att få detaljerad information om hur någon känner eller tänker kring något fenomen (Alvehus 2013:81). Jag har genomfört semistrukturerade intervjuer, vilket innebär att forskaren formulerar förutbestämda öppna frågor, men har också en möjlighet att avvika från frågeblanketten och att ställa tillägsfrågor (Alvehus 2013:83). Jag har valt den här intervjutypen eftersom möjligheten till att be informanterna att precisera sina svar tjänar avsikten att få en så detaljerad bild av lärarnas uppfattningar som möjligt. Lärarna intervjuades individuellt för att de skulle ha möjlighet att uttrycka sina tankar om fenomenet helt anonymt och utan att påverkas av andra. Dessutom var det logistiskt lättare att organisera individuella intervjuer än att få alla tre lärare på plats samtidigt.

Intervjuerna har spelats in på bandet och jag har transkriberat sådana delar av dem på svenska som används som exempel i avhandlingen. Inspelningen kan tänkas vara en nackdel i intervjun eftersom den intervjuade kan uppleva den som störande, vilket kan begränsa det hur öppet hen uttrycker sig i intervjun (Alvehus 2013:85). För att undvika detta berättade jag för lärarna att intervjuerna spelas in bara för att underlätta deras bearbetning senare samt att det bara är jag som kommer att lyssna på

inspelningarna. Att intervjuaren agerar neutralt och inte t.ex. styr den intervjuades svar genom att uttrycka sina egna åsikter om det talade temat anses som en viktig utgångspunkt i intervjusituationen (Ruusuvoori & Tiittula 2005:44). En annan nackdel med intervjun kan anses vara att det kan visa sig vara utmanande för intervjuaren att inte styra informanternas svar med sina kommentarer. Dessutom, fastän avsikten är att skapa en så lugn och trygg stämning i intervjun som möjligt, kan informanterna känna sig nervösa i intervjusituationen, vilket kan påverka deras svarande.

Genom att observera lektioner har jag sett lärarnas och elevernas verksamhet i praktiken, vilket har gett stöd till de resultat som jag har fått via enkät och intervjuer. Jag har genomfört observationerna i form av öppen observation, vilket betyder att forskaren gör sig känd för dem som observeras (Alvehus 2013:94). Före observationen berättade jag till varje grupp vem jag är samt att jag samlar in material för min avhandling pro gradu. Under observationen deltog jag inte i undervisningen utan fungerade som en utomstående betraktare och gjorde anteckningar i mitt observationsschema. Att fungera som en utomstående betraktare betyder att forskaren inte deltar i den observerade situationen på något sätt, utan följer händelserna passivt (Alvehus 2013:94).

Observationseffekten, vilket betyder att den som observerar en situation alltid påverkar den på något sätt, kan anses som nackdel med observationen (Alvehus 2013:93). Alvehus (2013:95) konstaterar ändå att det är vanligt att människor glömmer bort ganska snabbt att de blir observerade samt att det är relativt svårt att anpassa sina interaktionsmönster och språkbruk till någons närvaro. Under observationen koncentrerade jag mig på att betrakta hurdan kollektivt aktörskap grupperna kan uppfattas ha utifrån, vilka affordanser det uppstår i klassrummet samt vilka initiativ eleverna tar. Jag observerade lektionerna före intervjuerna med lärarna för att intervjuerna inte skulle påverka lärarnas agerande under lektionerna.

5.2.2 Analysmetod

Jag har analyserat materialet huvudsakligen kvalitativt, men analysen innehåller också kvantitativa drag. Som analysmetod har jag använt mig av *fenomenografi*. Fenomenografi är en kvalitativ forskningsmetod som bygger på en forskningsansats som ursprungligen utvecklades av Ference Marton på 1970-talet, och som senare har utvecklats vidare av den s.k. *inom*-gruppen vid Göteborgs universitet. Centralt i fenomenografisk forskning är skillnaden mellan begreppen *första ordningens perspektiv* och *andra ordningens perspektiv*. Det förstnämnda syftar till sanning eller fakta, d.v.s.

hurdant något fenomen är på riktigt. Med andra ordningens perspektiv menas hur ett fenomen uppfattas vara, d.v.s. hurdan bild någon enskild människa har om ett fenomen. Inom fenomenografisk forskning koncentreras det på att undersöka andra ordningens perspektiv, d.v.s. människornas uppfattningar om olika fenomen i omvärlden. (Larsson 1986/2011:12.)

I en fenomenografisk analysprocess strävar man efter att hitta *kvalitativt skilda kategorier* som beskriver olika uppfattningar som dyker upp i materialet. Syftet med analysen är traditionellt inte att beskriva frekvenser, förklaringar eller samband, utan att beskriva variation i uppfattningar om det undersökta fenomenet. Med andra ord strävar man med hjälp av fenomenografien efter att få fram vilka olika sätt det finns att uppfatta ett fenomen. När man till slut drar samman sina resultat, brukar man också jämföra dem med första ordningens perspektiv, vilket betyder att forskaren jämför sina resultat med faktakunskap om fenomenet eller resultat som tidigare forskare har kommit fram till. (Larsson 1986/2011:13, 20, 40.)

Fenomenografien är en lämplig metod till analys av enkäter och intervjuer i min undersökning, eftersom meningen har varit att ta reda på vilka uppfattningar eleverna och lärarna har om fenomenet aktörskap. Med begreppet *uppfattning* avser jag sådana underförstådda antaganden och föreställningar om något fenomen som man inte nödvändigtvis har reflekterat över så medvetet. Aktörskap kan anses som ett fenomen som speciellt eleverna inte funderar på aktivt, men som de har uppfattningar om. Lärarna kan förväntas känna till begreppet och fenomenet, men det är intressant att undersöka hur de uppfattar fenomenet individuellt. Nackdelar med metoden är närvarandet av hermeneutiken, d.v.s. att mina förkunskaper och subjektiva tolkningar påverkar hur jag tolkar materialet, samt att det kan visa sig vara utmanande att formulera sådana kategorier som inte överlappar varandra.

Eftersom observationer fungerar som stödmaterial och består av mina subjektiva tolkningar om klassrumssituationen, har jag inte använt någon särskild metod till att analysera dem. Jag har utnyttjat observationerna snarast genom att fundera på om det intryck som jag fick om gruppens kollektiva aktörskap och affordanser som enligt mig uppstår i klassrummet kan berika den fenomenografiska analysen av enkäter och intervjuer.

5.2.3 Analysprocessen

På grund av att undersökningsmaterialet består av flera delar, inledde jag analysprocessen genom att analysera de olika delmaterialen först skilt. Jag började med enkäter genom att först läsa igenom dem många gånger för att få en allmän uppfattning om elevernas svar. Därefter grupperade jag enkätfrågorna enligt det vilken forskningsfråga de svarar på och samlade elevernas svar på dem i olika dokument. Sedan började jag leta efter meningsbärande enheter i svaren på öppna frågor, vilket betyder sådana ord eller uttryck som kan anses representera elevernas uppfattningar. Dessutom räknade jag frekvenser i elevernas svar huvudsakligen i flervalfrågor. Jag betraktade också relationer mellan elevernas svar på olika frågor för att se om det förekommer grupper som visar sig ha likadana uppfattningar om flera aspekter i enkäten. Vid analys av ett par enkätfrågor jämförde jag elevernas svar också med mina observationsanteckningar. Till slut formulerade jag kategorier som representerar de uppfattningar som eleverna har om sig själva som svenskinlärare, om affordanser i svenskinläringen, om sin roll på svensklektionerna samt om vilka faktorer som påverkar deras aktörskap positivt respektive negativt.

Jag har avvikit från den typiska fenomenografiska ansatsen på så sätt att jag tar fram frekvenser i elevernas uppfattningar när jag presenterar mina resultat. Analysen innehåller således också kvantitativa drag. På grund av att antalet elever som informanter är tämligen stort, är det meningsfullt att ta upp om vissa uppfattningar dyker upp oftare än några andra.

Med intervjuerna har jag gått tillväga så att jag lyssnade igenom dem några gånger, varefter jag transkriberade dem på finska för att kunna betrakta innehållet noggrannare. Sedan bearbetade jag intervjuerna på samma sätt som enkäterna, d.v.s. genom att leta efter sådana ord och uttryck som beskriver lärarnas uppfattningar om elevens aktörskap och faktorer som påverkar det, och genom att kategorisera dessa uppfattningar. I slutet av analysprocessen jämförde jag elevernas och deras lärarnas uppfattningar om aktörskap för att se om det finns någon koppling mellan dem. Jag har jämfört speciellt faktorer som enligt eleverna respektive lärarna påverkar aktörskap. Dessutom har jag jämfört mina resultat med det som tidigare forskare har kommit fram till. Här har Skinnaris doktorsavhandling (2012) och Mercers undersökningar (2011 och 2012) fungerat bäst som jämförelseobjekt, eftersom de också har undersökt hur en språkinlärare själv uppfattar sitt aktörskap och vilka faktorer som påverkar det.

5.3 Forskningsetiska överväganden

I en undersökning där material samlas in med hjälp av informanter ska forskaren alltid följa vissa forskningsetiska principer. För det första måste forskaren ta hänsyn till *samtyckeskravet*, vilket betyder att forskaren ska be om informanternas samtycke för att kunna använda insamlad information i undersökningen (Kuula 2006:84–85). Eftersom min undersökning riktas till personer som är aktörer inom kommunala institutioner, har jag ansökt om forskningstillstånd även från kommuner och från skolorna där undersökningen äger rum. Eftersom eleverna i undersökningen är minderåriga, har samtycke för deras deltagande inhämtats även från deras föräldrar eller vårdnadshavare.

För det andra ska forskaren beakta *informationskravet*, vilket betyder att informanterna ska göras uppmärksamma om undersökningens syfte, om deltagandets villkor samt om vad deltagande i undersökningen innebär. Dessutom ska informanterna få forskarens kontaktuppgifter samt informeras om hur undersökningsmaterialet kommer att användas i undersökningen och i framtiden. (Kuula 2006:121.) I min undersökning har all den här informationen angetts klart till informanterna i början av materialinsamlingen. Dessutom fick de veta att deltagandet i undersökningen är frivilligt samt att de har rätt att avbryta sitt deltagande när som helst. Informanterna gjordes också uppmärksamma om att materialet inte kommer att användas i några andra undersökningar och att det förstörs efter undersökningen.

För det tredje ska forskaren vara noggrann med *konfidentialitetskravet*, d.v.s. att informanternas identitet och intimitet ska skyddas och att forskaren har tystnadsplikt gällande sådan information vars användning informanterna inte har gett tillstånd till (Kuula 2006:91–92). Jag informerade informanterna om att deras identiteter eller skolornas namn eller lägen inte kommer att avslöjas under undersökningsprocessen eller i själva avhandlingen, samt att jag bara utnyttjar sådan information i undersökningen som är relevant med tanke på undersökningens syfte.

6 Sjätteklassares och svensklärarens uppfattningar om aktörskap i svenskinlärningen

I det här kapitlet presenteras själva analysen av min undersökning. Avdelningarna i kapitlet har formulerats på basis av mina undersökningsfrågor, vilket betyder att jag presenterar elevernas och lärarnas uppfattningar om olika faktorer som har med aktörskap i svenskinlärningen att göra i sina egna avdelningar. Först presenteras elevernas uppfattningar om sig själva som svenskinlärare och om sitt aktörskap i svenskinlärningen i avdelning 6.1, varefter det i avdelning 6.2 behandlas vilka arbetssätt och övningstyper eleverna uppfattar som affordanser i svenskinlärningen. I avdelning 6.3 rapporteras det hurdan roll eleverna anser sig ha på svensklektionerna, och i avdelning 6.4 betraktas det vilka faktorer som påverkar elevernas aktörskap positivt respektive negativt. Därefter i avdelning 6.5 behandlas lärarnas uppfattningar om elevens aktörskap. Kapitlet avslutas med en jämförelse av elevernas och lärarnas uppfattningar i avdelning 6.6.

När det är möjligt, diskuteras andra ordningens perspektiv, d.v.s. mina resultat i ljuset av första ordningens perspektiv, vilket innebär undersökningens teoretiska referensram samt tidigare forskning. I slutet av varje avdelning finns en kort sammanfattning av avdelningens viktigaste punkter. Analysprocessen beskrivs noggrannare i föregående kapitel, i avsnitt 5.2.3. Eftersom enkäterna och intervjuerna har gjorts på finska, är alla exempel i det här kapitlet mina egna översättningar från finska till svenska.

6.1 Elevernas uppfattningar om sig själva som svenskinlärare

I den här avdelningen beskrivs elevernas svar på enkätfrågor 1–4, 8 och 14 (se bilaga 1) I den första frågan har eleverna fått fritt beskriva sig själva som svenskinlärare, medan i frågorna två och tre frågas det om de anser att det är viktigt och trevligt att läsa svenska. I den fjärde frågan har uppgiften varit att svara ja eller nej på fyra påståenden som handlar om elevernas nivå av aktörskap. Påståendena är: ”jag arbetar aktivt för att lära mig svenska”, ”jag ber om hjälp vid behov på lektionerna eller hemma med läxor”, ”jag har mål med min svenskinlärning som jag bidrar till att nå” och ”jag tar ansvar för min inlärning”. Frågorna 8 och 14 är flervalfrågor, och i den förstnämnda har eleverna fått välja från olika givna alternativ på vilka sätt de brukar delta i lektionerna, och i den sistnämnda om de brukar öva svenska på något sätt på fritiden.

Det visade sig att elevernas uppfattningar om sig själva som svenskinlärare och sitt aktörskap i svenskinläring kan beskrivas med fyra kategorier. En del av eleverna hade klart en positiv uppfattning om sig själv som svenskinlärare, en del negativ, en del neutral och en del en positiv uppfattning med en viss svaghet.

När mina resultat jämförs med första ordningens perspektiv, så har även Skinnari (2012) kommit fram till i sin studie att hennes informanternas aktörskap kan beskrivas med fyra olika sätt. Hon har formulerat fyra olika positioneringar som representerar elevernas aktörskap i förhållande till institutionens mål, d.v.s. skolans mål. Enligt henne finns det aktiva deltagare (aktiiviset osallistujat) och aktiva motståndare (aktiiviset vastustajat) som båda starkt visar synligt aktörskap, men varav de aktiva deltagarnas aktörskap är inriktat mot skolans mål och de aktiva motståndares aktörskap bort från skolans mål. Dessutom finns det enligt Skinnari elever som drar sig tillbaka (vetäytyjät) på grund av att de inte intresserar sig och är uttråkade samt elever som blir utslagna (syrjäytyjät), som iakttar aktivt på lektionerna men arbetar mest ensamma och tysta. Dessa två grupper har gemensamt att de inte visar mycket synligt aktörskap, men det som skiljer dem åt är att de utslagna riktar sitt aktörskap mot skolans mål medan de som drar sig tillbaka riktar det bort från dem. (Skinnari 2012:186–188.)

Skinnaris indelning är intressant med tanke på min undersökning eftersom det kan konstateras att alla positioneringar som hon beskriver är närvarande också i mitt material. I följande avsnitt beskrivs mina kategorier mera detaljerat och jämförs dem med Skinnaris fyra positioneringar samt med andra kunskaper av första ordningens perspektiv.

6.1.1 Positiv uppfattning

Ungefär hälften av eleverna (31/59) har klart en positiv uppfattning om sig själva som svenskinlärare samt om sitt aktörskap i svenskinläringen. När det gäller könsfördelningen i kategorin, är största delen, 19 av 31 elever flickor och 11 av 31 pojkar. En elev i kategorin har valt något annat som sitt kön. Alla eleverna i den här kategorin anser att det är trevligt att läsa svenska och nästan alla (29/31) anser att det är viktigt. Nästan alla elever i den här kategorin har också beskrivit sig själva klart positivt i enkätfrågan som handlar om elevernas uppfattningar om sig själva som svenskinlärare (se ex. 1–3).

Ex. 1. Flitig och aktiv på lektionerna.

Ex. 2. Arbetsam och villig att lära mig.

Ex. 3. Jag anser att jag lär mig bra svenskans ord, meningar etc. Jag tycker att jag är bra på svenska.

Två elever har svarat på den första frågan genom att beskriva sig med en egenskap som ”lugn” och ”lyssnande”. Eftersom jag har skapat kategorierna på basis av svaren på flera frågor, har jag placerat också dessa elever i den här kategorin på grund av att deras svar t.ex. på frågorna 2–4 visade att de har en positiv uppfattning om svenskinläringen och om sitt aktörskap.

De 31 elevernas svar på den fjärde frågan, som handlar om elevens eget aktörskap (se bilaga 1), visar att eleverna i kategorin har en stark känsla av aktörskap (se 4.2) och att de också visar sitt aktörskap på många sätt. Majoriteten av eleverna i kategorin (23/31) har svarat ”ja” på alla påståendena, och 7 av 31 har svarat ”ja” på alla påståendena förutom ”jag har mål som jag bidrar till att nå”. I svaren på fråga 8, som handlar om sätten på vilka eleverna kan visa sitt aktörskap (se bilaga 1), kommer det fram att elever som har en positiv uppfattning om sig själva som svenskinlärare också visar sitt aktörskap genom att aktivt delta i verksamheten på lektionerna. 15 av eleverna har svarat att de deltar på alla nämnda sätt och 11 att de deltar på alla sätt förutom genom att diskutera. En elev har inte svarat på frågan, en har svarat att hen deltar på alla sätt förutom genom att räkna upp handen och två elever har valt några sätt att delta. Nästan alla elever (29/31) i den här kategorin har också angett att de övar svenska åtminstone på ett av de nämnda sätten på fritiden, varav 16/31 med över tre sätt, vilket också kan anses som bevis på en hög nivå av aktörskap.

Utgående från hur eleverna har beskrivit sitt aktörskap samt sitt deltagande på lektionerna kan det konstateras att de som har kategoriserats i den positiva kategorin i mitt material motsvarar de elever som i Skinnaris (2012) undersökning har beskrivits som aktiva deltagare. De som har en positiv uppfattning om sig själva som svenskinlärare verkar agera aktivt och synligt för sin svenskinläring och rikta sitt aktörskap mot skolans mål.

6.1.2 Negativ uppfattning

En liten del av eleverna (7/59) verkar ha en negativ uppfattning om sin vilja och förmåga att lära sig svenska (se ex. 4–6). Alla elever i den här kategorin är pojkar.

Ex. 4. Dålig, trött.

Ex. 5. Inte så hemskt bra.

Ex. 6. Vanligtvis räcker jag inte upp handen på lektionerna. Jag lyssnar bara.

Utöver att dessa elever beskriver sig tämligen negativt, anser få av dem att det är viktigt (2/7) eller trevligt (3/7) att läsa svenska. Svaren på enkätfråga 4 visar att dessa elever också har en tämligen svag uppfattning om sitt aktörskap i svenskinlärningen, eftersom alla sju har svarat att de inte arbetar aktivt för sin svenskinläring och inte heller har mål med sin inläring. Det som är intressant är att 3/7 ändå har svarat att de ber om hjälp vid behov samt 6/7 elever anser att de tar ansvar för sin inläring. Det verkar således som att fastän eleverna som har en negativ uppfattning om sig själva som svenskinlärare samt om svenskan som läroämne, finns det ändå något som väcker aktörskap i dem.

I elevernas svar på enkätfråga 8 i den här kategorin finns det mera variation än i den första kategorin, men det framgår att majoriteten i den här kategorin inte deltar lika synligt eller på lika många sätt på svensklektionerna som i den första. Alla utan en elev, som har svarat att hen inte vill delta, har ändå svarat att de deltar i undervisningen åtminstone på ett sätt, en elev t.o.m på alla nämnda sätt. Bara 2/7 har svarat att de deltar genom att räkna upp handen och 4/7 elever deltar också på något annat sätt än genom att följa med undervisningen, vilket visar att dessa elevers aktörskap på lektionerna kan vara svårt att upptäcka. I Skinnaris (2012) positioneringar skulle dessa elever befinna sig antingen i aktiva motståndare eller i de utslagna, eftersom några av dem klart inte vill rikta sitt aktörskap mot skolans mål i sin svenskinläring, medan andra gör det men visar det inte. Eleverna i den här kategorin verkar ha mindre aktörskap också när det gäller svenskan på fritiden. Över hälften (4/7) har svarat att de inte övar svenska på fritiden på något sätt, två elever övar den på ett sätt och en på flera sätt.

6.1.3 Neutral uppfattning

I den tredje kategorin har jag placerat 13 elever, vilkas uppfattning om sig själva som svenskinlärare kan beskrivas som neutral, d.v.s. de anser sig inte vara speciellt bra men inte dåliga heller (se ex. 7–9). I den här kategorin finns det tämligen jämna antal av pojkar och flickor: 7 av 13 är pojkar och 6 av 13 är flickor.

Ex. 7. Inte någon bäst, men inte den sämsta heller.

Ex. 8. Helt ok. Jag kan väl lite något.

Ex. 9. En medelmåttig elev, flitig.

Majoriteten av eleverna i den neutrala kategorin anser att det är viktigt att läsa svenska (10/13) och att det också är trevligt åtminstone ibland (12/13). I deras svar på den fjärde enkätfrågan om det egna aktörskapet förekommer det mera variation än i gruppen med en klart positiv uppfattning, och endast två av 13 har svarat ”ja” på varje påstående. Trots detta verkar elevernas aktörskap vara på en relativt hög nivå också i den här kategorin, eftersom majoriteten av de 13 eleverna anser att de arbetar aktivt för att lära sig svenska (10/13), ber om hjälp vid behov (12/13) samt tar ansvar för sin inläring (10/13). Ändå har bara få informanter (4/13) i den här kategorin svarat att de har mål med sin svenskinläring, vilket skiljer den här kategorin från den med en klart positiv uppfattning, där drygt över hälften anser sig ha tydliga egna mål.

När det gäller deltagande i lektionerna (fråga 8), har många elever i den neutrala kategorin valt färre sätt att delta än eleverna i den positiva kategorin. 7/13 i den här kategorin har valt 1–3 sätt att delta, medan sex elever har valt 7–8 sätt. 11/13 har ändå svarat att de följer med undervisningen och 8/13 att de brukar räcka upp handen, vilket kan tolkas så att eleverna i den här kategorin koncentrerar sig allmänt bra på lektionerna och att majoriteten av dem visar synligt aktörskap. Som eleverna i den positiva kategorin, visar också eleverna i den neutrala kategorin aktörskap på det sättet att alla elever i kategorin har angett att de övar svenska åtminstone på ett sätt på fritiden. Det kan konstateras att eleverna i den här kategorin uppfattar att det är meningsfullt att lära sig svenska och att de agerar relativt aktivt för att lära sig, fastän de inte anser sig vara så bra inlärare och fastän de inte är väldigt målmedvetna med sin inläring. I Skinnaris (2012) indelning skulle majoriteten av eleverna i den här kategorin höra till aktiva deltagare och en mindre del, d.v.s. de som har angett att de inte visar sitt aktörskap mycket, till de som drar sig tillbaka. De som har en neutral uppfattning om sig själva som inlärare riktar sitt aktörskap klart mot skolans mål, fastän de alla inte visar det så tydligt.

Skinnari (2012:237–238) har märkt i sin undersökning att några elever beskriver sitt aktörskap i engelskinläringen motstridigt på så sätt att de anger att det är viktigt att lära sig engelska, men beskriver ändå att de inte arbetar aktivt för inläringen eller tvärtom. Samma fenomen förekommer även i mitt material, eftersom t.ex. i den neutrala kategorin finns det två sådana elever som anser att det är viktigt att lära sig svenska men som beskriver att de inte satsar på inläringen, och en sådan elev som inte anser svenskan vara viktig, men som ändå anser sig vara aktiv och ansvarsfull med inläringen. I det förstnämnda fallet kan man tänka sig att det att eleven inte arbetar aktivt för sin inläring beror på att det finns faktorer som begränsar hans aktörskap i svenskinläringen, t.ex. inläringssvårigheter. I det sistnämnda fallet är det möjligt att elevens aktörskap i svenskinläringen

främjas med drivkraft av yttre motivation (se 4.3.2), fastän hen inte anser svenskinläringen vara viktig.

6.1.4 Positiv uppfattning med en viss svaghet

I den fjärde kategorin har jag placerat åtta elever som anser sig vara bra inlärare men som också nämner någon viss svaghet hos sig själva. Med detta menas att dessa elever å ena sidan anger att deras vilja och förmåga att lära sig svenska är på hög nivå, men å andra sidan tar de upp också någon negativ egenskap som har med deras svenskinläring att göra (se ex. 10–12). Sex av dessa elever är pojkar och två flickor.

Ex. 10. Flitig med övningar och inläring, men inte aktiv.

Ex. 11. Ganska lat, men jag gör ändå övningar omsorgsfullt.

Ex. 12. Ivrig då och då, men ibland inte alls intresserad.

Som det framgår av exemplen 10–12, kan den negativa egenskapen som kan anses påverka dessa elevers aktörskap i svenskinläringen vara t.ex. passivitet på lektionerna, känslan av lathet och förändringarna i motivation. Några informanter har också svarat att de annars anser sig vara bra på svenska, men att det går trögt för dem att lära sig. När det gäller dessa elevers svar på enkätfrågorna 2–4 kan det konstateras att de uppfattar sig ändå som väldigt aktiva och ansvarsfulla med inläringen, fastän de har nämnt något negativt i den första frågan. Nästan alla (6/8) anser att det är viktigt att läsa svenska och att det är trevligt (7/8). Dessutom har majoriteten av eleverna svarat ”ja” på påståendena i enkätfråga 4: 6/8 svarade att de arbetar aktivt för att lära sig svenska, 7/8 att de ber om hjälp vid behov, 7/8 att de har mål med sin svenskinläring och alla informanter svarade att de tar ansvar för sin inläring.

Av elevernas svar på enkätfråga 8 framgår det att fastän de visar stark känsla av aktörskap i fråga 4, verkar deras beteende som visar aktörskap vara svagare. 7/8 elever i kategorin har svarat att de följer med undervisning medan endast 3/8 anger att de räcker upp handen på lektionerna. Dessutom har endast två elever svarat att de deltar i undervisningen på 7–8 sätt, medan 6/8 deltar på bara 1–3 sätt, varav de vanligaste är att följa med undervisningen och att göra övningar. När det gäller att öva svenska på fritiden, har två elever angett att de inte gör detta, men största delen (6/8) har valt 1–2 av de givna alternativen. Det verkar vara så att alla elever som har en positiv uppfattning med en viss svaghet om sig själva som svenskinlärare riktar sitt aktörskap mot skolans mål, men bara några av

dem visar synligt aktörskap på lektionerna. I Skinnaris (2012) indelning skulle dessa elever således positioneras som antingen aktiva deltagare eller som de som drar sig tillbaka, såsom eleverna i den neutrala kategorin.

Mina resultat ligger i linje med Skinnaris (2012), Mercers (2012) och Van Liers (2008) studier på så sätt att de också har kommit fram till att det finns sådana elever som uppfattar sig ha en hög nivå av aktörskap men som inte visar sitt aktörskap på lektionerna. Skinnari (2012:189) påpekar att det skulle vara relevant att fundera på hur mycket inverkan inlärningsomgivningen och dess affordanser har på hur olika elever kan eller vågar visa sitt aktörskap, eftersom bedömningen av eleverna påverkas mycket av mängden av deras synliga aktörskap. Skinnaris (2012) oro är motiverad eftersom det kan tänkas att t.ex. en elev som håller sig som en bra och aktiv inlärare, men som inte vågar räcka upp handen på lektionerna, kan tappa sin motivation om hen får svaga vitsord på grund av brist på synligt aktörskap på lektionerna.

6.1.5 Sammanfattande slutsatser

Den fenomenografiska analysen av andra ordningens perspektiv visar att elevernas uppfattningar om sig själva och om sitt aktörskap som svenskinlärare kan beskrivas med fyra kategorier¹. Drygt hälften av eleverna har en positiv känsla av sig som svenskinlärare. De känner sig aktiva och ansvarsfulla och också visar sitt aktörskap genom att aktivt delta i lektionerna och genom att öva svenska också självständigt på fritiden. En liten del av eleverna har i sin tur en negativ känsla av sig som svenskinlärare och av sitt aktörskap. De visar väldigt lite aktörskap med sitt beteende, men de besitter ändå någon slags känsla av aktörskap i svenskinläring, eftersom majoriteten av dem anser sig ta ansvar för sin inläring.

De två andra kategorierna består av elever vars uppfattning om sig själv kan beskrivas som neutral samt av elever vars uppfattning är positiv men med en viss svaghet. Eleverna i den förstnämnda kategorin beskriver sig som medelmåttiga, men deras uppfattning om sig själva som aktörer liknar mycket de elevernas uppfattningar som förhåller sig positivt till sitt eget aktörskap. I den neutrala kategorin verkar eleverna inte vara lika målmedvetna med sin svenskinläring och inte visa sitt aktörskap lika mycket som de i den klart positiva kategorin. Eleverna i den sistnämnda kategorin anser sig vara bra svenskinlärare men de är också medvetna om sina svagheter, t.ex. om lathet eller

¹ I fortsättningen kallas dessa kategorier för ”de fyra kategorierna”. Separat kallas kategorierna för ”den positiva kategorin”, ”den negativa kategorin”, ”den neutrala kategorin” samt ”den positiva kategorin med en viss svaghet”.

passivitet på lektionerna. Eleverna i den här kategorin verkar ha en stark känsla av aktörskap men de visar inte mycket synligt aktörskap.

Det kan konstateras att mina resultat ligger i linje med kunskaper av första ordningens perspektiv med tanke på aktörskapets karaktär. Att eleverna i varje kategori har någon slags nivå av aktörskap stödjer de sociokulturella teorierna, enligt vilka aktörskap inte är något som man besitter eller inte, utan något vars nivå varierar i tid och rum (se 4.2). Eftersom mina informanternas nivå av aktörskap kan kategoriseras baserad på hur eleverna uppfattar sig som svenskinlärare, stödjer min undersökning också Mercers (2012:52–54) resultat av att inlärares känsla av aktörskap delvis bygger på hens självbild och föreställningar av sig själv som inlärare.

När det gäller könsfördelningen finns det både flickor och pojkar i alla kategorier utan i den negativa kategorin, där alla elever är pojkar. Dessutom är antalet flickor lite större i den positiva kategorin än antalet pojkar, samt antalet flickor mindre i den positiva kategorin med en viss svaghet än antalet pojkar. Det finns således en tendens att flickor oftare än pojkar har en positiv uppfattning om sig själva som svenskinlärare och om sitt aktörskap. Detta resultat kan anses ligga i linje med t.ex. den nationella utvärderingen av inlärningsresultaten i svenska i den grundläggande utbildningen i svenska vid slutet av den grundläggande utbildningen år 2001, som har visat att flickor har bättre resultat samt en positivare inställning till läroämnet svenska än pojkar (Tuokko 2002:67, 109).

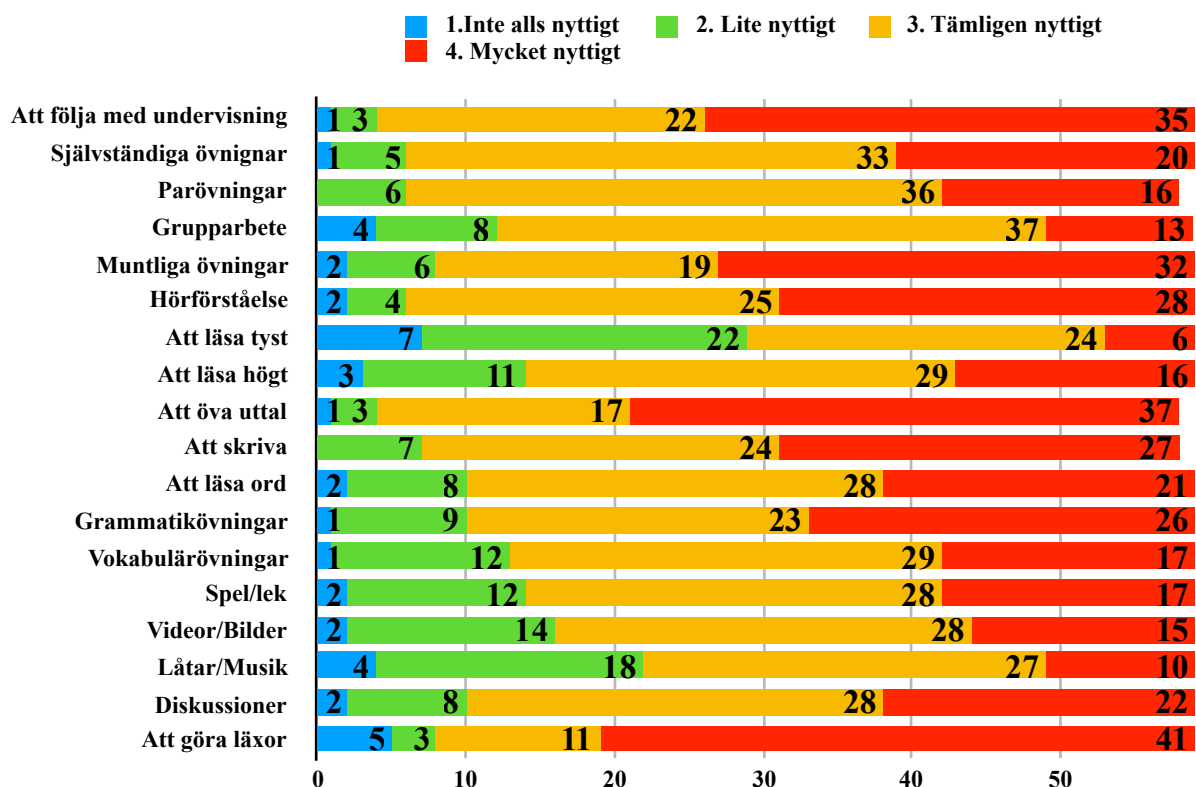
Gällande könsfördelningen skiljer sig mina och Skinnaris (2012) resultat från varandra, eftersom i Skinnaris material har en större andel pojkar (33%) än flickor (8%) i årskurs sex beskrivit sig som bra engelskinlärare. Skinnari anser att detta inte nödvändigtvis beror på att flickorna på riktigt skulle anse sig vara svagare inlärare, utan att de inte brukar framhäva sitt kunnande lika öppet som pojkar (Skinnari 2012:169). Liknande anspråkslöshet bland flickorna dyker ändå inte upp i mitt material. Det kan ändå anses att skillnaden i våra resultat beror på att flickor och pojkar förhåller sig på olika sätt till svenskan och engelskan och till sig som inlärare i dessa läroämnen, vilket gör att våra resultat med tanke på könsfördelningen inte är helt jämförbara. Utöver detta finns det forskningsresultat om att pojkar har de bästa resultaten i engelska i slutet av grundskolan (se t.ex. Härmälä m.fl. 2014:9), vilket är tvärtom i läroämnet svenska (Tuokko 2002:67).

6.2 Elevernas uppfattningar om affodanser i svenskinlärningskontexten

I den här avdelningen behandlas elevernas svar på enkätfråga 6 (se bilaga 1), vars uppgift har varit att få fram vilka arbetssätt och övningstyper sjätteklassarna anser som nyttiga, d.v.s. vilka av dem eleverna uppfattar som affodanser (se 3.3), alltså inlärningsmöjligheter i svenskinläringen. I frågan har eleverna valt mellan fyra alternativ på en skala från 1 till 4 och angett hur nyttiga olika arbetssätt och övningstyper är enligt deras mening. På skalan representerar nummer 1 ”inte alls nyttigt”, nummer 2 ”lite nyttigt”, nummer 3 ”tämmligen nyttigt” och nummer 4 ”mycket nyttigt”. Jag åskådliggör elevernas uppfattningar om affodanser med hjälp av figurer. Några staplar i diagrammen är kortare än andra, på grund av att några elever inte har svarat på alla punkter i frågan. Först behandlas kort hur alla informanter har svarat på frågan på en allmän nivå. Därefter betraktas affodanser ur de i den föregående avdelningen presenterade kategoriernas synvinkel, eftersom det har kommit fram vid analysen att det förekommer skillnader i vad elever som har olika uppfattningar om sig själva och sitt aktörskap i svenskinläringen uppfattar som affodanser. Till slut tolkas elevernas svar på enkätfråga 7 där det frågades vilka arbetssätt och övningstyper eleverna gillar mest och varför.

I figur 3 syns hur alla 59 elever har svarat på frågan som helhet. Figuren visar att majoriteten av eleverna håller alla arbetssätt och övningstyper åtminstone som tämligen nyttiga. De allra nyttigaste arbetssätten och övningstyperna enligt eleverna är att följa med undervisning, att öva uttal och att göra läxor, vilka över hälften av eleverna anser vara mycket nyttiga. Parövningar och att skriva verkar också anses som starka affodanser, eftersom ingen har svarat att de inte alls är nyttiga och bara få att de är bara lite nyttiga.

De arbetssätt och övningstyper som eleverna uppfattar som mindre nyttiga är att läsa tyst samt låtar och musik, varav den förstnämnda anses som lite eller inte alls nyttigt av nästan hälften av eleverna och den sistnämnda av över en tredjedel av eleverna. Dessutom anser ungefär en femtedel av eleverna att videor och bilder, spel och lek, vokabulärövningar samt att läsa bara lite eller inte alls är nyttiga i språkinläringen. Sammanfattningsvis kan det konstateras att i allmänhet verkar sjätteklassarna anse att de mera underhållande övningar inte är lika nyttiga med tanke på språkinläring som de mera traditionella arbetssätten som skrivövningar, muntliga övningar och att följa med undervisning.



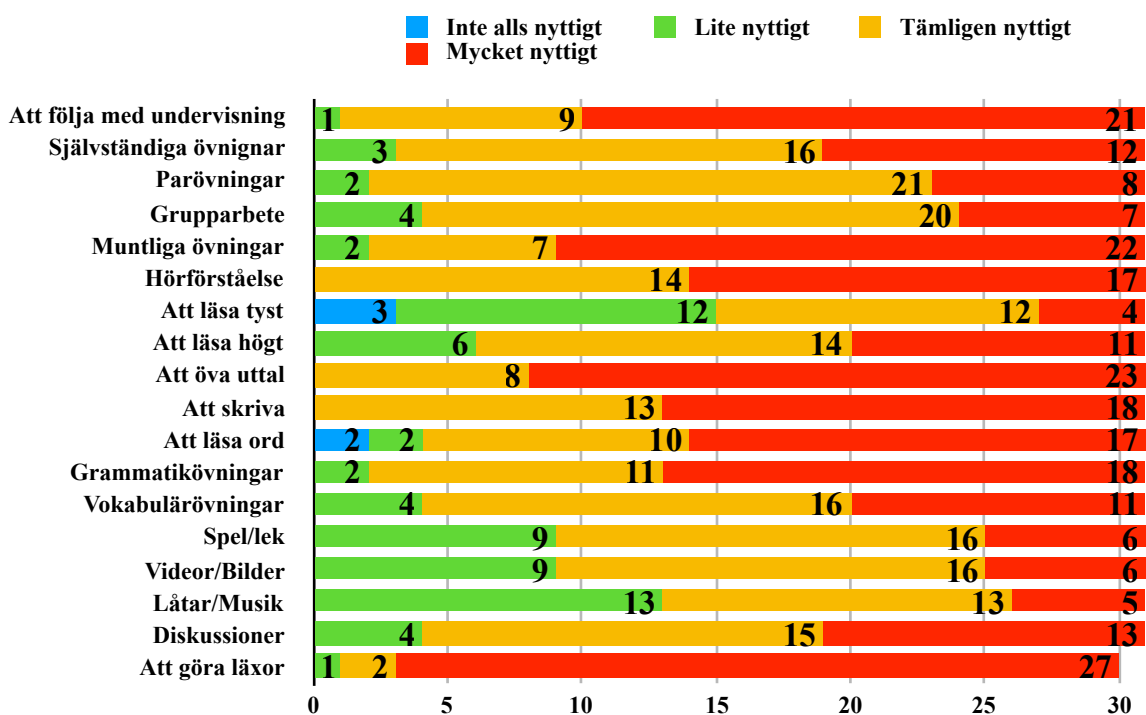
Figur 3: Elevernas uppfattningar om affordanser.

Skinnari (2012) har också behandlat affordanser genom att betrakta vilka affordanser det uppstår för femte- och sjätteklassarna i engelskinlärningskontexter. Hennes resultat visar att både materiella affordanser som läroböcker, övningar, läxor, prov och betyg, och sociala affordanser såsom hjälp från andra elever och möjligheter att delta spelar en stor roll för eleverna och har en stor inverkan på deras inläring och språkinlärlaridentiteter (Skinnari 2012: 235–236).

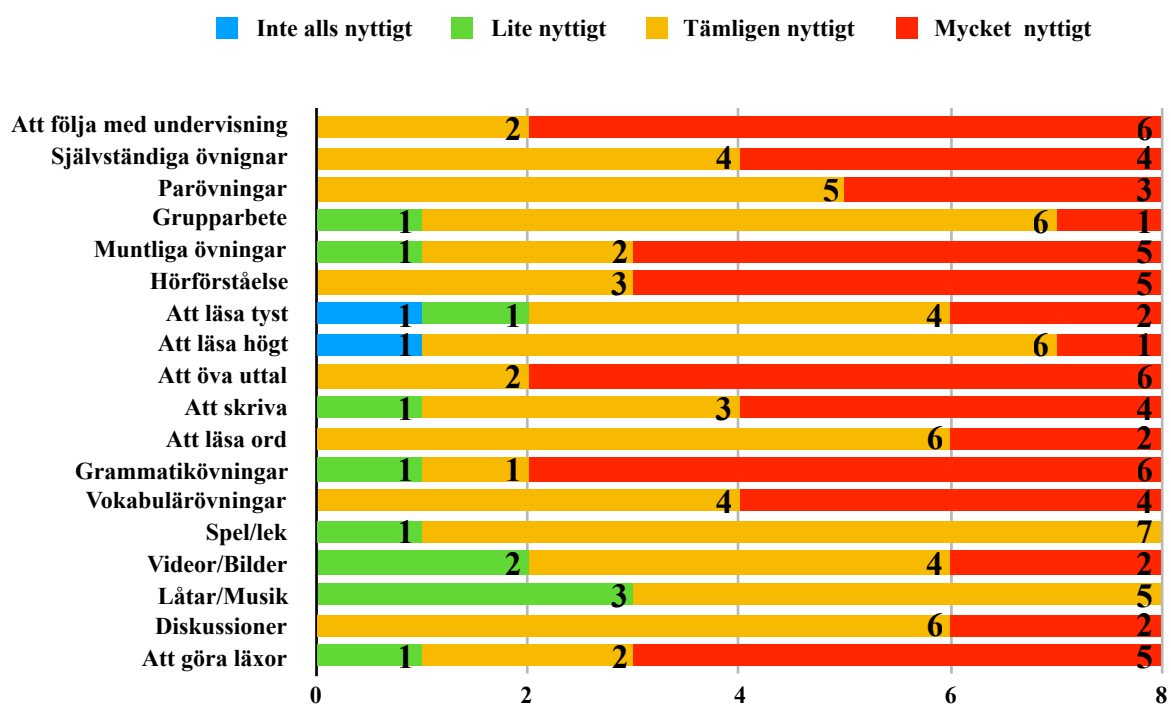
Jämfört med Skinnari har jag närmast mig affordanser på ett ganska annorlunda sätt i min undersökning. Medan Skinnari har tagit reda på vilka affordanser det uppstår i klassrummet, har jag snarare antagit att det finns vissa slags affordanser i klassrummet och tagit fram vilka av dem eleverna anser som nyttiga. Mina resultat ligger på så sätt i linje med Skinnaris resultat att mina informanter också verkar uppfatta många övningstyper som starka affordanser. Dessa övningstyper har ofta med lärobokens övningar att göra, som t.ex. självständiga övningar och läxor, eller med övningar, där man får samarbeta med andra elever.

I figur 4 illustreras hur de 31 elever som har en positiv uppfattning om sig som svenskinlärare har svarat på frågan. Eleverna i denna kategori håller nästan alla arbetssätt och övningstyper som åtminstone lite nyttiga för inläringen. Det kommer också fram att de här eleverna uppfattar både skriftliga och muntliga övningar som stora affordanser för inläringen, eftersom alla eller nästan alla anser t.ex. självständiga övningar, parövningar, muntliga övningar, att öva uttal, att skriva samt

grammatikövningar som tämligen eller mycket nyttiga. Eleverna i den positiva kategorin verkar anse det att läsa tyst samt låtar och musik som mindre affordanser, men utöver detta upplever många av dem också spel och lek samt videor och bilder som mindre nyttiga. Det verkar som att de som ser sig som bra och aktiva inlärare, ser många arbetsätt och övningstyper som bra inlärningsmöjligheter, men upplever de mera underhållande övningarna som mindre nyttiga.



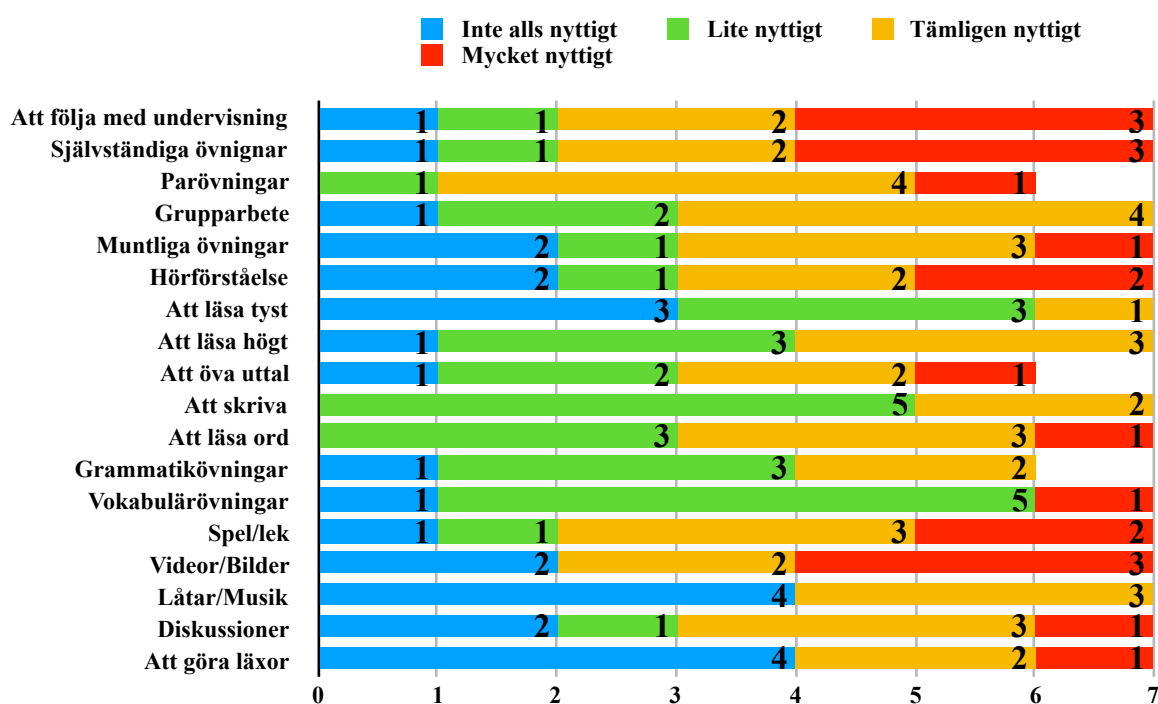
Figur 4: Svaren på enkätfråga 6 av elever som har en positiv uppfattning om sig själva som svenskinlärare.



Figur 5: Svaren på enkätfråga 6 av elever som har en positiv uppfattning med en viss svaghet om sig själva som svenskinlärare.

Eleverna i den fjärde kategorin d.v.s. de som anser sig vara bra svenskinlärare men ser också någon svaghet hos sig själv, har värderat olika arbetsätt och övningstyper tämligen likadant som eleverna i den positiva kategorin (se figur 5). Majoriteten av dem har också värderat alla punkter i frågan som åtminstone tämligen nyttiga för inläringen, och de svagaste affordanserna anses vara låtar och musik, videor och bilder samt att läsa högt och att läsa tyst.

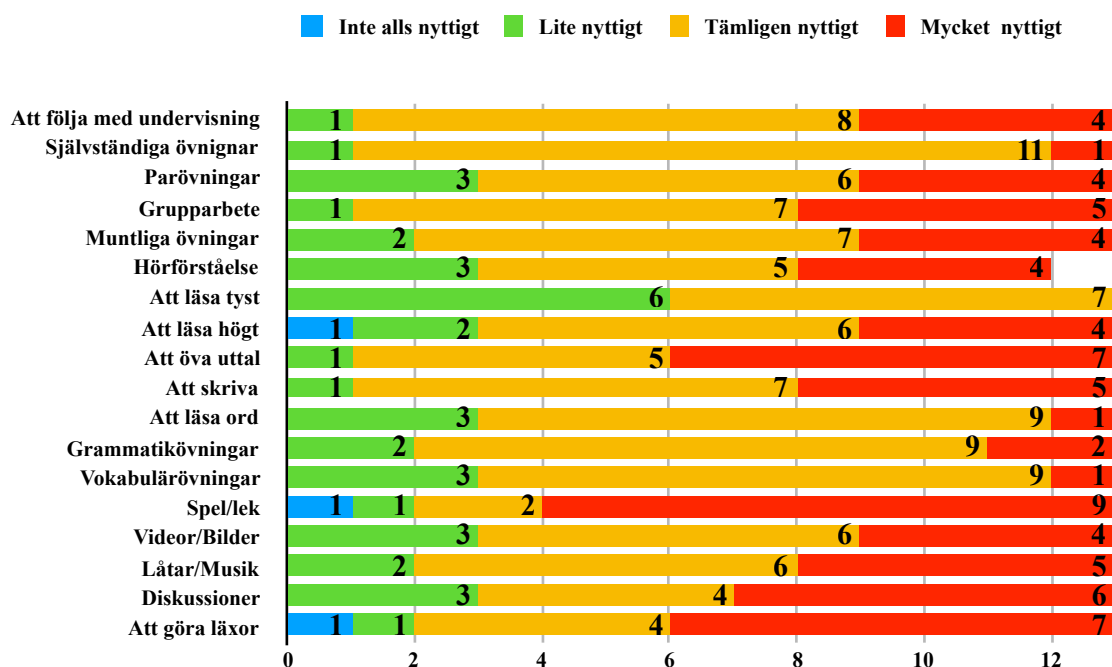
Figur 6 har formulerats av de elevers svar som har en negativ uppfattning om sig själva som svenskinlärare. Dessa elever uppfattar tydligt färre arbetsätt och övningstyper som affordanser än eleverna i de andra kategorierna. Mest nyttiga enligt deras uppfattning är att följa med undervisning, självständiga övningar samt videor och bilder. Att göra läxor, att lyssna på låtar och musik, att göra vokabulärövningar, och grammatikövningar, att skriva och att läsa tyst beskrivs i sin tur som bara lite eller inte alls nyttiga av majoriteten av eleverna i den här kategorin. Det här leder oss till resultatet att de som har en negativ uppfattning om sig själva som svenskinlärare och tämligen låg nivå av aktörskap, upplever att de arbetsätt där man får göra samarbete och prata med andra elever samt underhållande övningstyper som spel och lek samt videor och bilder är de mest effektiva inlärningsmöjligheterna.



Figur 6: Svaren på enkätfråga 6 av elever som har en negativ uppfattning om sig själva som svenskinlärare.

På samma sätt som eleverna i den positiva kategorin, uppfattar också majoriteten av de elever som anser sig vara medelmåttiga svenskinlärare alla de nämnda arbetsätten och övningstyperna åtminstone som tämligen nyttiga för inläringen (se figur 7). Eleverna i den positiva och i den

neutrala kategorin liknar varandra också i sina svar på så sätt att de inte anser det att läsa tyst som mycket nyttigt. I den neutrala kategorin förkommer det ändå tydligt färre ”mycket nyttigt”-svar och flera ”lite nyttigt”-svar. Medan eleverna i den positiva kategorin visar sig se både självständigt arbete och att arbeta med andra elever som starka affordanser, visar figur 7 att eleverna i den neutrala kategorin uppfattar parövningar och grupparbete som nyttigare än självständigt arbete. Dessutom anses spel och lek, videor och bilder samt låtar och musik som nyttigare för inläringen i den här kategorin än i den positiva kategorin. Det kan således konstateras att eleverna som har en neutral uppfattning om sig själva som svenskinlärare anser aktiverande övningar, d.v.s. sådana arbetssätt där man får samarbeta med andra elever som de starkaste affordanserna, men allmänt anser de alla arbetssätt och övningstyper åtminstone som lite nyttiga.



Figur 7: Svaren på enkätfråga 6 av elever som har en neutral uppfattning om sig själva som svenskinlärare.

Jämförelse mellan andra ordningens perspektiv och första ordningens perspektiv visar att mina resultat ligger i linje med tidigare kunskaper om elevernas sätt att uppfatta affordanser. Enligt Skinnari (2012:236) och Van Lier (2000:252) reagerar elever på affordanser på olika sätt, t.ex. genom att utnyttja dem eller genom att motsätta sig dem. Som det framgår av min analys, verkar de som anser sig vara aktiva aktörer i svenskinläringen inte uppfatta aktiverande övningstyper som spel och lek samt videor och bilder som väldigt nyttiga för svenskinläringen, medan de som har en mera negativ uppfattning om sitt aktörskap klart uppskattar sådana övningar mera. Det här kan avses precis som ett bevis på att olika elever uppfattar olika aspekter som affordanser i språkklassrummet. Resultatet att eleverna som har en positiv uppfattning om sig själva som

svenskinlärare klart uppfattar flera aspekter som affordanser än de som har en negativare uppfattning om sig själva, ligger också i linje med Van Liers (2000:252) beskrivning att engagerade språkinlärare aktivt varseblir och utnyttjar olika affordanser i språkklassrummet.

Att eleverna allmänt anser spel och lek som svagare inlärningsmöjligheter än några andra arbetssätt är å ena sidan överraskande, eftersom tidigare studier visar att de är övningar där eleverna mångsidigt får öva sina muntliga språkkunskaper utan att känna så stor social press eller rädsla för att göra fel (se t.ex. Pihkala-Posti 2015:7). Å andra sidan har tidigare forskare, t.ex. Pihkala-Posti (2015:8) också fått liknande resultat som jag, d.v.s. att en del av eleverna anser spel som bra inlärningsmöjligheter, medan en del relaterar dem snarare med underhållningen än med inläringen. Även Skinnari (2012:236) har kommit fram till att några elever gärna deltar i spel och lek på lektionerna, medan andra uppfattar dem som tråkiga och föredrar att arbeta självständigt. Som det framgår av min analys och såsom Pihkala-Posti (2015:8) konstaterar, verkar spel fungera som främjande affordanser speciellt för pojkar, vilket gör att deras användning i undervisningen kan konstateras vara nyttigt.

I sina svar på den öppna enkätfrågan om arbetssätt och övningstyper som informanterna gillar mest (se bilaga 1, fråga 7) har majoriteten av eleverna svarat att de antingen gillar självständigt arbete eller arbetssätt där man får arbeta tillsammans med andra elever. Ungefär hälften av eleverna (31/59) har angett att de mest gillar sådana arbetssätt som kräver samarbete med andra, såsom par- och gruppövningar och spel och lek. Dessa elever har oftast motiverat sina svar med att det är roligt att arbeta med andra elever samt att man lär sig bra och får hjälp av andra i gruppen. Ett ganska stort antal elever (18/59) har också svarat att de mest gillar självständigt arbete, vilket ofta har motiverats med att man lär sig och kan koncentrera sig bäst genom att arbeta ensam. Resten, d.v.s. 10 av 59 har svarat att de gillar både att arbeta självständigt och med andra elever, eller att de mest gillar någon viss övningstyp. Det kan således konstateras att en stor del av eleverna ser andra elever som en faktor som främjar deras inläring och aktörskap, medan det finns också elever som uppfattar att de lär sig bättre när de arbetar ensamt. Skinnari (2012:236) har kommit fram till tämligen liknande resultat gällande elevernas förhållande till samarbetet med andra elever, eftersom hennes resultat också visar att eleverna oftast uppfattar samarbete med andra eleverna som en positiv affordans.

6.2.1. Sammanfattande slutsatser

Andra ordningens perspektiv gällande affordanser i svenskinläringen (enkätfråga 6) visar att eleverna i allmänhet anser alla de nämnda arbetssätten och övningstyperna som några slags inlärningsmöjligheter. Det dyker ännu upp i svaren att de mera traditionella arbetssätten, som självständiga övningar, parövningar, att öva uttal samt att skriva anses vara effektivare än sådana nyare arbetsätt som har med kultur och underhållning att göra, som spel och lek samt musik.

Jämförelsen mellan eleverna enligt det hur positiv uppfattning de har om sig själva som svenskinlärare och hur de har svarat på enkätfråga 6 visar några skillnader i vilka arbetssätt och övningstyper som anses vara de bästa affordanserna. Majoriteten av dem som beskriver sig som bra svenskinlärare eller bra med en viss svaghet uppfattar alla alternativ som åtminstone tämligen nyttiga, medan många av dem ger mindre värde till spel och lek, videor och bilder samt till låtar och musik. De som i sin tur har en negativ uppfattning om sig själva som svenskinlärare, beskriver mera sällan arbetsätt eller övningstyper som tämligen eller mycket nyttiga vilket betyder att de ser färre arbetsätt och övningstyper som affordanser än t.ex. eleverna i den positiva kategorin. Det kommer också fram att de arbetsätt där man får samarbeta och prata med andra samt de mera underhållande övningstyper, som spel och lek samt videor och bilder, oftare beskrivs som nyttiga för inläringen av dem som har en neutral eller en negativ uppfattning om sig själva som svenskinlärare än av dem med en positiv uppfattning.

Fastän eleverna klart håller både självständigt arbete och samarbete med andra elever som nyttiga för inläringen, tycker hälften av dem mera om att arbeta med par eller i grupp medan en tredjedel gillar mera att arbeta självständigt. Majoriteten har ändå beskrivit både självständigt arbete och samarbete med andra som nyttiga för inläringen. Eleverna kan således också anse sådana arbetsätt som de inte tycker så mycket om som nyttiga med tanke på inläringen.

6.3 Elevernas uppfattningar om sin roll på svensklektionerna

Som första ordningens perspektiv har visat, utgör inlärarens medvetenhet om förväntningar och krav som undervisningen ställer på hen en dimension i aktörskap (Van Lier 2000:172). Dessutom handlar aktörskap inte bara om att människan anpassar sig till sociala krav och förutsättningar, utan också om att hen har möjligheter att påverka sin omgivning (Mercer 2011:428). Elevernas uppfattningar om sin roll på svensklektionerna, med andra ord vad de anser att det förväntas av dem

på lektionerna samt om de anser att de själva får påverka på något sätt på lektionerna, har klargjorts med hjälp av enkätfrågor 5 och 9 (se bilaga 1). I fråga 5 har eleverna valt om de anser att det mera används sådana övningar där de själva arbetar aktivt eller sådana övningar där läraren pratar och eleverna följer med undervisningen och deltar genom att räkka upp handen. Efteråt insåg jag, att det skulle ha varit relevant att också lägga till alternativet ”båda” i frågan eftersom det är möjligt att eleverna uppfattar att båda arbetssätten används lika mycket. Några elever har till och med själva skrivit ”båda” i enkäten eller markerat korset mellan de två givna alternativen.

Av enkätsvaren framgår det att över hälften av eleverna (35/59) anser att det mera används sådana övningstyper där eleverna själva ska arbeta aktivt, vilket är ett bevis på att den största delen av eleverna är medvetna om att de förväntas själva vara aktiva för att lära sig svenska. Det här ligger i linje med Skinnaris (2012) undersökning som också har visat att femte- och sjätteklassarna har en tämligen klar uppfattning om hurdana krav engelskundervisningen ställer på dem. Enligt Skinnari (2012) uppfattar eleverna att de förväntas t.ex. räkka upp handen, göra läxor och övningar, ha en positiv attityd och göra sitt bästa på engelsklektionerna (Skinnari 2012:185).

När man betraktar hur elever i olika undervisningsgrupper² i de tre undersökta skolorna har svarat på frågan, är fördelningen tämligen likadan som i den allmänna jämförelsen. I grupp A har precis hälften av eleverna (11/22) svarat att det mera används övningar som aktiverar elever, medan i grupper B och C har över hälften valt detta alternativ (9/15 i grupp B och 15/22 i grupp C). Dessutom har en elev i grupp B och två elever i grupp C valt båda alternativen, vilket betyder att de anser att det lika mycket används övningar där läraren är i huvudrollen som övningar som mera aktiverar eleverna. Mina observationsiakttagelser stödjer majoritetens uppfattning om att det i alla grupper mest används sådana övningar där eleverna själva spelar huvudrollen. På alla lektioner som jag observerade användes mycket par- och gruppövningar och spel, väldigt lite sådana arbetssätt där eleverna arbetar ensamma och egentligen inte alls övningar där läraren talar och eleverna sitter tysta och följer med. För att nämna ett exempel, har jag under den första observationen i grupp B antecknat:

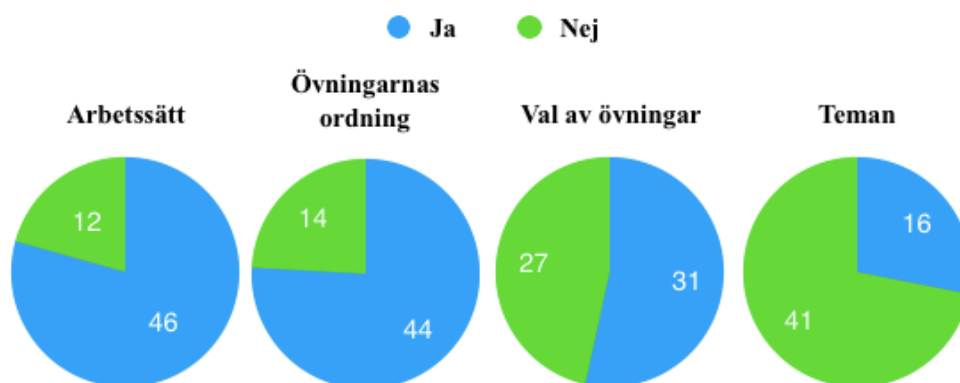
Ex. 13. Det används övningar och arbetssätt som erbjuder olika sätt att delta. Eleverna får arbeta mycket parvis i form av spel och lekar och högläsning. När läraren leder undervisning så får eleverna ofta ropa svaren, men ibland ska de räkka upp handen.

Under den andra observationen i grupp A lade jag märke till att eleverna aktiverades även på det sättet att de fick vara med i bedömningen, eftersom de fick själva korrigera varandras ordtest.

² Undervisningsgrupperna kallas för grupp A, grupp B och grupp C.

Såsom Kumpulainen m.fl. (2010:27–28) konstaterar, är sådana arbetsätt, där läraren överger sin expertställning och ger eleverna en del av sitt ansvar, främjande för aktörskap.

I enkätfråga 9 (se bilaga 1) har eleverna fått välja om de anser att de ibland får påverka arbetsätten, ordningen eller valet av övningar eller teman på svensklektionerna. Elevernas svar på frågan har samlats i figur 8. Som det kommer fram i figuren, anser en stor majoritet av eleverna att de ibland har en möjlighet att påverka arbetsätten (46/58³) samt övningarnas ordning (44/58). Över hälften (31/58) har också svarat att de då och då får påverka val av övningar. Detta kan tolkas på det sättet att många elever har en hög känsla av aktörskap när det gäller olika aktiviteternas förverkligande på lektionerna. Av figuren framgår det också att tämligen få elever (16/57) anser att de får påverka vilka teman som behandlas på svensklektionerna. Detta är ändå naturligt, på grund av att undervisningen ofta huvudsakligen följer de teman som förekommer i läroböcker och/eller rekommenderas i läroplanen. Möjligheten att göra val kom också fram under mina observationer i två av grupperna. I grupp B fick eleverna påverka om de ville spela ett spel parvis eller i en större grupp, och i grupp C lät läraren eleverna välja mellan vissa övningar vilka av dem de ville göra.



Figur 8: Elevernas uppfattningar om deras möjligheter att påverka på svensklektionerna.

När elevernas svar på den här frågan betraktas skilt för de olika gruppernas del (se tabell 1), framgår det att över hälften av eleverna i alla grupper anser att de ibland får påverka arbetsätten och övningarnas ordning. Gällande val av övningar samt temaområden förekommer det större skillnader mellan undervisningsgrupperna. I grupper A och B anser över hälften att de får ha inverkan på dessa, medan endast 8/21 i grupp C anser att de får göra detta. Detta är överraskande på grund av att under mina observationer fick eleverna själva påverka val av övningar just i denna grupp. Elevernas svar på frågan om de ibland får påverka temaområden visar att bara några elever i grupper A och C

³ Antalet elever är mindre än 59, eftersom alla elever inte har svarat på frågan.

anser att de har möjlighet att göra detta, medan över hälften av eleverna i grupp B har svarat att de ibland får påverka temaområden.

Tabell 1: Elevernas uppfattningar om deras möjligheter att påverka på svensklektionerna skilt i olika undervisningsgrupper

	Arbetssätt	Övningarnas ordning	Val av övnignar	Temat
Grupp A	18/22	14/22	13/22	4/22
Grupp B	12/15	13/15	10/15	8/15
Grupp C	16/21	17/21	8/21	4/20

6.3.1 Sammanfattande slutsatser

Vid analys av andra ordningens perspektiv kommer det fram att majoriteten av eleverna anser att det mest används sådana övningar på lektionerna där de själva ska arbeta aktivt för att lära sig, vilket betyder att de flesta elever uppfattar att de förväntas ha en aktiv roll på lektionerna och själva arbeta aktivt för inläringen. I varje undervisningsgrupp finns det ändå också elever som anser att det mera används övningar där läraren spelar huvudrollen. Att eleverna i en och samma grupp har svarat på frågan annorlunda kan t.ex. bero på att de uppfattar olika övningar på olika sätt. Av analysen framgår det också att majoriteten av eleverna anser att de har möjligheter att påverka lektionernas innehåll på olika sätt, vilket kan anses ha en positiv inverkan på deras känsla av aktörskap.

6.4 Elevernas uppfattningar om faktorer som påverkar deras aktörskap

I den här avdelningen behandlas vilka aspekter som påverkar elevernas aktörskap positivt respektive negativt enligt deras egen uppfattning. Detta har klargjorts med hjälp av elevernas svar på enkätfrågor 11, 12 och 13 (se bilaga 1). Med hjälp av fråga 11, som är en öppen fråga, har tagits fram om eleverna upplever att andra elever påverkar deras agerande på lektionerna på något sätt, d.v.s. om andra elever stör eller hjälper deras arbete i klassen. I fråga 12 har elever fått välja vilka av de givna alternativen som aktiverar dem i svenskinläringen, medan i fråga 13 har de fått välja vilka av de givna alternativen som försvårar deras inläring.

I elevernas svar på enkätfråga 11 förekommer det fyra olika uppfattningar om gruppens inverkan. För det första har 24 av 59 elever svarat att gruppen inte påverkar deras agerande på något sätt (se ex. 14–15).

Ex. 14. Gruppen påverkar inte mina studier, eftersom jag kan koncentrera mig på mitt arbete bra.

Ex. 15. Den påverkar mig inte.

För det andra har 10 av 59 elever enbart kommenterat att gruppen inte stör deras arbete, vilket kan avskiljas som en separat uppfattning, eftersom de inte tar någon ställning till om gruppen påverkar dem på något annat sätt, t.ex. hjälper dem:

Ex. 16. Jag tycker att den inte stör mig.

Ex. 17. Den stör mig inte, den är helt ok.

Den tredje uppfattningen som förekommer i svaren av 7 elever är att gruppen *vanligen* inte påverkar deras arbete:

Ex. 18. Det beror lite på dagen. Vanligen inte.

Ex. 19. Vanligen inte, men ibland ja.

Dessa elevers uppfattning kan tolkas på det sättet att de sällan upplever att gruppen har någon inverkan på deras arbete, men ibland får de hjälp av gruppen eller blir störda av andra.

Den fjärde uppfattningen är att gruppen klart har inverkan på elevens agerande antingen genom att störa eller underlätta elevens arbete, eller både och. 14 av 59 elever är av den meningen och de beskriver sina uppfattningar på följande sätt:

Ex. 20. Ja, jag får alltid mycket hjälp när jag behöver den.

Ex. 21. Ibland stör den kanske om övningar är svåra och man måste säga något högt.

Fastän en stor del av eleverna (24/59) i mitt material upplever att gruppen inte alls påverkar deras agerande, var det nästan lika många (21/59) som upplever att gruppen åtminstone ibland påverkar deras agerande i och med detta deras aktörskap på lektionerna antingen positivt eller negativt, eller både och. Mina resultat ligger således i linje med första ordningens perspektiv eftersom både Skinnari (2012) och Mercer (2012) har kommit fram till att sociala relationer och andra elevernas agerande kan främja eller begränsa inlärarens aktörskap (Skinnari 2012:238–239, Mercer 2012: 48–49).

När man utgår från elevernas svar verkar det vara så att fråga 11 varit för omfattande och skulle ha krävt precisering, vilket syns i att en stor andel elever enbart har svarat på en del av frågan.

Eventuellt skulle det ha varit på sin plats att formulera två kortare frågor i stället för en lång fråga, och fråga först om eleverna anser att gruppen stör eller försvårar deras arbete och därefter om de anser att gruppen underlättar deras arbete på något sätt.

I det följande presenteras resultaten av elevernas svar på enkätfrågor 12 och 13, där de har valt vilka av de givna faktorerna som uppmuntrar och aktiverar dem i svenskinläringen och vilka som påverkar deras inläring negativt. I tabell 2 nedan syns i storleksordningen hur många elever som har valt olika alternativ i fråga 12.

Tabell 2: Elevernas uppfattningar om faktorer som främjar deras svenskinläring

Alternativ	Antalet elever/59
Trevliga arbetssätt	51
Viljan att få ett visst vitsord	33
Viljan att lära sig språk	32
Övningarnas lagom nivå	32
Trevlig atmosfär på lektionerna	32
Uppmuntrande undervisning	26
Intressanta teman	25
Intresse för språk och kultur	24
Något annat, vad?	2

Som det framgår av tabell 2, har varje alternativ valts av över en tredjedel av eleverna vilket berättar att de alla kan fungera som aspekter som främjar många elevers aktörskap i svenskinläringen. Enligt elevernas uppfattning verkar det vara mest främjande att arbetssätten på svensklektionerna är trevliga. Tabellen visar också att de faktorer som har med inre och yttre motivation (se 4.3.2) att göra starkt främjar elevernas aktörskap. Bland de mest populära faktorerna finns nämligen alternativet ”viljan att få ett visst vitsord”, som är en faktor för yttre motivation, samt alternativet ”viljan att lära sig språk”, som är en faktor för inre motivation. En stor majoritet uppfattar också att övningarnas lagom höga svårighetsnivå samt atmosfären på lektionerna fungerar som uppmuntrande och aktiverande faktorer. Två elever har också tagit upp några andra aspekter än de angivna, vilka är ”Ett framtida arbetsplats i Sverige” samt ”videor och filmer”.

Både Skinnari (2012) och Mercer (2012) har också kommit fram till i sina studier att motivation, kontextuella faktorer samt sociala affordanser i klassrummet är faktorer som påverkar inlärarens aktörskap (Skinnari 2012:237–238, 240–241, Mercer 2012:46–48, 50). Skinnari (2012:238) beskriver dessutom att eleverna i hennes undersökning känner aktörskap när de får delta i

undervisningen på ett sätt som de själva vill. Att majoriteten av eleverna i min undersökning har svarat att trevliga arbetssätt främjar deras svenskinlärning, kan också tolkas på det sättet att de gillar övningar där de får delta på ett sätt som de själva tycker om.

Det är å ena sidan intressant att bara lite under hälften av eleverna (26/59) anger att uppmuntrande undervisning främjar deras svenskinlärning, eftersom elevernas inlärningsmotivation enligt tidigare forskning ofta påverkas mycket av det hurdant förhållande de har med läraren (se t.ex. Paechter & Schweizer 2006:163). Å andra sidan är det läraren som väljer vilka arbetssätt det används på lektionerna och som påverkar mycket hurdan atmosfär det uppstår i klassrummet. Därför kan det konstateras att lärarens agerande indirekt påverkar elevernas aktörskap positivt genom dessa alternativ som eleverna har valt. Detta kommer också fram i att några elever som i enkätfråga 3 har angett att de anser svenskan vara ett trevligt ämne har motiverat sina svar med att deras lärare är bra eller trevlig.

Jag betraktar frågor 12 och 13 också ur de i avdelning 6.1 formulerade kategoriernas perspektiv, på grund av att det är relevant att kartlägga om elevernas känsla av sig som svenskinlärare samt deras aktörskap har någon koppling till det vilka faktorer som enligt eleverna främjar eller begränsar deras aktörskap. Gällande enkätfråga 12 har eleverna i den positiva kategorin nästan uteslutande (29/31) valt fyra eller flera aspekter som främjar deras inlärning. För att jämföra detta med de andra kategorierna, har 4 av 8 elever i den negativa kategorin, 7 av 13 i den neutrala kategorin och 4 av 8 i den positiva kategorin med en viss svaghet valt fyra eller flera av de angivna aspekterna i samma fråga. Med andra ord uppfattar de som har en positiv uppfattning om sig själva som svenskinlärare och om sitt aktörskap oftast flera aspekter som främjande och aktiverande i svenskinlärningen än de i de andra kategorierna. Det här kan anses stödja Mercers (2012:50) resultat av att elevens självbild och uppfattning om sin inlärningsförmåga påverkar hans nivå av aktörskap.

Utöver det hur många alternativ elever i olika kategorier har valt i enkätfråga 12 finns det också skillnader i vilka alternativ de har valt. I den positiva kategorin har nästan alla, 27 av 31 elever valt både alternativ som representerar inre motivation och alternativ som representerar yttre motivation. I de andra kategorierna, och speciellt i den negativa kategorin, har färre elever gjort detta. I den positiva kategorin med en viss svaghet har hälften valt endast alternativ som representerar yttre motivation, en hade inte svarat och tre har valt båda slags alternativ. I den neutrala kategorin har i sin tur 8 av 13 valt båda och resten (5/13) bara alternativ som har med yttre motivation att göra. I den negativa kategorin har endast en elev valt både alternativ som handlar om inre motivation och

alternativ som handlar om yttre motivation. Resten har valt bara alternativ som har med yttre motivation att göra och en har inte valt någonting.

I tabell 3 åskådliggörs hur många elever som har valt olika aspekter som enligt deras uppfattning försvårar deras svenskinläring. Som det framgår av figuren, har eleverna allmänt valt mycket färre av dessa aspekter än av de aspekter som påverkar inläringen positivt. Det alternativ som har valts oftast (30/59), av ungefär hälften av elever, är trötthet på lektionerna. Dessutom har tämligen många elever svarat att talängslan (16/59), brist på intresse samt övningarnas nivå (11/59) försvårar deras inläring. Ingen har svarat att lärarens undervisningsstil skulle försvåra inläringen, vilket kan tolkas på det sättet att eleverna anser att deras lärare är bra. En elev har svarat på alternativet ”något annat, vad?”, och skrivit ”man orkar inte alltid koncentrera sig”.

Tabell 3: Elevernas uppfattningar om faktorer som försvårar deras svenskinläring

Alternativ	Antal elever/59
Trötthet på lektionerna	30
Talängslan	16
Brist på intresse	15
Övningarnas nivå	11
Inläringssvårigheter	7
Störning av andra elever	6
Obehagliga arbetsätt	2
Lärarens undervisningsstil	0
Något annat, vad?	1

Att 16 elever har svarat att talängslan påverkar deras svenskinläring negativt syftar till att andra eleverna påverkar deras agerande genom att de känner det obekvämt att tala framför de andra i klassen. Det är intressant eftersom 9 av dessa elever har svarat på enkätfråga 11 att undervisningsgruppen inte påverkar deras agerande på något sätt. Detta kan möjligen bero på att eleverna har uppfattat att fråga 11 snarare handlar om andras störande beteende på lektionerna än om det om de känner sig osäkra när de ska tala högt i gruppen.

Resultatet av faktorer som enligt eleverna försvårar deras svenskinläring stödjer Skinnaris (2012) och Mercers (2012) resultat av att motivation, sociala affordanser samt kontextuella faktorer påverkar elevernas aktörskap. Att majoriteten av eleverna beskriver att trötthet på lektionerna försvårar deras inläring ligger också i linje med teorier (se 4.2) som beskriver att aktörskap är en

konstruktion som varierar i tiden. Även Skinnaris och Mercers informanter har beskrivit att tillstånd av aktivitet påverkar deras agerande på lektionerna (Skinnari 2012:240, Mercer 2012: 49–50).

När det betraktas hur eleverna i de fyra kategorierna (i 6.1) har svarat på fråga 13 (se bilaga 1), finns det vissa återkommande svar speciellt inom den positiva och den negativa kategorin. För det första har 12/31 i den positiva kategorin inte valt något som skulle påverka deras inläring negativt, och resten av dem har valt högst 2 av de givna alternativen. De mest allmänna svaren i den här kategorin är trötthet, talängslan, störning av andra elever samt övningarnas nivå. När det gäller övningarnas svårighetsgrad har 3/5 av elever som har valt alternativet i den positiva kategorin angett att övningarna är för lätta. I den negativa kategorin har i sin tur alla elever valt två eller flera alternativ, och alla av dem har valt alternativet brist på intresse. Andra allmänna svar i den här kategorin är trötthet samt talängslan. I den neutrala kategorin har alla 13 elever valt åtminstone en aspekt som försvårar deras inläring. Alternativ som förekommer mest i deras svar är trötthet på lektionerna, inläringssvårigheter, talängslan samt brist på intresse.

I den positiva kategorin med en viss svaghet är elevernas svar mest varierande. Tre av dem har inte valt något alternativ i den här frågan, fyra elever har valt 1–2 alternativ och en har valt sex alternativ. Det verkar som att dessa elever ofta har nämnt sådana aspekter som kan anses ha något att göra med denna svaghet som de har tagit upp när de fritt har beskrivit sig som svenskinlärare. En elev som har beskrivit att hen ibland är ivrig att lära sig men sällan, har t.ex. i den här frågan angett att hens inläring försvåras av övningarnas för lätta nivå. Det kan tolkas att denna elev inte är så ivrig på lektionerna eftersom hen upplever att övningarna oftast är för lätta. En annan elev som har beskrivit att hen koncentrerar sig på att lära sig men inte är så aktiv på lektionerna, har i sin tur valt alternativet talängslan i fråga 13.

6.4.1 Sammanfattande slutsatser

Analys av andra ordningens perspektiv visar att eleverna uppfattar såväl sådana aspekter som har med inre motivation (t.ex. viljan att lära sig språk) som sådana som har med yttre motivation (t.ex. trevliga arbetsätt) att göra som faktorer som påverkar deras aktörskap i svenskinläringen positivt. Faktorer som försvårar elevernas svenskinläring och således minskar deras aktörskap, anses av eleverna ha mest med tillstånd av aktivitet, motivation, interpersonella relationer i klassen eller med inläringssvårigheter att göra. De har oftast svarat att trötthet på lektionerna, talängslan samt brist på motivation försvårar deras svenskinläring. Enkätsvaren visar också att fastän majoritet av

eleverna anser att undervisningsgruppen inte påverkar eller stör deras arbete på svensklektionerna, uppfattar en del ändå att gruppens kollektiva aktörskap antingen fungerar som en främjande eller hindrande faktor för aktörskap, eller både och.

Ett centralt resultat är att de som har en positiv uppfattning om sig själva som svenskinlärare uppfattar flera faktorer som aktiverande och uppmuntrande än de som har en negativ, neutral eller en positiv uppfattning med en viss svaghet om sig själva som svenskinlärare. Dessutom visar resultaten att ju positivare uppfattning en elev har om sig själv som svenskinlärare desto sannolikare främjas hans aktörskap av både aspekter som representerar inre och aspekter som representerar yttre motivation.

Det framgår också av analysen att elever med en positiv uppfattning om sig själva som svenskinlärare har valt färre faktorer som påverkar inläringen negativt än elever i de andra kategorierna. Dessutom har de som har en negativ uppfattning om sig själva som svenskinlärare angett att brist på intresse påverkar deras aktörskap negativt, vilket inte är ett lika ofta förekommande drag i de andra kategorierna.

6.5 Lärarnas uppfattningar om aktörskap

I den här avdelningen presenteras vilka uppfattningar de tre lärarna har om elevens aktörskap. I avsnitt 6.5.1 beskrivs hurdana uppfattningar lärarna har om aktörskapets karaktär samt om hur det syns i elever. I avsnitt 6.5.2 klargörs det för hurdana aspekter som påverkar aktörskap enligt lärarna samt hur de själva syftar till att främja det.

6.5.1 Lärarnas uppfattningar om vad aktörskap innebär

Intervjuer med de tre lärarna visade att begreppet aktörskap är bekant för dem och att de alla har någon slags uppfattning om vad det innebär. De alla betonar också att de inte kan ge någon fullständig eller officiell definition på aktörskap, utan förknippar vissa aspekter med begreppet. Gemensamt för lärarna är att de alla beskriver att aktörskap handlar om elevens aktiva roll i sin inläring. Dessutom anser de alla också att det är viktigt att försöka utveckla elevernas aktörskap, speciellt med tanke på att de klarar sig i sina blivande studier samt i livet överhuvudtaget. Det förekommer ändå några skillnader i hur de uppfattar aktörskap samt hur det syns i eleverna, vilket presenteras i det följande. Exempelen som finns i det här avsnittet är lärarnas svar på frågan där jag

har bett dem att beskriva vilka aspekter de förknippar med elevens aktörskap (fråga 2, se bilaga 4). Lärarna intervjuades på finska, och följande exempel är mina egna översättningar från finska till svenska.

Läraren A⁴ beskriver aktörskap som elevens förmåga att agera självstyrande på lektionerna och uppfattar att aktörskap syns genom att eleverna kan följa anvisningar självständigt och gå vidare t.ex. med lärobokens övningar utan att alltid be om hjälp av läraren (se ex. 22).

Ex. 22. ...jag tycker på något sätt att om elevens aktörskap är som det ska, så är hen en sådan, liksom självstyrd och hen behöver inte styrning av sitt agerande utifrån, utan hen förstår vanligen redan från en anvisning vad man ska göra. Men också liksom sådan aktivitet, att fastän man inte har gett anvisningar för alla arbetskedan, att hur arbetet t.ex. går vidare eller en övning eller något annat, att lite sådan där initiativrikedom. (Läraren A)

Läraren B uppfattar i sin tur aktörskap mera allmänt som elevens förhållande till inläring och beskriver det inte lika konkret som läraren A (se ex. 23).

Ex. 23. Det att eleven har en aktiv roll och att hen äger sin inläring och att läraren inte är den som håller information i elevens huvud, utan hen får själv bearbeta och prova och göra och agera och äga sina kunskaper. (Läraren B)

Enligt den här lärarens uppfattning kommer elevens aktörskap till synes som elevens aktiva arbetande i alla slags övningar (självständigt arbete, parövningar, gruppövningar) förutom i arbetssätt där läraren pratar och eleverna följer undervisningen passivt.

Uppfattningen av läraren C liknar mycket den uppfattning som läraren A har, men den förstnämnda förknippar aktörskap mera med initiativrikedom än självstyrning, samt betonar betydelsen av det så kallade relationella aktörskapet (se 4.2), d.v.s. elevens förmåga att be om hjälp av läraren eller av andra elever vid behov (se ex. 24–25).

Ex. 24. Att eleven gör något mer än vad läraren ber hen att göra, att t.ex. öppna s. 25, alltså att hen själv tar reda på om hen inte t.ex. vet något ord, så hen söker det själv på ordlistan, frågar läraren vad man kunde göra näst. (Läraren C)

Ex. 25. (Svar på frågan hur elevens aktörskap kan komma till synes) Ja, hen frågar om hjälp initiativrikt, tar reda på saker i boken eller i någon annan källa om hen inte vet något, frågar kompisen, annars också kommenterar och deltar. (Läraren C)

Utöver detta anger läraren C att hon uppfattar sig att elevens aktörskap är i större roll i övningar där eleven själv gör något aktivt än när läraren pratar och eleverna lyssnar på.

⁴ Jag kallar lärarinformanterna för läraren A, B och C. Bokstäverna motsvarar bokstäverna för de tre undervisningsgrupperna.

Att lärarnas uppfattningar varierar är naturligt på grund av att det finns många olika teorier av aktörskap som betonar olika aspekter. Lärarna i undersökningen hade hört tidigare av fenomenet från olika källor, vilket gör att också deras uppfattningar bygger på olika information. När man jämför lärarnas uppfattningar med första ordningens perspektiv, märker man att uppfattningar om aktörskap av läraren A och läraren C liknar Banduras (2000:126–127) psykologiska teori av fenomenet, som betonar människans förmåga att aktivt styra sitt agerande. Läraren B beskriver i sin tur aktörskap speciellt med tanke på inläring och anser att aktörskap handlar om att inlärarens eget agerande är nyckeln till inläringen, vilket gör att hennes uppfattning speglar de sociokulturella teorier om inlärarens aktörskap (se 4.2) och t.ex. Van Liers (2008:172) beskrivning av aktörskap som inlärarens förmåga och vilja att självreglera sin inläring och ta initiativ i klassrummet.

Utgående från lärarnas intervjusvar verkar det också vara så att läraren A uppfattar aktörskap som en egenskap hos en elev som hen har eller inte (se ex. 22), på samma sätt som t.ex. sociologen Duranti (2004:453). Dessutom verkar läraren A förknippa aktörskap med elevens förmåga att ha kontroll över sin inläring. Det finns ändå också forskare som anser att elevens förmåga att ha kontroll över sin inläring egentligen handlar om inlärarens autonomi, och att aktörskap är själva agerande som visar denna förmåga (Korhonen 2016:78). Det kan konstateras att uppfattningen av läraren A ligger i linje t.ex. med Van Lier (2008:171) som inte gör någon skillnad mellan inlärarens aktörskap och autonomi. Lärarna B och C verkar uppfatta aktörskap som ett visst slags agerande, vilket gör att deras uppfattningar kan relateras med det sociokulturella tänkandet om aktörskap som ett sociokulturellt påverkat sätt att agera (Ahearn 2011:112) samt med uppfattningen om aktörskap som ett självstyrt och målinriktat agerande med inläring som mål (Korhonen 2016:78).

6.5.2 Lärarnas uppfattningar om faktorer som påverkar aktörskap

I intervjuerna frågade jag lärarna vilka aspekter som enligt deras uppfattning påverkar elevens aktörskap och dess utveckling (fråga 3, se bilaga 4). I varje lärares svar kommer det fram att enligt deras uppfattning spelar lärarens agerande en stor roll i utveckling av elevens aktörskap. En annan aspekt som förekommer i allas svar är att också elevens inre motivation påverkar aktörskapet positivt. Läraren A, som uppfattar aktörskap huvudsakligen som självstyrning, beskriver hur elever alltmer blir självstyrda när de så småningom ges mera ansvar och verktyg att agera självständigt (se ex. 26).

Ex. 26. Det att man redan som barn har lärt sig att få lite eget ansvar, och lite sånt att man först ger dem några verktyg för detta, att det på sätt och vis är mera lärarstyrt i början, men sen när de lär sig dessa processfaser, att hur det går vidare, så växer de så småningom till den här självstyrningen... (Läraren A)

Intervjufråga 5 (se bilaga 4) handlar om hur lärarna själva tar hänsyn till utveckling av elevernas aktörskap. Läraren A svarar på frågan att hon syftar till att eleverna självständigt skulle agera enligt anvisningarna och gå vidare med lärobokens övningar. Dessutom ger hon dem också större projekt som hemuppgifter för att de ska lära sig att planera sin tidsanvändning. Enligt hennes uppfattning utvecklas elevernas aktörskap således genom att eleverna styrs till att så småningom ta ansvar för sitt agerande.

Läraren B betonar också betydelsen av lärarens agerande i utveckling av elevens aktörskap, men hon beskriver läraren snarare som någon som väcker elevernas motivation till att arbeta aktivt för sin inläring (se ex. 27).

Ex. 27. Det att hur motiverad den där läraren själv är för det där ämnet och hur hen lyckas att motivera även den elev som kanske inte har den bästa dagen, alltså den där motiveringen och väckandet av intresse säkert. (Läraren B)

Att läraren B ser motivering som det centralaste i utveckling av elevens aktörskap syns också i att hon beskriver att hon själv försöker ta hänsyn till den genom att satsa på ett öppet elev-lärare-förhållande och på en öppen kommunikation i klassrummet så att eleverna t.ex. skulle våga ställa frågor och ta initiativ.

På samma sätt som lärarna A och B anser också läraren C att lärarens agerande har den största inverkan på utvecklingen av elevens aktörskap, men hon tar dessutom upp aspekter som har med elevens personlighet samt interpersonala relationer att göra:

Ex. 28. Visst är det på något sätt fråga om personlighet, eller man talar om temperament, och sådana saker (...) Sen familjen förstås och kompiskretsen, men säkert har klassläraren den största betydelsen, att hur mycket hon har, eller hur viktigt den här saken är för hen och hur länge hen har tagit hänsyn till den. (Läraren C)

Som det framgår av ex. 28 upplever läraren C att det är speciellt klassläraren som mest kan påverka utveckling av elevens aktörskap. Ändå beskriver hon att hon också själv försöker bidra till dess utveckling genom att ge eleverna möjligheter att påverka t.ex. övningarnas val och ordning samt genom att uppmuntra dem att själva söka svar på de frågor som de har.

Jag frågade lärarna också vilka arbetssätt de föredrar på lektionerna (se bilaga 4, fråga 6), och deras svar på frågan kan ses som ett tecken på att de aktivt syftar till att använda sådana arbetssätt där

eleverna själva ska vara aktiva och ta ansvar för sin inläring. Alla lärare beskriver att de brukar använda mycket pararbete och muntliga övningar. Två av dem (A och C) berättar också att de föredrar aktiverande övningar som spel och lek. Läraren B tar också upp att hon syftar till att uppmuntra elever att använda svenska så mycket som möjligt i klassrumsinteraktionen och inte bara i övningar.

Alla tre lärare är också av den uppfattning att gruppens agerande kan påverka enskilda elevers agerande i klassrummet. Läraren A beskriver t.ex. att det finns starka hierarkiska relationer mellan elever i vissa grupper, vilket kan leda till att några elever inte alltid vågar framhäva sig själva i klassrummet. Läraren C beskriver också att några elever inte vill framhäva sig för att undvika andras kommentering i klassrummet speciellt i en stor grupp. Läraren B beskriver i sin tur att kompisrelationer påverkar mycket elevernas agerande i klassrummet samt att det finns elever som arbetar olika med olika par, vilket kan tolkas på det sättet att enligt hennes uppfattning ser eleverna arbetet med några gruppkamrater som en positiv affordans och med andra som en negativ affordans.

Det kan konstateras att lärarna å ena sidan har en tämligen bred uppfattning om faktorer som påverkar elevens aktörskap och att första ordningens perspektiv stödjer deras uppfattningar. De alla har tagit upp att både sociala faktorer, såsom lärarens agerande och elevernas relationer med varandra, och elevens inre processer, såsom motivation, har en inverkan på elevens aktörskap. Alla dessa faktorer har framkommit också i Skinnaris (2012:237–238) och Mercers (2012:48–50) studier. Å andra sidan verkar det vara så att de inte är helt medvetna om hur komplex konstruktion elevens aktörskap egentligen är, på grund av att de inte har tagit upp att aktörskap skulle t.ex. variera med tiden och kontexten eller att elevens uppfattning om sin inlärningsförmåga skulle påverka det. Det är ändå naturligt att de inte har kommit på alla dessa faktorer, eftersom det är fråga om ett specifikt fenomen vars djupare kännedom kräver inläsning av teoretisk litteratur. Dessutom är det möjligt att lärarna skulle ha varit eniga om att dessa faktorer påverkar aktörskap om jag explicit hade frågat det i intervjuerna.

6.5.3 Sammanfattande slutsatser

Vid analys av andra ordningens perspektiv har det framkommit att de tre lärarna i undersökningen är alla bekanta med begreppet aktörskap och anser att det är viktigt att bidra till dess utveckling hos eleverna. Alla förknippar aktörskap på något sätt med elevens aktiva roll i inläringen eller i klassrumsarbetet, men det förekommer också skillnader i deras uppfattningar. Läraren A ser

aktörskap i stort sett som synonym till självstyrning, medan läraren B beskriver det som elevens aktiva roll i inläringen där eleven själv gör arbetet och äger sin inläring. Läraren C förknippar i sin tur fenomenet utöver elevens aktivitet på lektionerna med initiativrikedom, med vilket hon avser att eleven t.ex. självständigt söker svar på sina frågor och ber om hjälp vid behov. Varierande uppfattningar om aktörskapets karaktär syns också i att lärarna har beskrivit sig bidra till elevernas aktörskap på olika sätt.

Lärarnas uppfattningar om de faktorer som påverkar aktörskap visade sig vara tämligen likadana. De alla betonar inverkan av lärarens agerande på utveckling av elevens aktörskap, men anser också att elevens inre motivation är en faktor som kan påverka detta. Alla lärare har också angett att gruppens kollektiva aktörskap kan påverka enskilda elevers aktörskap i klassrummet.

6.6 Jämförelse av lärarnas och elevernas uppfattningar

I den här avdelningen jämförs elevernas och lärarnas uppfattningar om elevens aktörskap. Jag inleder avdelningen genom att jämföra elevernas och lärarnas uppfattningar om vad aktörskap allmänt innebär i avsnitt 6.6.1. Därefter jämförs elevernas och lärarnas uppfattningar om elevernas aktörskap i de tre grupperna samt deras uppfattningar om gruppernas kollektiva aktörskap i avsnitt 6.6.2. Här används också mina observationsiakttagelser som jämförelseobjekt. Sist jämförs elevernas och lärarnas uppfattningar om de faktorer som påverkar elevens aktörskap i avsnitt 6.6.3.

6.6.1 Jämförelse av elevernas och lärarnas uppfattningar om aktörskap

När det gäller elevens aktörskap i allmänhet beskriver största delen av de elever som anser sig vara aktiva inlärare att de också deltar i lektionerna väldigt aktivt och synligt. Det finns ändå också elever som har en positiv känsla av sitt aktörskap och av sig som svenskinlärare, men som beskriver att deras deltagande är tämligen passivt. I intervjuerna med lärare kom det fram att två av lärarna (A och C) förknippar aktörskap centralt med elevens aktiva och synliga agerande, medan beskrivningen av läraren B syftar mera på att aktörskap också skulle handla om elevens inre processer. Det kan således konstateras att majoriteten av eleverna och lärarna förknippar aktörskap med aktivt agerande, men några är också av den uppfattningen att nivån av aktörskap kan vara hög även om man inte visar synligt aktörskap.

6.6.2 Jämförelse av elevernas och lärarnas uppfattningar om de analyserade undervisningsgruppernas aktörskap

För att få fram elevernas uppfattningar om undervisningsgruppernas kollektiva aktörskap, har jag bitt dem i enkätfråga 10 att beskriva sin grupp genom att välja sådana egenskaper bland de givna alternativen som beskriver deras grupp bäst. Bland alternativen finns t.ex. egenskaper som aktiv, passiv, tyst, högljudd, bra atmosfär och dålig atmosfär. Lärarna har i sin tur fått beskriva gruppen fritt i intervjun.

Gällande den första undervisningsgruppen, d.v.s. gruppen av läraren A, kan det konstateras att lärarens och elevernas uppfattningar om elevernas aktörskap ligger i linje. Läraren beskriver att eleverna i gruppen är ivriga och aktiva, samt att de har fått bra resultat i svenska. I den här gruppen har största delen av eleverna också en positiv uppfattning om sitt aktörskap: 15 av 22 i gruppen har tidigare (i 6.1) kategoriserats i den positiva kategorin och endast en i den negativa kategorin.

När det gäller uppfattningar om gruppernas kollektiva aktörskap, verkar elevernas och lärarens uppfattningar delvis ligga i linje och delvis inte. Största delen av eleverna i grupp A (15/22) beskriver gruppen som aktiv och anger att det råder en bra atmosfär i gruppen (18/22). Hälften av eleverna beskriver gruppen också som högljudd och många (8/22) som livlig. Läraren beskriver att det finns sådana elever i gruppen som börjar störa andra när de inte vet vad de skulle göra, vilket kan förklara varför några elever uppfattar att gruppen är högljudd. Det som gör att lärarens och elevernas uppfattningar skiljer sig lite från varandra är att läraren beskriver att det råder starka hierarkiska relationer i gruppen, vilket ändå inte syns i elevernas svar på grund av att nästan alla har svarat att atmosfären i gruppen är bra.

Under de lektioner som jag observerade i grupp A upplevde jag gruppen som tämligen lugn och aktiv samt atmosfären som positiv. Jag märkte inte att eleverna skulle t.ex. kommentera varandras svar eller agerande negativt. Mina observationsiakttagelser ligger således ganska bra i linje med elevernas svar, fastän jag inte upplevde gruppen som högljudd eller livlig, förutom i spel och lek som pågick på lektionerna där jag var närvarande. Det är ändå möjligt att min närvaro har hämmat elevernas agerande i någon mån.

Gällande den andra undervisningsgruppen har läraren B kommenterat mera gruppens kollektiva aktörskap än elevernas personliga nivå av aktörskap. Hon beskriver att gruppen har en exceptionellt bra gemenskapskänsla och att elever är glada och uppmuntrar varandra hela tiden. Dessutom

beskriver hon att gruppen ändå inte är någon tyst och snäll grupp, vilket kan tolkas så att gruppen är ganska livlig. Mitt intryck av gruppen ligger i linje med lärarens beskrivning, eftersom jag har antecknat att atmosfären i gruppen är väldigt positiv samt att eleverna t.ex. hejar varandra i spel. Elevernas uppfattningar om gruppen kan anses vara tämligen liknande som läraren har, eftersom majoriteten av dem beskriver gruppen som aktiv (13/15) och högljudd (8/15) samt att gruppen har en bra atmosfär (12/15). Läraren B tar också upp att eleverna i gruppen är väldigt olika som personer. Elevernas uppfattningar om sig själva kan anses stödja lärarens uppfattningar på grund av att eleverna i den här gruppen har olika uppfattningar om sig själva som svenskinlärare. I denna grupp har eleverna delats in i de tidigare formulerade kategorierna mycket jämnt: 4 av de har en positiv uppfattning, 3 en negativ, 4 en neutral och 4 en positiv uppfattning med en viss svaghet om sig själva som svenskinlärare.

I den tredje undervisningsgruppen (grupp C) ligger elevernas och lärarnas uppfattningar om både elevernas personliga aktörskap och om gruppens kollektiva aktörskap i linje. Läraren C beskriver sin grupp som livlig, aktiv och initiativrik samt att eleverna är på olika nivåer i svenskan. Majoriteten av eleverna beskriver gruppen också som aktiv (15/22) och livlig (14/22), och dessutom anser de flesta elever att atmosfären i gruppen är bra (16/22). En stor majoritet av gruppen anser sitt aktörskap i svenskinläringen vara relativt högt: över hälften av eleverna har kategoriserats i den positiva kategorin och bara tre i den negativa kategorin. Under mina observationer har jag antecknat att det verkar råda en positiv atmosfär i gruppen samt att eleverna arbetar aktivt, fastän ganska högljutt och många av de räcker upp handen många gånger under en lektion. Dessutom märkte jag att några elever visar aktörskap genom att fråga hjälp med övningar samt genom att be om tilläggsövningar när de blir färdiga med de givna övningarna. Mitt intryck av gruppen verkar således ligga i linje med lärarens och elevernas beskrivning.

6.6.3 Jämförelse av elevernas och lärarnas uppfattningar om faktorer som påverkar aktörskap

Här jämförs kort vilka aspekter som enligt eleverna respektive lärarna påverkar elevernas aktörskap. På grund av att lärarna huvudsakligen tog upp bara aspekter som främjar elevens aktörskap, jämförs här mestadels elevernas och lärarnas uppfattningar om dem. Alla tre lärare har ändå beskrivit en faktor som kan begränsa elevens aktörskap, vilket är att undervisningsgruppens agerande kan begränsa elevernas aktörskap på lektionerna. Detta ligger i linje med elevernas uppfattningar med

avseende på att en del av eleverna också uppfattar att gruppen antingen kan främja eller begränsa sitt aktörskap.

Såsom det kom fram i avdelning 6.4, är trevliga arbetssätt, viljan att få ett visst vitsord, viljan att lära sig språk, övningarnas lagom höga svårighetsnivå samt trevlig atmosfär på lektionerna de aspekter som eleverna allmänt uppfattar som mest främjande i svenskinläringen. Alla lärare har i sin tur betonat mest lärarens agerande som den faktor som mest påverkar elevernas aktörskap, men de alla har angett också att elevens inre motivation har inverkan på utveckling av aktörskap, åtminstone efter att jag har tagit upp saken i intervjuerna. Några andra aspekter som lärarna har tagit upp är kompisrelationerna, öppen kommunikation i klassrummet samt att eleverna får möjligheter att göra val på lektionerna.

Å ena sidan kan det således tolkas att elevernas och lärarnas uppfattningar ligger i linje, eftersom de faktorer som har med lärarens agerande och elevens inre motivation att göra förekommer i båda informantgruppernas svar. Här är det viktigt att förtydliga att jag förknippar elevernas uppfattningar, som har med lektionernas innehåll att göra, t.ex. trevliga arbetssätt och övningarnas lagom höga svårighetsnivå, med lärarens agerande. Å andra sidan kan det också tolkas att eleverna inte uppfattar lärarens roll som lika stor som lärarna själva gör, på grund av att det också finns alternativet ”uppmuntrande undervisning” i enkäten som under hälften av eleverna (26/59) har valt, vilket är mindre än t.ex. andelen elever som beskriver viljan att lära sig språk som främjande (32/59).

6.6.4 Sammanfattande slutsatser

Jämförelse av elevernas och lärarnas uppfattningar visar att deras uppfattningar om aktörskapets karaktär samt om gruppernas kollektiva aktörskap ligger tämligen bra i linje i mitt material. En central iakttagelse är att majoriteten av både lärarna och eleverna förknippar aktörskap med aktivt och synligt deltagande i klassrummet, medan en lärare (B) och några elever uppfattar att nivån av aktörskap kan vara hög även om eleven inte deltar så aktivt. När det gäller uppfattningar om faktorer som påverkar elevens aktörskap, anser lärarna och eleverna att elevens inre motivation samt lärarens agerande för elevens yttre och inre motivation spelar den viktigaste rollen i främjandet av elevens aktörskap, men det verkar också som att lärarna betonar sin egen roll mera än eleverna. Lärarna och eleverna är också eniga om att undervisningsgruppens agerande kan påverka elevernas aktörskap.

7 Sammanfattning och diskussion

Syftet med den här undersökningen har varit att ta reda på vilka uppfattningar sjätteklassare har om sitt aktörskap i svenskinläringen samt hur deras svensklärare uppfattar fenomenet och tar hänsyn till utvecklingen av elevens aktörskap i sitt arbete. Med aktörskap i denna undersökning avses inlärarens vilja och förmåga att agera för och självreglera sin språkinläring genom att aktivt utnyttja inlärningsomgivningens affordanser, d.v.s. inlärningsmöjligheter som omgivningen erbjuder. Dessutom anses elevens förmåga att ge betydelse för inläringen samt hans medvetenhet om krav och förväntningar som språkundervisningen ställer på hen som delar av aktörskap.

Jag har samlat in undersökningsmaterial med hjälp av en enkät till elever, med intervjuer med lärare samt med observation av lektioner. Som informanter har jag haft tre undervisningsgrupper av elever (sammanlagt 59 elever) från tre olika skolor i Birkaland samt deras svensklärare. Materialet har analyserats kvalitativt men analysen innehåller också kvantitativa drag. Som analysmetod har jag använt mig av fenomenografi där målet är att formulera kategorier som representerar de olika uppfattningar som förekommer i informanternas svar. Jämförelsen mellan första ordningens perspektiv och andra ordningens perspektiv, vilket betyder jämförelsen mellan teorier och tidigare forskning om det undersökta fenomenet och de uppfattningar om fenomenet som forskaren får fram, är också en central del av den fenomenografiska forskningsprocessen. Jag har avvikit från den traditionella fenomenografin på det sättet att jag presenterar frekvenser vid analysen, vilket man inte brukar göra (Larsson 1986/2011:12–13, 20, 40).

Teoretiskt stödjer min undersökning sig i den sociokulturella teorin om inläring och i den ekologiska synen på språkinläring, som också teorierna om aktörskap bygger på. Centralt i den sociokulturella teorin är att inläringen alltid anses vara socialt och kulturellt påverkat agerande (Lantolf & Thorne 2006:2). Den ekologiska synen på språkinläringen vidgar den sociokulturella teorin genom att betona den fysiska kontextens betydelse i inläringen. Enligt den sker inläringen genom att inläraren aktivt upptäcker och reagerar på olika sociala och språkliga affordanser, d.v.s. inlärningsmöjligheter i klassrummet. (Van Lier 2004:4, 18). Första ordningens perspektiv och definitionen på själva aktörskap i den här undersökningen bygger på Van Liers (2000, 2004, 2008) Korhonens (2016), Mercers (2011, 2012) och Skinnaris (2012) mm. teorier och undersökningsresultat om fenomenet (se 4.2 och 4.5).

Det kan konstateras att undersökningens syfte har blivit uppnått, eftersom jag har fått relevanta svar på mina fem undersökningsfrågor. I det följande presenteras undersökningens resultat genom att behandla svaren på dessa frågor i tur och ordning.

Den första frågan har varit hur eleverna beskriver sig själva som svenskinlärare. Analys av elevernas enkätsvar visar att det kan skiljas mellan fyra olika uppfattningar som eleverna har om sig själva och om sitt aktörskap som svenskinlärare. Majoriteten av eleverna beskriver sig och sitt aktörskap positivt. De satsar mycket på att lära sig svenska, tar ansvar för sin inläring och ger mycket värde för svenskinläringen. Dessa elever visar också mycket synligt aktörskap enligt sin egen uppfattning. Den näst största kategorin av elever har en neutral uppfattning om sig själv och sitt aktörskap, vilket syns i att de beskriver sig vara medelmåttiga elever. Deras nivå av aktörskap kan anses vara tämligen hög, eftersom de allmänt beskriver att de arbetar aktivt och tar ansvar för sin inläring såsom eleverna i den positiva kategorin. Dessa elever verkar ändå inte vara lika målmedvetna eller visa sitt aktörskap lika mycket som eleverna i den positiva kategorin.

I de två övriga kategorierna befinner sig elever som har en positiv uppfattning om sitt aktörskap, men ser någon viss svaghet hos sig själva, samt elever som har en negativ uppfattning om sitt aktörskap i svenskinläringen. I den förstnämnda kategorin har eleverna en stark känsla av aktörskap i svenskinläringen, men de beskriver också att de har någon negativ egenskap, t.ex. lathet eller långsamhet som inlärare. Dessa elever beskriver också att de tämligen sällan visar synligt aktörskap på lektionerna. I den sistnämnda kategorin anser eleverna sig vara svaga och oaktiva i svenskinläringen. Dessa elever visar lite synligt aktörskap på lektionerna, men de flesta anser sig ta ansvar för sin inläring, vilket syftar till att de känner något slags aktörskap. I samband med den första undersökningsfrågan har det också kommit fram att några elever beskriver sitt aktörskap motstridigt på så sätt att de anser det vara viktigt att lära sig svenska, men beskriver att de trots detta inte arbetar aktivt för inläringen, eller tvärtom. Även Skinnari (2012) har fått liknande resultat vilket är intressant.

Avsikten med den första undersökningsfrågan har dessutom varit att få fram vilka arbetssätt och övningar eleverna uppfattar som affordanser. Resultaten visar att eleverna allmänt uppfattar många slags arbetssätt och övningar som bra inlärningsmöjligheter, men det finns en tendens att mera traditionella övningstyper, som ofta finns i läroboken, anses vara effektivare än mera underhållande övningstyper som spel och lek samt musik och videor. Ur pedagogisk synvinkel kan spel och lek anses vara nyttiga inläringssätt, eftersom de erbjuder eleverna möjligheter att fritt och mångsidigt

använda sina språkkunskaper. Musik och videor är i sin tur bra möjligheter att lära sig språk med ett autentiskt material. Det kan således konstateras att det kunde satsas mera på att få eleverna att inse inlärningsmöjligheter med olika arbetssätt och övningstyper.

Det verkar också vara så att eleverna med olika uppfattningar om sig själva som svenskinlärare uppfattar affodanser på olika sätt. Av enkätsvaren framgår det att ju positivare uppfattning en elev har om sig själv och sitt aktörskap i svenskinläringen, desto flera övningstyper hen uppfattar som affodanser. Ett centralt resultat till är att de elever som inte anser sig vara så bra svenskinlärare verkar uppfatta sådana arbetsätt som kräver samarbete med andra samt underhållande arbetsätt som mera effektiva än de som har en positiv uppfattning om sig själva och sitt aktörskap.

Den andra undersökningsfrågan har koncentrerat sig på hurdan roll eleverna anser sig ha på svensklektionerna. Med den här frågan har jag tagit reda på om eleverna uppfattar att de förväntas själva vara aktiva med inläringen samt om de anser sig ha möjligheter att påverka undervisningen på något sätt. Resultaten visar att majoriteten av eleverna är medvetna om att de förväntas själva arbeta aktivt på lektionerna samt att de uppfattar sig ha möjligheter att påverka t.ex. arbetssätten samt övningarnas val och ordning, vilket kan anses öka elevernas känsla av aktörskap.

Med den tredje undersökningsfrågan har jag sökt svar på vilka faktorer som enligt eleverna främjar respektive begränsar deras aktörskap. Det verkar vara så att både faktorer som har med inre motivation och yttre motivation att göra främjar elevernas aktörskap. Speciellt trevliga arbetsätt, viljan att lära sig språk samt viljan att få ett visst vitsord har en positiv inverkan på elevernas aktörskap enligt deras egen mening. Begränsande faktorer anses i sin tur vara t.ex. trötthet på lektionerna, brist på intresse och talängslan, med andra ord faktorer som har med tillstånd av aktivitet, motivation och interpersonella relationer att göra.

Analysen av andra ordningens perspektiv visar också att eleverna med en positiv uppfattning om sig själva som svenskinlärare uppfattar flera faktorer som främjande och färre faktorer som begränsande än eleverna i de andra kategorierna. Dessutom verkar det vara så att ju positivare uppfattning en elev har om sig själv som svenskinlärare desto sannolikare främjas hans aktörskap av både aspekter som representerar inre och aspekter som representerar yttre motivation. Av elevernas enkätsvar framgår dessutom att majoriteten av eleverna anser att andra elever inte påverkar eller stör deras inläring på något sätt, men en relativt stor andel är också av den uppfattningen att andra elever kan fungera antingen som en främjande eller begränsande affodans, eller både och.

Den fjärde undersökningsfrågan har handlat om hur lärarna uppfattar fenomenet elevens aktörskap och hur de försöker främja det i sitt arbete. Vid analys av deras uppfattningar har det framkommit att alla lärarna är bekanta med begreppet samt att de alla relaterar aktörskap med elevens aktiva roll i inläringen. Deras uppfattningar varierar ändå på så sätt att den ena läraren (A) uppfattar aktörskap som elevens förmåga att självstyra sin inläring, den andra som elevens aktiva agerande med inläring som mål samt som elevens känsla av att hen äger sin inläring (B) och den tredje mest som initiativrikedom på lektionerna (C). Olika uppfattningar om aktörskapets karaktär syns också i lärarnas svar på frågan hur de själva försöker främja elevernas aktörskap. Läraren A beskriver att hon utvecklar elevernas aktörskap genom att ge dem ansvar t.ex. i form av större projekt, medan läraren B anser att en öppen kommunikation mellan läraren och eleverna och motiveringen är nyckeln till elevens aktörskap. Läraren C uppfattar i sin tur att elevernas aktörskap utvecklas när hon ger dem möjligheter att själva göra val på lektionerna och uppmuntrar dem till att själva söka svar på frågor.

Syftet med den sista undersökningsfrågan har varit att jämföra om elevernas och lärarnas uppfattningar om aktörskap ligger i linje. I jämförelsen har det kommit fram att både eleverna och lärarna oftast relaterar aktörskap med elevens aktiva och synliga agerande, medan det finns också en lärare (B) och några elever som anser det vara möjligt att en elev har en hög nivå av aktörskap fastän hen inte visar det synligt. Elevernas och lärarnas uppfattningar om undervisningsgruppernas kollektiva aktörskap (se 4.2) samt om faktorer som påverkar aktörskap ligger också tämligen bra i linje. Båda informantgrupperna har beskrivit att aktörskap påverkas av faktorer som har med elevens inre och yttre motivation samt med interpersonella faktorer i klassrummet att göra. En faktor som förekommer i elevernas svar men inte i lärarnas svar är att tillstånd av aktivitet påverkar deras aktörskap. Det kan ändå bero på att lärarna inte frågades separat vilka faktorer som främjar och vilka som begränsar aktörskap, vilket gör att de har tagit upp endast faktorer som främjar aktörskap.

Det kan konstateras att mina resultat ligger i linje med första ordningens perspektiv. Det som analys av elevernas uppfattningar har visat stödjer Van Liers (2000, 2004, 2008), Mercers (2011 och 2012) och Skinnaris (2012) resultat om aktörskapets karaktär samt om faktorer som påverkar aktörskap. Ett av mina resultat skiljer sig ändå från det som Skinnari har kommit fram till. I hennes material beskriver pojkar ofta sig själva positivt som inlärare, medan det i mitt material är tvärtom. Skinnaris undersökning har ändå gjorts inom engelskundervisningen, vilket gör att våra resultat inte är helt jämförbara. Dessutom stödjer den nationella utvärderingen av inlärningsresultaten i svenska i den

grundläggande utbildningen i svenska vid slutet av den grundläggande utbildningen år 2001 (Tuokko 2002) mina resultat. Utvärderingen har visat att flickor har bättre resultat samt en positivare inställning till läroämnet svenska än pojkar (Tuokko 2002:67, 109).

I det följande reflekterar jag kring undersökningens tillförlitlighet. Eftersom syftet har blivit uppnått och jag har fått fram vilka uppfattningar informanterna har om temat, kan det anses att materialet har varit tillräckligt omfattande. Jag anser också att enkät, intervju och observation har fungerat bra som materialinsamlingsmetoder i min undersökning, eftersom med dem har jag fått fram uppfattningar om fenomenet aktörskap ur flera olika perspektiv. Det har ändå uppstått några svagheter med enkäterna och intervjuerna. Efter materialinsamlingen kom det fram att alla elever inte hade svarat på alla frågor i enkäten samt att en enkätfråga visade sig vara för lång. Dessutom kunde enkätfrågorna och intervjufrågorna ha lagts mera i linje med varandra för att jämförelsen mellan elevernas och lärarnas uppfattningar skulle ha varit smidigare. Det skulle t.ex. ha varit på sin plats att fråga lärarna separat vilka faktorer som främjar och vilka som begränsar elevernas aktörskap, vilket har gjorts bara i enkäten. Jag anser ändå att brister i jämförelsen mellan elevernas och lärarnas uppfattningar inte utgör ett allvarligt problem, på grund av att fokuset av undersökningen ligger i elevernas uppfattningar.

Även mitt metodval kan anses vara lyckat, eftersom med hjälp av fenomenografin har jag fått fram det som jag har varit ute efter, d.v.s. de olika uppfattningar som informanter har om temat aktörskap. Jag anser också att fastän mina tidigare kunskaper och personliga tolkningssätt ofrånkomligt har varit närvarande i analysprocessen, har jag lyckats kategorisera informanternas uppfattningar på ett sätt som också andra forskare skulle ha kunnat komma fram till.

På grund av att min undersökning har gjorts med ett relativt litet antal informanter som kommer från ett begränsat område, kan mina resultat inte generaliseras. Mina resultat kan ändå vara värda att ta hänsyn till i utvecklandet av svenskundervisningen och även av andra läroämnena. Det kan anses som ett positivt resultat att största delen av sjätteklassarna bland mina informanter anser sig ha en hög nivå av aktörskap i svenskinläringen och uppfattar flera övningstyper som affordanser, samt att lärarna uppfattar utvecklingen av elevernas aktörskap som viktig. Att eleverna i de andra kategorierna än i den positiva verkar visa mindre aktörskap samt uppfatta färre aspekter som affordanser syftar till att det ännu kunde fästas mera uppmärksamhet t.ex. på att motivera till eleverna varför vissa övningstyper är nyttiga samt på att förstå vilka faktorer som möjligen

begränsar deras aktörskap för att kunna stödja utvecklingen av deras aktörskap så mångsidigt som möjligt.

Avslutningsvis ger jag ännu några förslag till vidare forskning av ämnet. För det första skulle det vara relevant att undersöka temat också på andra skolstadier, t.ex. på högstadie- och gymnasienivå för att se hurdan nivå av aktörskap äldre elever anser sig ha samt om deras aktörskap påverkas av likadana faktorer som sjätteklassarnas aktörskap. För det andra skulle det ge nyttig information om man genomförde longitudinella undersökningar där det skulle följas hur och om elevernas aktörskap i svenskinläringen ändras t.ex. mellan sjätte och nionde årskurs eller mellan högstadiet och andra stadiets utbildning. För det tredje kunde lärarnas uppfattningar om temat kartläggas med större omfattning. Även jämförande undersökning om elevernas aktörskap mellan olika områden i Finland skulle vara på sin plats, för att få fram om det förekommer skillnader i elevernas aktörskap i svenskinläringen t.ex. mellan enspråkigt finska och tvåspråkiga kommuner.

Litteratur

Abrahamsson, Niclas 2009: *Andraspråksinläring*. Lund: Studentlitteratur AB.

Ahearn, Laura 2011: Language and Agency. I: *Annual Review of Anthropology* 30. (4.1.2017.)
Tillgänglig: <http://search.proquest.com.helios.uta.fi/docview/199817779?pq-origsite=summon>. S. 109–137.

Alanen, Riikka; Dufva, Hannele; Kalaja, Paula & Palviainen, Åsa 2011: Englannin ja ruotsin kielen oppijat toimijoina koulussa ja koulun ulkopuolella. I: *Soveltavan kielitieteen tutkimuksia. Nr 3. AFinLA-e*. (25.11.2016.) Tillgänglig: <http://ojs.tsv.fi/index.php/afinla/article/view/4457/4253>. S. 62–74.

Alanen, Leena & Karila, Kirsti (red.) 2009: *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino.

Alvehus, Johan 2013: *Skriva uppsats med kvalitativ metod. En handbok*. Stockholm: Liber AB.

Bakhtin, Mikhail Mikhaïlovich 1981: Discourse in the Novel. I: Holquist, Michael (red.): *Dialogic Imagination: Four Essays by M. M. Bakhtin*. (Översatt av Emerson, Caryl & Holquist, Michael.) Austin & London: University of Texas Press. S. 259–422.

Bandura, Albert 1986: *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Bandura, Albert 2006: Towards a Psychology of Human Agency. I: *Perspectives on Psychological Science*, 1(2). (5.1.2017.) Tillgänglig: <http://journals.sagepub.com.helios.uta.fi/doi/pdf/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>. S. 164–180.

Benson, Phil 2001: *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. London: Pearson Education.

Deci, Edward & Ryan, Richard 1985: *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behaviour*. New York: Plenum Press.

- Duranti, Alessandro 2004: Agency in Language. I: Duranti, Alessandro (red.): *A companion to Linguistic Anthropology*. Malden, MA: Blackwell. S. 451–473.
- Edwards, Anne 2005: Relational Agency. Learning to Be a Resourceful Practitioner. I: *International Journal of Educational Research* 43 (2005). (25.1.2017.) Tillgänglig: <http://doi.org/helios.uta.fi/10.1016/j.ijer.2006.06.010>. S. 168–182.
- Elvstrand, Helene 2009: *Delaktighet i skolans vardagsarbete*. (Doktorsavhandling. Linköping Studies in Behavioural Science No. 144) Linköping: Linköpings universitet (24.2.2017.) Tillgänglig: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:229768/FULLTEXT01.pdf>
- Emirbayer, Mustafa & Mische, Ann 1998: What Is Agency? I: *American Journal of Sociology*, 103. S. 962–1023.
- Finlex 986/1998. *Förordning om behörighetsvillkoren för personal inom utbildningsväsendet*. Helsingfors: Justitieministeriet. [Http://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1998/19980986](http://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1998/19980986).
- Gao, Xuesong 2010: *Strategic Language Learning: The Roles of Agency and Context*. Bristol: Multilingual Matters.
- Geber, Erik 2010: *Den obligatoriska svenskan i Finland – en historisk analys*. Magma pm 1/2010. Finlands svenska tankesmedja Magma. (13.2.2016.) Tillgänglig: http://magma.fi/images/stories/reports/mpm1_obligatoriskasvenskan.pdf
- Gibson, James 1986: *The Ecological Approach to Visual perception*. Erlbaum: Hillsdale.
- Giddens, Anthony 1984: *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*. Cambridge: Polity Press.
- Hellspång, Lennart & Ledin, Per 1997: *Vägar genom texten: handbok i brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Härmälä, Marita; Huhtanen, Mari & Puukko, Mika 2014: *Englannin kielen A-oppimäärän oppimistuokset perusopetuksen päättövaiheessa 2013*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Helsinki: Opetushallitus. (14.4.2018.) Tillgänglig: http://www.oph.fi/download/160066_englannin_kielen_a_oppimaaran_oppimistulokset_perusopetuksen_paattovaiheessa.pdf

Kant, Immanuel 1870: *Immanuel Kant's Metaphysik der Sitten*. Berlin: Heimann.

Kohonen, Viljo 2001: Towards Experimental Foreign Language Education. I: Kohonen, Viljo; Jaatinen Riitta; Kaikkonen, Pauli & Lehtovaara, Jorma: *Experimental Learning in Foreign Language Education*. London: Pearson education. S. 8–60.

Koivisto, Johanna 2016: Vem undervisar i svenska från och med hösten 2016? I: *Poppis 1/2016*. (16.4.2017.) Tillgänglig: http://www.suomenruotsinopettajat.fi/images/Poppis_1-16_Koivisto_o_CR-W1.pdf. S. 14–15.

Korhonen, Tero 2016: *Language Narratives from General Upper Secondary Education for Adults. An inquiring teacher's journey of fostering foreign language identity in autonomy oriented pedagogy*. (Doktorsavhandling. Acta universitatis Tamperensis 2183.) Tampere: Tampere University. (4.1.2017.) Tillgänglig: <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/99552/978-952-03-0163-7.pdf?sequence=1>

Korkeakivi, Riikka 2014: Ruotsin opetus venyy ja ohenee. I: *Opettaja 13/2014*. (16.4.2017.) Tillgänglig: <http://content.opettaja.fi/epaper/20140328/#>. S. 6.

Kumpulainen, Kristiina; Krokfors, Leena; Lipponen, Lasse; Tissari, Varpu; Hilppö, Jaakko & Rajala, Antti 2010: *Oppimisen sillat. Kohti osallistavia oppimisympäristöjä*. Helsinki: Yliopistopaino.

Kuula, Arja 2006: *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.

Lantolf, James 2000: Introducing Sociocultural Theory. I: Lantolf, James (red.) 2000: *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press. S. 1–26.

Lantolf, James & Thorne, Steven 2006: *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press.

Larsson, Staffan 1986/2011: *Kvalitativ analys – exemplet fenomenografi*. (22.2.2017.) Tillgänglig: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:253401/FULLTEXT01.pdf>

Laurent, Lina 2013: *Svenska språköar och finska utskär*. Magma-studie 3/2013. Finlands svenska tankesmedja Magma. (20.3.2018.) Tillgänglig: http://magma.fi/images/stories/reports/ms1303_sprakoar.pdf

Lehtonen, Tuija; Lakkala, Minna; Eloranta, Johanna & Rasila, Minna 2015: *Pedagoginen perusta kielenoppimisessa*. I: Lappalainen, Yrjö, Poikolainen, Mari & Trapp, Heli (red.): *Tila haltuun! Suositukset virtuaalisen suomen opiskelun toteuttamiseen*. Turun yliopiston Brahea-keskuksen julkaisuja, Nro 6. Turku: Turun yliopiston Brahea-keskus. (25.9.2016.) Tillgänglig: <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/156221>. S. 20–37.

LP 2004 = *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen*. Föreskrift 1-3/011/2004. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. (30.1.2017.) Tillgänglig: <http://www02.oph.fi/svenska/ops/grundskola/LPgrundl.pdf>

LP 2014 = *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen*. Föreskrifter och anvisningar 2014:96. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. (30.1.2017.) Tillgänglig: http://www.oph.fi/lp2016/grunderna_for_laroplanen.

Mercer, Sarah 2011: *Understanding Learner Agency as a Complex Dynamic System*. I: *System 39/2011*. (5.1.2017.) Tillgänglig: <http://doi.org.helios.uta.fi/10.1016/j.system.2011.08.001>. S. 427–436.

Mercer, Sarah 2012: *The Complexity of Learner Agency*. I: *Apples – Journal of Applied Language Studies Vol. 6, 2, 2012*. (5.1.2017.) Tillgänglig: http://apples.jyu.fi/article_files/Final_Mercer.pdf. S. 41–59.

Mick, Carola 2011: *Learner Agency*. I: *European Educational Research Journal Volume 10 Number 4/2011*. S. 559–571.

Paechter, Manuela & Schweizer, Karin 2006: *Learning and Motivation with Virtual Tutors. Does It Matter if the Tutor Is Visible on the Net?* I: Pivec, Maja. (red.): *Affective and Emotional Aspects of Human–computer–interaction. Emphasis on Game-based and Innovative Learning Approaches*. Amsterdam: IOS Press. S. 155–164.

Pihkala-Posti, Laura 2015: Pelillisyyttä kielenoppimiseen! I: *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*. Kieliverkosto. (11.4.2018.) Tillgänglig: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/47309/pelillisyytta-kielenoppimiseen.pdf?sequence=3>

Pirkkalainen, Jaana 2003: *Työhön, työssä, työstä oppiminen. Toimijuus ja työn muutos*. (Doktorsavhandling. Acta Universitatis Tamperensis 978). Tampere: Tampereen yliopisto. (16.4.2017.) Tillgänglig: <http://tampub.uta.fi/handle/10024/67338>

Rauste-Von Wright, Maija-Liisa; Von Wright, Johan & Soini, Tiina 2003: *Oppiminen ja koulutus*. Helsinki: WSOY.

Riksdagen 2014: *Medborgarinitiativ: Svenskan som valfritt läroämne på alla utbildningsstadier (MI 2/2014 rd)*. (13.3.2017.) Tillgänglig: <https://www.eduskunta.fi/SV/Vaski/Sidor/trip.aspx?triptype=riksdagsarenden&docid=ö+2/2014#identification>

Russel, James 1996: *Agency: Its Role in Mental Development*. Hove: Erlbaum cop.

Ruusuvuori, Johanna & Tiittula, Liisa 2005: *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.

Seppänen, Marjaana; Karisto, Antti & Kröger, Teppo (red.) 2007: *Vanhuus ja sosiaalityö: sosiaalityö avuttomuuden ja toimijuuden välissä*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Skinnari, Kristiina 2012: "Tässä ryhmässä olen aika hyvä". *Ekologinen näkökulma kielenoppijaidentiteetteihin peruskoulun viidennen ja kuudennen luokan englanninopetuksessa*. (Doktorsavhandling. Jyväskylä Studies in Humanities 188.) Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. (4.1.2017.) Tillgänglig: <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/40499>

Finlex (1435/2001). *Statsrådets förordning om riksomfattande mål för utbildningen enligt lagen om grundläggande utbildning och om timfördelning i den grundläggande utbildningen*. Helsingfors: Justitieministeriet. (13.2.2017.) <https://www.finlex.fi/sv/laki/alkup/2001/20011435>

Finlex (422/2012). *Statsrådets förordning om riksomfattande mål för utbildningen enligt lagen om grundläggande utbildning och om timfördelning i den grundläggande utbildningen*. Helsingfors: Justitieministeriet. (13.2.2017.) Tillgänglig: <http://www.finlex.fi/sv/laki/alkup/2012/20120422#Pidp84928>

- Säljö, Roger 2000: *Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma*. Helsinki: WSOY.
- Tella, Seppo & Harjanne, Pirjo 2007: Can We Afford Any More Affordances? Foreign Language Education Specific Reflections. I: Merenluoto, Kaarina; Virta, Arja & Carpelan, Pia (red.) Opettajankoulutuksen muuttuvat rakenteet. Ainedidaktinen symposium 9.2.2007. Turun opettajankoulutuslaitos. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B 77. (10.2.2017.) Tillgänglig: <http://www.helsinki.fi/~tella/ads07.pdf>. S. 500–506.
- Tuokko, Eeva 2002: Nationell utvärdering av inlärningsresultaten i svenska vid slutet av den grundläggande utbildningen år 2001. I: *Utvärdering av inlärningsresultaten 3/2002*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Valli, Raine 2015: *Johdatus tilastolliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Van Lier, Leo 2000: From Input to Affordance: Social-interactive Learning from an Ecological Perspective. I: Lantolf, James (red.): *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press. S. 245–259.
- Van Lier, Leo 2004: *The Ecology and Semiotics of Language Learning. A Sociocultural Perspective*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Van Lier, Leo 2007: Action-based Teaching, Autonomy and Identity. I: *Innovation in Language Learning and Teaching 1 (1)*. (13.1.2017.) Tillgänglig: <http://dx.doi.org/10.2167/illt42.0>. S.46–65.
- Van Lier, Leo 2008: Agency in Classroom. I: Lantolf, James & Poehner Matthew (red.): *Sociocultural Theory and the Teaching of Second Languages*. London: Equinox. S. 163–186.
- Vygotsky, Leo 1978: *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard university press.
- Wertsch, James; Tulviste, Peeter & Hagström, Fran 1993: A Sociocultural Approach to Agency. I: Forman, Ellice A; Minick, Norris & Stone, C. Addison (red.): *Contexts for Learning: Sociocultural Dynamics in Children's Development*. New York: Oxford university press. S. 336–356.

Bilagor

Bilaga 1

Kysely kuudesluokkaisille

Tyttö/Poika/Muu

Äidinkieli:

1. Kuvaile muutamain sanoin, millainen ruotsin oppija olet mielestäsi.

2. Onko ruotsin opiskelu mielestäsi tärkeää? Miksi/Miksi ei?

3. Onko ruotsin opiskelu mielestäsi mukavaa? Miksi/Miksi ei?

4. Ota kantaa seuraaviin väittämiin:

Teen aktiivisesti töitä ruotsin opiskelun eteen. Kyllä / En

Pyydän apua, jos koen tarvitsevani sitä tunneilla tai kotitehtäviä tehdessä. Kyllä / En

Minulla on ruotsin opiskelussani tavoitteita, joita pyrin saavuttamaan. Kyllä / Ei

Otan vastuuta omasta oppimisestani. Kyllä / En

5. Valitse, kumpia seuraavista työtavoista ruotsin tunneillanne käytetään mielestäsi enemmän:

Opettajajohtoinen työskentely (Oppilaat kuuntelevat hiljaa opetusta tai osallistuvat viittaamalla).

Oppilaat tekevät itse tehtäviä yksin, pareittain tai ryhmissä.

6. Valitse kuinka hyödyllisinä pidät seuraavia työtapoja ja harjoituksia ruotsin oppimisen kannalta.

	Ei lainkaan Hyödyllistä	Vähän Hyödyllistä	Melko Hyödyllistä	Todella Hyödyllistä
Opetuksen seuraaminen	1	2	3	4
Itsenäiset harjoitukset	1	2	3	4
Parityöskentely	1	2	3	4
Ryhmätyöskentely	1	2	3	4
Suulliset harjoitukset	1	2	3	4
Kuunteluharjoitukset	1	2	3	4
Hiljaa lukeminen	1	2	3	4
Ääneen lukeminen	1	2	3	4
Ääntämisen harjoittelu	1	2	3	4
Kirjoittaminen	1	2	3	4
Sanojen lueskelu	1	2	3	4
Kielioppiharjoitukset	1	2	3	4
Sanastotehtävät	1	2	3	4
Pelit/leikit	1	2	3	4
Videot/kuvat	1	2	3	4
Laulut/musiikki	1	2	3	4
Keskustelut	1	2	3	4
Läksyjen teko	1	2	3	4

7. Millaisista tehtävistä ja työtavoista pidät itse eniten? Miksi?

8. Millä tavoin osallistut ruotsin tunneilla? Voit valita monta seuraavista:

- Viittaamalla
- Kuuntelemalla ja seuraamalla opetusta
- Tekemällä tehtäviä
- Keskustelemalla
- Osallistumalla aktiivisesti peleihin ja leikkeihin
- Muilla tavoilla, Miten?

9. Antaako opettaja oppilaiden joskus vaikuttaa seuraaviin asioihin ruotsin tunneilla?

Työtavat (esim. parityö/itsenäinen työ)	kyllä / ei
Tehtävien järjestys	kyllä / ei
Tehtävien valinta	kyllä / ei
Aihepiirit (Teemat, joita tunneilla käsitellään)	kyllä / ei

10. Millä seuraavista ominaisuuksista kuvailisit ruotsin ryhmääsi? Voit valita monta.

- Aktiivinen Passiivinen Vilkas Rauhallinen Hiljainen Äänekäs
- Hyvä ilmapiiri Huono ilmapiiri Ei huono eikä hyvä ilmapiiri

11. Vaikuttaako ryhmä siihen miten itse toimit ruotsin tunneilla? (auttaako, häiritseekö tai estääkö muu ryhmä työskentelyäsi jotenkin?)

12. Mitkä asiat innostavat ja aktivoivat sinua ruotsin opiskelussa? Voit valita monta seuraavista:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Mukavat työtavat ja tehtävät | <input type="checkbox"/> Mukava ilmapiiri tunneilla |
| <input type="checkbox"/> Halu oppia kieltä | <input type="checkbox"/> Kiinnostus kieltä ja kulttuuria kohtaan |
| <input type="checkbox"/> Halu saada tietty arvosana | <input type="checkbox"/> Tehtävien sopiva vaikeustaso |
| <input type="checkbox"/> Kannustava opetus | <input type="checkbox"/> Kiinnostavat aihepiirit (esim. kirjan kappaleissa) |
| <input type="checkbox"/> Muut asiat, mitkä? | |

13. Hankaloittaako jokin ruotsin opiskeluasi? Voit valita monta seuraavista:

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Kiinnostuksen puute | <input type="checkbox"/> Väsymys tunneilla |
| <input type="checkbox"/> Oppimisvaikeudet | <input type="checkbox"/> Muiden oppilaiden häiritsevä käytös |
| <input type="checkbox"/> Opettajan opetustyyli | <input type="checkbox"/> Esiintymisjännitys (Jännittää puhua muiden edessä) |
| <input type="checkbox"/> Ikävät työtavat | <input type="checkbox"/> Tehtävien liiallinen vaikeus/helppous |
| <input type="checkbox"/> Muut asiat, mitkä? | |

14. Harjoitteletko ruotsin kieltä vapaa-ajallasi esim. joidenkin seuraavista avulla?

- Ruotsinkieliset tv-ohjelmat tai elokuvat
- Youtube-videot
- Nettisivut tai nettipelit
- Kirjat tai lehdet
- Musiikki
- Kielen harjoittelu ruotsia osaavien kavereiden, sukulaisten tai tuttavien kanssa
- Kielenkäyttö matkoilla
- Jokin muu, mikä?

Bilaga 2 (översättning)

Enkät till sjätteklassare

Flicka/pojke/något annat:

Modersmål:

1. Beskriv med egna ord hurdan svenskinlärare du är.

2. Tycker du att det är viktigt att läsa svenska? Varför/varför inte?

3. Tycker du att det är trevligt att läsa svenska? Varför/varför inte?

4. Ta ställning till följande påståendena:

Jag arbetar aktivt för att lära min svenskinlärning Ja/nej

Jag ber om hjälp om jag behöver den med övningar på lektionerna eller hemma. Ja/nej

Jag har mål med min svenskinlärning som jag försöker nå. Ja/nej

Jag tar ansvar för min inlärning. Ja/nej

5. Välj vilka av följande arbetssätt det används mera på era svensklektioner av din mening:

- Lärarstyrt arbete (Eleverna lyssnar på undervisningen tysta och deltar genom att räcka upp handen)
- Eleverna gör övningar självständigt, parvis eller i grupper.

6. Välj hur nyttiga du håller följande arbetssätt och övningar med tanke på svenskinläringen.

	Inte alls nyttigt	Lite Nyttigt	Tämligen nyttigt	Mycket nyttigt
Att följa med undervisningen	1	2	3	4
Självständiga övningar	1	2	3	4
Parövningar	1	2	3	4
Grupparbete	1	2	3	4
Muntliga övningar	1	2	3	4
Hörförståelseövningar	1	2	3	4
Att läsa tyst	1	2	3	4
Att läsa högt	1	2	3	4
Att öva uttal	1	2	3	4
Att skriva	1	2	3	4
Att läsa ord	1	2	3	4
Grammatikövningar	1	2	3	4
Vokabulärövningar	1	2	3	4
Spel/lek	1	2	3	4
Videor/bilder	1	2	3	4
Låtar/musik	1	2	3	4
Diskussioner	1	2	3	4
Att göra läxor	1	2	3	4

7. Vilka övningar och arbetssätt gillar du själv mest? Varför?

8. På vilka sätt deltar du på svensklektionerna? Du kan välja flera av följande alternativ:

- Genom att räcka upp handen
- Genom att lyssna och följa med undervisningen
- Genom att göra övningar
- Genom att diskutera
- Genom att aktivt delta i spel och lek
- På andra sätt, vilka?

9. Låter läraren eleverna påverka följande saker på svensklektionerna?

Arbetsätt (t.ex. pararbete/självständigt arbete)	Ja / nej
Övningarnas ordning	Ja / nej
Val av övningar	Ja / nej
Teman som behandlas	Ja / nej

10. Vilka av följande egenskaper beskriver din svenskgrupp? Du kan välja flera.

- Aktiv Passiv Livlig Lugn Tyst Högljudd
- Bra atmosfär Dålig atmosfär Inte dålig men inte heller bra atmosfär

11. Har gruppen någon inverkan på hur du själv agerar på svensklektionerna? (Hjälper, stör eller hindrar gruppen ditt arbete på något sätt?)

12. Vilka saker uppmuntrar och aktiverar dig i svenskinläringen? Du kan välja flera av följande alternativ:

- Trevliga arbetssätt och övningar
- Vilja att lära sig språk
- Vilja att få ett visst vitsord
- Uppmuntrande undervisning
- Andra saker, vilka?
- En trevlig atmosfär på lektionerna
- Intresse för språk och kultur
- Övningarnas lagom höga nivå
- Intressanta teman (t.ex. i lärobokens texter)

13. Finns det något som försvårar din svenskinläraning? Du kan välja flera av följande alternativ:

- Brist på intresse
- Inlärnings svårigheter
- Lärarens undervisningsstil
- Obehagliga arbetssätt
- Andra saker, vilka?
- Trötthet på lektionerna
- Störning av andra elever
- Talängslan (Det är obehagligt att tala framför andra)
- Övningarnas för lätta/svåra nivå

14. Övar du svenska på fritiden t.ex. på något av följande sätt?

- Svenskspråkiga tv-program eller filmer
- Youtube-videor
- Nätsidor eller spel på nätet
- Böcker eller tidskrifter
- Musik
- Att använda språk med kompisar, släktingar eller bekanta som kan svenska
- Att använda språket på resor
- Något annat, vad?

Bilaga 3

OBSERVATIONSSCHEMA

Datum & tid:

Skola:

Antalet elever:

1. Teman och arbetssätt på lektionen och elevernas deltagande i dem:

Tema

Arbetssätt

Hur deltar eleverna?

2. Synliga tecken på elevernas aktörskap:

3. Kommentarer om gruppens kollektiva aktörskap och atmosfär på lektionen:

4. Kommentarer om lärarens agerande:

5. Övriga iakttagelser:

Bilaga 4

Haastattelupohja opettajien haastattelua varten

Taustaa: Ikä, sukupuoli, äidinkieli, koulutus, kuinka kauan olet toiminut ruotsin opettajana.

1. Missä määrin toimijuus on sinulle käsitteenä tuttu? Missä yhteydessä olet kuullut siitä?
2. Mitä asioita liität oppilaan toimijuuteen? (Millä tavoilla oppilaan toimijuus voi mielestäsi tulla esiin?)
3. Minkä asioiden uskot vaikuttavan oppilaan toimijuuden rakentumiseen?
4. Kuinka merkityksellistä sinun mielestäsi on edistää oppilaiden toimijuuden kehittymistä?
5. Miten pyrit ottamaan oppilaiden toimijuuden kehittymisen huomioon omassa opetuksessasi?
6. Millaisia työtapoja suosit opetuksessasi?
7. Koetko että ryhmän toiminta saattaa edistää tai rajoittaa joidenkin oppilaiden toimijuutta? Miten?
8. Miten kuvailisit juuri tämän ryhmän toimintaa yleisesti? (Millaiset harjoitukset aktivoivat tätä ryhmää parhaiten?)
9. Rohkaisetko oppilaita harjoittelemaan kohdekieltä myös vapaa-ajalla? (Esim. vinkit esim. tv-ohjelmista, youtube-videoista, nettisivuista tai kirjoista yms.)
10. Onko sinulla jotain lisättävää aiheeseen liittyen?

Bilaga 5 (översättning)

Intervjuguide för lärarintervjuer

Bakgrundsinformation: Ålder, kön, modersmål, utbildning, hur länge hen har fungerat som lärare.

1. I vilken mån är aktörskap bekant för dig som ett begrepp? Var har du hört av det?
2. Vilka aspekter förknippar du med elevens aktörskap? (På vilka sätt kan elevens aktörskap komma till synes enligt din mening?)
3. Vilka faktorer påverkar utveckling av elevens aktörskap enligt dig?
4. Hur betydelsefullt är det att försöka främja utveckling av elevernas aktörskap enligt dig?
5. Hur syftar du själv att ta hänsyn till utveckling av elevernas aktörskap i din undervisning?
6. Hurdana arbetssätt föredrar du i din undervisning?
7. Upplever du gruppens agerande kan främja eller begränsa några elevers aktörskap? På vilka sätt?
8. Hur skulle du allmänt beskriva agerande av precis den här gruppen? (Hurdana övningar aktiverar den här gruppen bäst?)
9. Uppmuntrar du eleverna att öva målspråket också på fritiden? (T.ex. tips om tv-program, youtube-videor, nätsidor eller böcker etc.)
10. Har du något att tillägga?