

EN STUDIE AV HÖGSTADIEELEVENS INLÄRNINGSTRATEGIER I SVENSKA

Iida Kalpio

Pro gradu-avhandling i svenska

Jyväskylä universitet

Institutionen för språk

Hösttermin 2016

Humanistinen tiedekunta	Kielten laitos
Tekijä: Iida Kalpio	
Työn nimi: En studie av högstadieelevers inlärningsstrategier i svenska	
Oppiaine: Ruotsin kieli	Työn laji: Pro gradu - tutkielma
Aika: 2016	Sivumäärä: 70 + 11
<p>Tiivistelmä:</p> <p>Tutkielman tarkoituksena oli kartoittaa yläkouluikäisten oppilaiden oppimisstrategioiden käyttöä B1-ruotsin opiskelussa. Tutkimukseen osallistui 68 B1-ryhmästä 7. ja 9. vuosikurssilta. Lisäksi vertailussa oli mukana yksi A-ruotsin ryhmä 9. vuosikurssilta, joka käsitti 14 oppilasta.</p> <p>Tutkimuksen materiaali kerättiin internetkyselyn avulla keväällä 2016. Analyysissa tarkasteltiin oppimisstrategioiden käyttöä yläkoulussa yleisellä tasolla sekä vertailtiin niiden käyttöä eri ikäryhmien ja sukupuolten välillä. Lisäksi tutkittiin, kokivatko oppilaat saaneensa tarpeeksi tietoa oppimisstrategioista koulussa.</p> <p>Tutkimustulosten perusteella, kohderyhmässä käytettiin oppimisstrategioita laajasti. Strategiat, jotka olivat konkreettisesti sidoksissa kielen työstämiseen (suorat oppimisstrategiat), olivat suositumpia kuin strategiat, joilla ei ollut suoraa yhteyttä kielen opiskeluun (epäsuorat oppimisstrategiat). Lisäksi kävi ilmi, että tytöt käyttävät strategioita aktiivisemmin kuin pojat. Oppimisvuodet vaikuttivat myös strategioiden käyttöön ja tulokset osoittivat, että vanhemmat oppilaat käyttävät strategioita tietoisemmin suhteessa nuorempiin oppilaisiin. Nämä tulokset tukevat myös aiempia oppimisstrategiatutkimuksia. Tulosten perusteella oppilaat kokivat pääsääntöisesti myös saaneensa tarpeeksi tietoa oppimisstrategioiden käytöstä koulussa.</p>	
Asiasanat: inlärningsstrategier, högstadieelever, svenskinlärnning, enkätundersökning	
Säilytyspaikka: JYX	
Muita tietoja:	

INNEHÅLL

1	INLEDNING.....	5
2	TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER.....	7
2.1	Att lära sig ett språk	7
2.2	Definition av inlärningsstrategier.....	10
2.2.1	Inlärningsstrategier – ett mångtydigt begrepp	10
2.3	Oxford och inlärningsstrategier.....	13
2.3.1	Kännetecknen för inlärningsstrategier	13
2.3.2	Oxfords modell	15
2.3.2.1	Direkta inlärningsstrategier	15
2.3.2.2	Indirekta inlärningsstrategier.....	18
2.4	Tidigare forskning	21
2.5	Finlands läroplan och inlärningsstrategier	25
2.5.1	Den gamla läroplanen	26
2.5.2	Den nya läroplanen	27
3	SYFTE, METOD OCH MATERIAL	28
3.1	Syfte, forskningsfrågor och hypoteser	28
3.2	Forskningsetik & validitet och reliabilitet.....	29
3.3	Enkät som forskningsmetod.....	30
3.3.1	Enkätens utformning för denna studie	31
3.4	Informanter och undersökningsmaterial.....	34
4	RESULTAT	36
4.1	Inlärningsstrategier hos högstadieelever.....	36
4.2	Inlärningsstrategier hos olika åldersgrupper.....	43
4.3	Inlärningsstrategier hos olika könsgupper.....	51
4.4	Andra intressanta faktorer.....	57
4.4.1	Vitsordet och viljan att lära sig svenska.....	57
4.4.2	Medvetenhet och information om inlärningsstrategier	58
4.4.3	A-svenskgrupp	59

5	DISKUSSION	62
6	AVSLUTNING.....	65
	LITTERATUR	66
	BILAGA 1.....	71

1 INLEDNING

I Finland finns det två nationalspråk: finska och svenska. Över 90% av finländare har finska som modersmål, medan svenska talas som modersmål av cirka 5%. Detta har lett till att svenska språket och särskilt dess roll som ett obligatoriskt läroämne i finskspråkiga skolor har varit ett hett diskussionstema under senare år. Det finns åsikter för och emot, men i alla fall studeras svenska än så länge som obligatoriskt ämne i Finland. (GLGU 2014, Juurakko-Paavola & Palviainen 2011: 5)

Samtidigt som svenskans obligatoriska läroämnesstatus ifrågasätts har ämnet mött en förändring i finska grundskolor. I likhet med A-svenska ska även B1-svenskundervisning börja redan på lågstadiet när läroplanen förnyades i Finland under år 2016. (GLGU 2014, Juurakko-Paavola & Palviainen 2011) Detta utmanar skolor och språklärare i Finland att uppmuntra och motivera inlärare att lära sig svenska även i framtiden. En väg till detta är att kasta en blick på inläraren själv. Inläraren som är en unik aktör och som har makt över sin egen inlärningsprocess har fått en stor roll även i nuvarande läroplan i Finland. Detta syns, t.ex. på betoning av *lärstrategier*, dvs., inlärningsstrategier (se avsnitt 2.2 och 2.5) i frågan om språkstudier. (GLGU 2014)

Inlärningsstrategierna har blivit ett populärt forskningstema när det gäller inlärarens autonomi, särskilt i språkinlärningsprocessen (se kapitel 2). Medvetenhet om lämpliga strategier har visat sig ha en positiv effekt på språkinläring. Det har även kommit fram att språkinlärare oftast saknar information om strategier som kunde stödja deras språkinlärningsprocess. (Alrabai 2015, Dekeron 2011, Hankonen 2012, Kovanen 2014, Malvebo 2006, Marttinen 2008, Oxford 1990, O'Malley & Chamot 1990, Rubin & Wenden 1987, Sahragard, Khajavi & Abbasian 2014 och Åberg 2010) Detta väckte mitt intresse att forska om detta tema ur det svenska läroämnets perspektiv.

Syftet med föreliggande studie är att undersöka vilka inlärningsstrategier finska högstadieelever använder när de lär sig svenska. Vid sidan av kartläggning av högstadieelevers inlärningsstrategier syftar undersökningen till att få kunskap om orsaker som påverkar strategianvändning. Finns det skillnader mellan flickor och pojkar eller påverkar åldern elevers strategianvändning? Upplever högstadieelever att de får tillräckligt med information om inlärningsstrategier i skolan? (se kapitel 4) Denna studie

syftar att ge information för nuvarande och blivande språklärare om inlärningsstrategier och deras betydelse för språkinlärningsprocessen.

Kapitel 2 presenterar de teoretiska utgångspunkterna för föreliggande studie. Därefter handlar kapitel 3 noggrannare om studiens syfte, forskningsfrågor och -etik. Även informanter och undersökningsmaterial presenteras. I kapitel 4 redovisas föreliggande studies resultat, vilket diskuteras noggrannare i kapitel 5. I sista kapitlet avrundas studien och där presenteras även idéer för vidare forskning.

2 TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

I detta kapitel redogörs för den teoretiska bakgrunden för denna undersökning. Först diskuteras utveckling av språkinlärning och därefter definieras begreppet inlärningsstrategier med hjälp av några centrala teorier. Till slut behandlas tidigare forskning om temat och inlärningsstrategiernas roll i den gamla och den nya läroplanen för högstadiet utbildning i Finland.

2.1 Att lära sig ett språk

Språkinlärning kan ses på olika sätt. Enligt Sigurd & Håkansson (2007: 141) finns det skillnader t.ex. i hur man lär sig förstaspråk i jämförelse med inläring av andra- eller främmande språk; särskilt om inläring av det sistnämnda händer efter utveckling av ett förstaspråk. Även om denna studie är begränsad till inläring av främmande språk har forskning om barnets språkutveckling gett information om språkets utveckling hos människor i allmänhet. (*ibid.*) Innan synen på språkets utveckling redovisas är det väsentligt att definiera begreppen förstaspråk, andraspråk och främmande språk för föreliggande undersökning. Enligt Abrahamsson (2009: 13) syftar *ett förstaspråk* på språket man tillägnar sig först och således betraktas *ett andraspråk* som ett språk som lärs in efter att utveckling av förstaspråket har börjat. Abrahamsson (2009: 14) beskriver första- och andraspråk på följande sätt:

Termerna förstaspråk och andraspråk syftar alltså på den ordningsföljd i vilken en individ exponerats för dem, inte på behärskningsgraden eller ens på hur mycket eller i vilken ordning en talare identifierar sig med sina olika språk.

I likhet med Abrahamsson hävdar även Kjellin (2002: 53) att skillnaden mellan första- och andraspråk är det att förstaspråket (el. första språket) är någonting man ”tillägnar” och andraspråk syftar således på språk man ”lär sig”. Abrahamsson (2009: 13) tar upp även termen *modersmål*, vilket syftar på samma sätt som förstaspråk på språket som man tillägnar sig först. Trots detta är det viktigt att komma ihåg att modersmål eller förstaspråk inte alltid är inlärarens bästa språk. Det som skiljer däremot andraspråk och främmande språk åt från varandra är vanligtvis inlärningsmiljö. Där inläring av andraspråk sker i en naturlig miljö tar inläring av främmande språk plats i en formell miljö.

Sammanfattningsvis syftar begreppet *främmande språk* (el. *främmandespråk*) på språket som *inte* lärs in i en naturlig, informell, miljö. (Abrahamsson 2009: 14)

Barnets förstaspråkutveckling sker i samma ordning hos alla barn (Abrahamsson 2009: 53 och Sigurd & Håkansson 2007: 141-149) . Ungefär vid sex månaders ålder börjar språket bli mer rytmiskt och med andra ord likna på något sätt språk. Enligt Sigurd & Håkansson (2007: 141-149) betyder detta att barn imiterar typiska drag som hör till språket och t.ex. otypiska ljud av detta språk börjar falla bort. Kjellin (2002: 89) beskriver detta fenomen med hjälp av termen ”*amblyakusi*”. Kjellin förklarar att barnets första år kan ses som en ”kritisk” eller ”känslig” period, eftersom då utvecklas sådana nerver som är viktiga för uttalets utveckling. Abrahamsson (2009: 53) håller med om första årets betydelse och i likhet med Sigurd & Håkansson (2007: 141-149) och Kjellin (2002: 88) nämner att omkring ett års ålder, kommer tiden för barnets första ord. Efter detta tar språkutvecklingen så småningom fart. Enligt Sigurd & Håkansson (2007: 141-149) finns det olika teorier om språkets utvecklingsprocess och de är förbundna med två centrala faktorer: arv och miljö. Det som skiljer dessa teorier från varandra är vilkendera av dessa faktorer som är betonad.

Sigurd & Håkansson (2007) tar upp Chomskys (1976) teori om språkutveckling som betonar människans inre inlärningsförmåga. I likhet med Piaget hävdar han att språkinlärning är inte bara behavioristiskt beteende som kräver en extern stimulans (Chomsky 1976: 4). Enligt Piaget spelar människans kognitiva förmåga en stor roll i språkinlärningsprocessen. Detta betyder att språkets utveckling är möjlig när barnets kognitiva färdigheter är tillräckliga. Vygotsky erbjuder en motsatt syn på bottom-up teorier. Han anser att interaktion är den viktigaste aspekten för barnets språkutveckling. Denna top-down teori betonar miljöns påverkan och t.ex. betydelsen av social kontext i språkinlärningsprocessen. (Sigurd & Håkansson 2007: 149-150)

I likhet med Abrahamsson (2009: 13) betraktar även Sigurd & Håkansson (2007: 149-150) andraspråksinlärning som en språkinlärningsprocess som sker efter utveckling av förstaspråket. I alla fall går andraspråksinlärare igenom samma stadier i målspråkets utvecklingsprocess som förstaspråksinlärare (Abrahamsson 2009 :53). Likt förstaspråket går inlärning av andraspråk dock sällan hand i hand med utveckling av människans kognitiva förmågor. Dessutom når utveckling av andraspråk nästan aldrig samma behärskningsnivå som människans förstaspråk. Detta kan bero på många olika orsaker,

t.ex. ljudrepertoaren som har begränsats redan i barndomen. (Abrahamsson 2009: 53, Kjellin 2002: 88 och Sigurd & Håkansson 2007: 149-150) Ett undantag till detta kan dock vara t.ex. invandrare som har vuxit upp och således tillägnat sig andraspråket i målspråksmiljö (Abrahamsson 2009: 13). Abrahamsson (2009) lyfter fram tre centrala teorier i fråga om andraspråksinläring. En känd teori om andraspråksutveckling är Pienemanns (1998) processbarhetsteori. Denna teori betraktar språkinläring ur kognitiv synvinkel och är tillämpbar på olika språk. Grundtanken bakom processbarhetsteorin är att inlärare behärskar sådana aspekter av språk som hen kan processa. I språkinlärningsprocessen flyttar inlärare från en nivå till en annan när dessa processer har automatiserats. (Pienemann 1998: xv) I tillägg med detta kan även Krashens fem hypoteser och Selinkers fem processer lyftas fram som klassiska kognitiva andraspråksteorier (Abrahamsson 2009: 131). Abrahamsson (2009: 116) sammanfattar att Krashens (1982: 10-30) kognitiva hypoteser syftar på hur andraspråksinlärare tar in språket, tillägnar, lagrar, utvecklar och använder det i fråga om språkproduktion. Däremot består Selinkers (1972, refererad i Abrahamsson 2009: 111) fem kognitiva processer av transfer från förstaspråk och undervisning, inlärnings- och kommunikationsstrategier och övergeneralisering av målspråksformer. I fråga om inlärningsstrategier skiljer även Selinker (1972, refererad i Abrahamsson 2009: 113) medvetna strategier från omedvetna strategier (se kapitel 2.2, 2.3 och 2.4).

Miljöns påverkan framhävs i inläring av främmande språk som vanligtvis sker i en formell miljö (Abrahamsson 2009: 14). Enligt Jaakkola (2009) är skolans uppgift att sätta grunder för språkinläring, men faktumet är att det är omöjligt att tillägna sig tillräckligt bra språkkunskaper bara i skolmiljön. På grund av detta bör individens förmåga att utveckla och bibehålla språkkunskaper vara en del av språkundervisningen. Jaakkola (2009: 8-9) hävdar att idag ser man inläraren som en aktiv aktör i språkinlärningsprocessen, åtminstone i den finländska kontexten. Perspektivet som betonar inlärares aktiva roll och interaktion betyder inte bara hur mycket input språkinlärare får utan också hur viktigt det är för inlärare att delta, t.ex. i kommunikationssituationer (Sigurd & Håkansson 2007: 151-154). Inlärares roll i skolmiljön som har förändrats från en passiv till en aktiv språkanvändare diskuteras mer i nästa avsnitt.

2.2 Definition av inlärningsstrategier

Härnäst definieras begreppet *inlärningsstrategier* med hjälp av några centrala teorier som betraktar dessa strategier ur språkinläringens synvinkel.

2.2.1 Inlärningsstrategier – ett mångtydigt begrepp

På 1970-talet fick det lärarcentrerade klassrummet ett vidare perspektiv när forskarna blev mer och mer intresserade av inlärares eget ansvar och möjligheter i inlärningsprocessen. Lärares roll och användning av undervisningsmetoder ifrågasattes och sedan dess har inlärarcentrerat klassrum varit ett populärt undersökningstema. (Rubin & Wenden 1987: 3, 15) Framför allt har inlärares roll och möjligheter i inlärningsprocessen studerats mycket. Trots stort intresse finns det inte en entydig definition för inlärningsstrategierna. (Rubin & Wenden 1987, Oxford 1990 och O'Malley & Chamot 1990) Följaktligen är det viktigt att avgränsa begreppet för denna undersökning.

Inlärningsstrategier, dvs., inlärares strategier (*eng. learners strategies*) har haft många definitioner i tidigare litteratur och på slutet av 1980-talet listade Wenden (Rubin & Wenden 1987: 7-8) ett antal termer som beskriver begreppet och dess utveckling (egen översättning):

- tekniker (*eng. techniques*),
- taktiker (*eng. tactics*),
- potentiellt medvetna planer (*eng. potentially conscious plans*),
- inlärningsfärdigheter (*eng. learning skills*),
- grundläggande färdigheter (*eng. basic skills*),
- funktionella färdigheter (*eng. functional skills*),
- kognitiva förmågor (*eng. cognitive abilities*),
- strategier att processa språk (*eng. language processing strategies*) och
- procedurer för problemlösning (*eng. problem solving procedures*)

För att förstå termens betydelse beskrev Wenden (1987) sex egenskaper, vilka kännetecknar inlärningsstrategier. Den första egenskapen är att inlärningsstrategier är vissa tekniker eller funktioner inläraren använder för att lära sig. Strategier kan emellertid förändras och därför säger de inget bestämt om inlärarens generella ansats till inläringen. Den andra egenskapen är att det finns både observerbara strategier (t.ex. när man ställer en fråga) och strategier som inte kan observeras (t.ex. när man gör jämförelse i huvudet). Egenskap nummer tre handlar om inlärningsstrategiernas problemorientering. Detta betyder att inläraren väljer vilka strategier hen ska använda på basis av uppgiften. Den fjärde egenskapen handlar om inlärningsstrategiernas mångtydighet i fråga om språkinlärningsprocessen. Det finns två strategityper: de som har direkt samband med språket och de som har indirekt samband med språket (se avsnitt 2.3). Den femte egenskapen är att strategianvändning kan vara medveten eller omedveten. Detta betyder att även om inläraren skulle använda olika strategier är hen inte alltid medveten om vilka tekniker eller funktioner som klassificeras som inlärningsstrategier. Wenden (Rubin & Wenden 1987: 7-8) poängterar att inlärningsstrategier är flexibla. Man kan omforma eller avvisa inlärningsstrategier och lära sig nya. Även Oxford (1990) hade många likadana synpunkter som Wenden (1987) angående vad som kännetecknar inlärningsstrategier (se avsnitt 2.3). På grund av detta kan ovannämnda egenskaper även betraktas som en grundläggande ram som beskriver inlärningsstrategier i denna undersökning.

Enligt Wenden (1987) är inlärningsstrategier sammanfattningsvis beteendemönster som inlärare använder i andraspråksinläring för att lära sig och för att reglera sin inlärningsprocess. Det finns också många aspekter som kan påverka inlärarens strategival i denna process, t.ex. inlärarens strategiska kunskaper (dvs. hur mycket inläraren vet om olika strategier) och personliga egenskaper. (Rubin & Wenden 1987: 6-7)

För att få ett djupare perspektiv på inlärningsstrategier är det viktigt att betrakta även andra forskares tankar kring temat. O'Malley & Chamot (1990) och Oxford (1990) undersökte inlärningsstrategier på 1990-talet och de hade likartade perspektiv som Rubin & Wenden (1987). I likhet med Rubin & Wenden (1987) definierar också O'Malley & Chamot (1990) begreppet inlärningsstrategier som specifika tankar eller beteende som individuella inlärare använder i inlärningsprocess. De sammanfattar att gällande andraspråksinläring är inlärningsstrategierna speciella metoder att bearbeta information som främjar förståelse, lärande och lagring av ny information. (O'Malley & Chamot 1990: 1) Inläring av språk består av många medvetna beslut både på kognitiv och på

metakognitiv nivå. Därtill är användning av inlärningsstrategier en komplex kognitiv färdighet, särskilt andraspråksinläringen (O'Malley & Chamot 1990: ix-x, 54-55).

O'Malley & Chamot (1990: 8, 46) delar inlärningsstrategierna i tre grupper: metakognitiva strategier, sociala/affektiva strategier och kognitiva strategier. Metakognitiva strategier innefattar processer såsom tänkande och planering av inlärningsprocess, observation av förståelse och produktionens utveckling och självvärdering. Sociala/affektiva strategier är däremot metoder som innehåller samarbete och interaktion med inlärare på samma nivå. Kognitiva strategier anses vara mer direkt kopplade till individuella inlärningsprocesser än metakognitiva. Detta betyder direkt kontakt med inlärningsmaterial i strategianvändning. (Brown & Palincsar 1982, refererad i O'Malley & Chamot 1990: 8) Denna direkthetsfaktor har också Wenden (Rubin & Wenden 1987) och Oxford (1990, se avsnitt 2.3.1) tagit upp i sina studier.

Oxford (1990) har många beröringspunkter med O'Malley & Chamot (1990) gällande definition och klassificering av inlärningsstrategier. Enligt Oxford är inlärningsstrategier inlärarens specifika handlingar som gör inläring lättare, snabbare och mer självriktad, njutbar, effektiv och överföringsbar (*eng. transferrable*) för nya situationer. (Oxford 1990: 8) Hon delar in inlärningsstrategier i två grupper. Den första gruppen är direkta strategier som innehåller minnesstrategier, kognitiva strategier och kompensationsstrategier. Den andra gruppen kallas för indirekta strategier och innehåller metakognitiva strategier, affektiva strategier och sociala strategier. (Oxford 1990: 16, se avsnitt 2.3)

Både Oxfords och O'Malleys & Chamots strategiundersökning baserar sig på de fyra kunskaperna: läsande, talande, skrivande och hörförståelse eller någon kombination av dem (Oxford 1990: 57, O'Malley & Chamot 1990: 88). Dessa kunskaper är centrala även i den europeiska referensramen som fungerar som stöd i skolornas språkundervisning (GERS). Oxfords (1990) klassificering av inlärningsstrategier är mer detaljerad än O'Malley & Chamots (1990) klassificering och behandlas grundligare i nästa avsnitt. För att definiera begreppet inlärningsstrategier för denna studie har jag sammanfattat termen med hjälp av Rubin & Wendens (1987), O'Malley & Chamots (1990) och Oxfords (1990) teorier. Följaktligen syftar begreppet *inlärningsstrategier* i denna undersökning på metoder som hjälper inlärare att förstå, lära sig och återkalla ny information.

2.3 Oxford och inlärningsstrategier

Oxfords (1990) teori om inlärningsstrategier fungerar som en bas för denna studies enkät. På grund av detta redovisas inlärningsstrategier i hennes modell grundligare härnäst.

2.3.1 Kännetecken för inlärningsstrategier

Enligt Oxford (1990) finns det tolv kännetecken för inlärningsstrategier i språkinläringen. De kännetecken Oxford (1990) har lyft fram är: 1) kommunikativ kompetens 2) inlärares självdirigering 3) lärares vidare roll 4) problemorientering 5) inlärares specifika funktioner 6) kognitiva och andra aspekter 7) direktet och indirektet 8) märkbarhet 9) medvetenhet 10) lärbarhet 11) flexibilitet 12) mångtydighet. (Oxford 1990: 9-10) Dessa kännetecken är jämförbara, men mer omfattande än de egenskaper som Wenden (1987) tog upp i slutet av 1980-talet (se avsnitt 2.2.1).

Enligt Oxford (1990) syftar inlärningsstrategier alltid till att utveckla *kommunikativ kompetens*. Man kan använda antingen specifika eller generella strategier för att nå detta mål. Dessa strategier är överlappande, men kan definieras som olika grupper på basis av funktionen. Specifika strategier innehåller t.ex. strategier som hjälper till med grammatik och utvecklar sociolingvistisk och diskursiv kompetens. Generella strategier hjälper däremot t.ex. med planering och värdering av inläring, fokus och regleringsprocess, utvecklar självförtroende och ökar interaktion och empatisk förståelse. Generella strategier är sammanfattningsvis mer allmänna än specifika. (Oxford 1990: 9-10)

Inlärares självdirigering syftar till att språkinlärningsstrategier låter inlärares vara självdirigerad. Det är väsentligt för alla språkinlärare, eftersom de inte alltid har läraren som hjälper dem med språket. Problemet med effektiv strategianvändning är dock oftast s.k. vitsordsorientering. Detta betyder att inlärare bara bryr sig om att få ett bra vitsord och därför inte använder lämpliga strategier på ett effektivt sätt. Samma problem har dykt upp även i 2000-talets strategiforskning (Malmqvist 2001: 43). Enligt Oxford (1990) har självdirigerade inlärare vanligtvis större självförtroende, engagemang och skicklighet. Hon tillägger att det inte räcker att bara lära ut inlärningsstrategier – inlärare bör ha viljan att ta mer ansvar för sin egen inlärningsprocess. (Oxford 1990: 10)

Lärarens vidare roll är det tredje kännetecknet. Lärarna har en möjlighet att lära ut inlärningsstrategier och hjälpa inlärare att bli självständigare. Detta betyder att lärarnas instruerande och styrande roll blir mindre och inlärarna lär sig att styra sina egna inlärningsprocesser. Oxford (1990) anser att detta förstärker lärarnas roll och ökar kreativiteten. När inlärarna blir mer självständiga och tar mer ansvar, inträffar det mer inläring och både lärarna och inlärarna känner sig framgångsrikare. (Oxford 1990:10)

Problemorientering betyder att man kan använda strategier som verktyg för att lösa problem eller nå mål. *Inlärarens specifika funktioner* behandlar individuella funktioner eller beteende som inläraren använder för att lära sig bättre. Det sjätte kännetecknet *kognitiva och andra aspekter* klargör att inlärningsstrategier inte bara är kognitiva funktioner utan också, t.ex. metakognitiva funktioner som planering, evaluering och organisering av sin egen inläring. Angående direkta och indirekta inlärningsstrategier, dvs., *direkthet och indirekthet*, betonar Oxford (1990) att de stödjer varandra (se avsnitt 2.3.2 och 2.3.3). (Oxford 1990: 12-13)

I det åttonde kännetecknet, *märkbarhet*, hävdar Oxford (1990) att det är omöjligt att observera alla strategier, eftersom de kan vara antingen medvetna eller omedvetna. Det finns också strategier som inlärare bara använder i en informell miljö, dvs., utanför skolan. Även det nionde kännetecknet handlar om *medvetenhet*. Det betyder att man kan använda inlärningsstrategier medvetet, men liksom beteende eller andra kunskaper, kan även användning av inlärningsstrategier automatiseras. Kännetecknen tio och elva handlar om *lärlärlighet* och *flexibilitet* av inlärningsstrategier. Personlighet och t.ex. inlärningsstil kan man inte förändra, men inlärningsstrategier kan man däremot lära sig och även förändra. Flexibilitet av inlärningsstrategier betyder däremot att användning av olika strategier är individuell och därför nästan omöjlig att förutse. (*ibid.*)

Mångtydighet handlar om faktorer som påverkar inlärningsstrategier. Exempelvis om man är medveten om sina inlärningsstrategier, kan man använda dem effektivare. Till och med uppgiften och lärarens förväntningar påverkar strategival. Ålder, kön och nationalitet/etnicitet kan också påverka, t.ex. på det sättet att äldre inlärare kan använda andra strategier än yngre. Oxford (1990) antyder även att kvinnor möjligen använder mångsidigare strategier än män. Till sist nämner Oxford (1990) motivationens och inlärningsstilens påverkan i strategianvändning och tillägger att, t.ex. mer motiverade inlärare använder mer lämpliga strategier än omotiverade. (Oxford 1990: 12-14)

2.3.2 Oxfords modell

Oxford (1990: 16) delar inlärningsstrategier i två grupper: direkta och indirekta inlärningsstrategier (se Tabell 1). Direkta inlärningsstrategier är metoder som direkt berör målspråket. Dessa strategier kräver bearbetning av språket på mental nivå och innehåller tre grupper som hjälper denna process. Indirekta inlärningsstrategier stödjer och hjälper att bevara språkinläring, dock (i många fall) utan att stå i direkt kontakt med målspråket. På samma sätt som direkta strategier består också indirekta strategier av tre undergrupper.

TABELL 1 Överblick över inlärningsstrategier (Oxford 1990:16 bearbetad version av Oxfords figur)

<p>Överblick över inlärningsstrategier:</p> <ol style="list-style-type: none">1) Direkta inlärningsstrategier<ol style="list-style-type: none">a. Minnesstrategierb. Kognitiva strategierc. Kompensationsstrategier2) Indirekta inlärningsstrategier<ol style="list-style-type: none">d. Metakognitiva strategiere. Affektiva strategierf. Sociala strategier

2.3.2.1 Direkta inlärningsstrategier

Direkta strategier, dvs., inlärningsstrategier som står i direkt kontakt med språket, består av minnesstrategier, kognitiva strategier och kompensationsstrategier (Oxford 1990: 17). Det som definierar direkta strategier är att de kräver bearbetning av information på mental nivå. Härnäst ska direkta strategier betraktas i praktiken.

TABELL 2 Direkta inlärningsstrategier (Oxford 1990: 18-19 bearbetad version av Oxfords figurer)

Direkta inlärningsstrategier:

a. Minnesstrategier

- skapande av mentala förbindelser
- tillämpning av bilder och ljud
- upprepning
- användning av aktivitet

b. Kognitiva strategier

- övning
- mottagning och sändning av meddelanden
- analysering och slutledning
- skapande av strukturer för inflöde och utflöde

c. Kompensationsstrategier

- gissning
- övervinnande av begränsningar
i tal och skrift

Minnesstrategier innefattar fyra olika strategigrupper. De hjälper till med mottagning och behållandet av ny information och de är speciellt effektiva i ordinläring (Oxford 1990: 17-18, 37-39). Enligt Oxford (1990) är inlärare oftast omedvetna om användning av dessa strategier eller använder dem bara sällan. (Oxford 1990: 40)

Skapandet av mentala förbindelser, dvs., minnesregler, är den första minnesstrategin. Med olika minnesregler kan man ordna, associera eller placera saker i en kontext. (Oxford 1990: 40-41) Den andra är användning av bilder och ljud. Bilder kan man använda antingen i huvudet eller på ett konkret sätt. Mindmapping och användning av nyckelord hör också till denna grupp samt inläring med hjälp av ljud (t.ex. uttal/rytm). Repetering är den tredje minnesstrategin och det betyder sammanfattningsvis på användning av strukturerad repetering som inlärningsprocess. Repeteringen är strukturerad om man t.ex. repeterar i intervaller, till exempel inlärare läser först en sak två gånger med bara lite tid mellan repetitionerna (t.ex. 10 minuter). Efter den första rundan förlänger inlärare tiden

mellan repetitionerna (t.ex. 20 minuter, sedan 40 minuter osv.), och detta kallas för strukturerad repetering. (Oxford 1990: 41-42) Den sista minnesstrategin är användning av aktivitet, dvs. handling. Detta betyder att man använder medveten fysisk reaktion eller känsla för att lära sig nya saker. Inläraren kan, t.ex. röra sig för att underlätta inläringen (t.ex. fras "*Stå upp!*" – inläraren står upp för att komma ihåg denna fras) eller tänka någon fysisk känsla i inlärningsprocess (t.ex. fras "*Det är kallt.*" – inläraren tänker att det är kallt för att komma ihåg denna fras). Den andra strategin som hör till användning av aktivitet är mekaniska tekniker, t.ex. minneskort där det finns ett ord på målspråk på en sida och samma ord på inlärares modersmål på den andra. (Oxford 1990: 42-43)

I likhet med minnesstrategier består även kognitiva strategier av fyra olika grupper. (Oxford 1990: 17-19). Dessa strategier hjälper inlärare att förstå och producera språket på många olika sätt. Vanligtvis är kognitiva strategier de mest använda strategierna och särskilt angående analys och slutledning. En annan viktig strategi är övning. Oxford anser att oftast för att lära sig borde inlärare använda övning som strategi även utanför skolmiljön. (Oxford 1990: 37, 43-44)

Övningen, den första kognitiva strategigruppen, syftar på repetition (inläraren säger eller gör något många gånger, på en gång, för att lära sig). Övningen kan även betyda att man övar med ljud eller skriftliga system på ett formellt sätt, dvs., inläraren tränar uttal eller skrivandet, t.ex. i skolan (inte i naturliga kommunikativa situationer). Övningen som strategigrupp inkluderar till och med att inläraren hittar och känner till olika mönster i målspråket (t.ex. grammatiska regler). Den andra kognitiva strategigruppen; mottagning och sändning av meddelande består av snabba idéer (inläraren t.ex. skummar någon text snabbt för att förstå den stora bilden eller skannar texten för att hitta specifika saker) och användning olika resurser (t.ex. användning av ordbok eller något annat skriftligt hjälpmedel för att formulera ett meddelande). (Oxford 1990: 46) Den tredje strategigruppen, analys och slutledning, betyder att man kan deduktivt resonera (t.ex. använda generella regler i inlärningsprocessen), analysera uttryck (t.ex. dela ett nytt uttryck i bitar för att förstå det), analysera språket på ett kontrastivt sätt (jämföra målspråket med något annat språk), översätta eller använda transfer (direkt använda något annat språk, t.ex. dess ord och strukturer, tillsammans med målspråket). (Oxford 1990: 46-47) Den sista kognitiva strategigruppen, skapandet av strukturer för inflöde och utflöde, innehåller tre strategier: anteckningar, sammanfattning och överstrykning (Oxford 1990: 47).

Kompensationsstrategier omfattar bara två olika strategigrupper. (Oxford 1990: 17-19). Dessa strategier kompenserar brister på språkliga kunskaper, t.ex. om det finns något inläraren inte vet eller kommer ihåg. Om inläraren kan använda dessa strategier, kan hen vanligtvis klara sig bra i språkliga situationer, t.ex. när det förekommer ett nytt språkligt uttryck. Om man inte använder kompensationsstrategier, t.ex. gissningen, kan nya språkliga situationer leda till känslan av panik. (Oxford 1990: 37, 47)

Gissningen är den första kompensationsstrategin och hänsyftar till hörsel och läsning. Inläraren kan använda lingvistiska ledtrådar, t.ex. om det finns en fras som innehåller okända delar för inlärare. Det finns också andra ledtrådar som är mer generella och har ingenting med språket att göra (t.ex. gissning med hjälp av kontext). (Oxford 1990: 49-50) Inläraren övervinner begränsningar i tal och skrift när man använder modersmålet istället för målspråket, ber om hjälp, använder miner och gester, undviker kommunikativa situationer, väljer temat (t.ex. för att undvika samtalsämne som de inte är vana vid), modifierar meddelandet (t.ex. att undvika ord eller fraser de inte känner till), hittar på ord eller använder eufemismer. (Oxford 1990: 50-51)

2.3.2.2 Indirekta inlärningsstrategier

Indirekta strategier, dvs., inlärningsstrategier som inte står i direkt kontakt med språk, består av metakognitiva strategier, affektiva strategier och sociala strategier. (Oxford 1990: 17) Härnäst ska dessa strategier betraktas lite närmare.

TABELL 3 Indirekta inlärningsstrategier (Oxford 1990: 20-21 bearbetad version av Oxfords figurer)

Indirekta inlärningsstrategier:

- d. Metakognitiva strategier
 - inriktning av inläring
 - organisering och planering av inläring
 - evaluering
- e. Affektiva strategier
 - ångestreduktion
 - självuppmuntran
 - medvetenhet om den emotionella temperaturen
- f. Sociala strategier
 - frågor
 - samarbete
 - empati

Metakognitiva strategier innehåller tre olika strategigrupper (Oxford 1990: 17-20). Dessa strategier hjälper inlärare att kontrollera sina egna kognitioner. Användning av metakognitiva strategier kan hjälpa om det förekommer problem i inlärarens språkutveckling. Oxford hävdar att, t.ex. skolsystemets prioritering av regelkunskap istället för kommunikativa färdigheter orsakar oftast fördröjning av språkutvecklingen. Även om metakognitiva strategier är viktiga använder inlärare dessa strategier oftast mycket slumpmässigt och utan att förstå deras betydelse på riktigt. (Oxford 1990: 37, 137-138)

Inriktning för inläringen kan betyda tre olika saker. Inläraren kan kombinera ny information med det som hen redan har eller bara bestämmer sig att fokusera. Den tredje saken är att inlärare fördröjer talproduktionen för att koncentrera sig på lyssnandet. (Oxford 1990: 138) Den andra metakognitiva strategigruppen är organisering och planering av inläring. Detta syftar på att inläraren tar reda på hur man lär sig språk eller organiserar (t.ex. inlärningsmiljön och tillräckligt med tid för inlärningsprocessen). Målsättningar för kortare och längre tidsperioder är också en del av organisering och planering samt identifiering av syftet (t.ex. inläraren läser grammatik för att lära sig

prepositioner). Denna grupp inkluderar också planering gällande genomförandet av uppgifter och sökning av övningsmöjligheter. Den sista metakognitiva strategigruppen innefattar självobservation och självvärdering (t.ex. inläraren kartlägger sina språkliga brister och bedömer framsteg). (Oxford 1990: 138-140)

Med hjälp av affektiva strategier reglerar man emotioner, motivation och attityd. På grund av detta har dessa strategier antagligen den största påverkan i en framgångsrik språkinlärningsprocess. (Oxford 1990: 37, 140) Affektiva strategier består av tre olika strategigrupper (Oxford 1990: 17-21).

Ångestreduktion betyder att man dämpar ångslan på något sätt. Ångslan kan dämpas, t.ex. med hjälp av musik, skratt eller användning av avslappningsövningar, djupandning eller meditation. Självuppmuntran syftar på att inläraren uppmuntrar sig själv med positiva fraser, tar eftertänksamma risker och belönar sig själv, t.ex. om någon språklig uppgift går riktigt bra. Den emotionella temperaturen är en strategigrupp som betonar känslornas betydelse. Då lyssnar inläraren på sin kropp, kollar sina känslor med hjälp av en lista, skriver dagbok som handlar om språkinlärningsprocessen eller diskuterar om känslor med någon annan. (Oxford 1990: 143-144)

Man kan använda sociala strategier när man kommunicerar, dvs. när inlärare lär sig tillsammans med andra människor med hjälp av interaktion. Kommunikationen är en del av socialt beteende och går hand i hand med språket. På grund av detta är de sociala strategierna viktiga. (Oxford 1990: 37, 144) Sociala strategier innefattar tre olika strategigrupper. (Oxford 1990: 17-21).

Den första sociala strategigruppen innefattar frågor som handlar om specificering, bekräftelse, rättelse eller korrektion. Samarbete är också en del av sociala strategier och syftar på samarbete med andra språkinlärare eller med professionella användare av målspråket. Kunskap för empati betyder att inläraren utvecklar kulturell förståelse och blir medveten om andra människors känslor och tankar. (Oxford 1990: 146-147)

2.4 Tidigare forskning

Tidigare undersökningar av inlärningsstrategier koncentrerar sig vanligtvis på ett begränsat delområde och en begränsad åldersgrupp (se t.ex. Dekeron 2011, Hankonen 2012, Malmberg m.fl. 2000, Malvebo 2006 och Sahragard, Khajavi & Abbasian 2014). Trots detta finns det mig veterligen inga studier som direkt handlar om finska högstadieelevers strategianvändning i svenskinläring på allmän nivå. För att få aktuell och djupare syn på inlärningsstrategier är det emellertid väsentligt att betrakta temat i ljuset av tidigare studier.

Börjesson (2012) har skrivit en sammanfattande uppsats för Skolverket som behandlar strategier i engelska och moderna språk. Hon börjar med sin egen definition på inlärningsstrategier, vilken liknar betydelsen i denna undersökning. Börjesson (2012) anser att inlärningsstrategier *"(...)handlar om hur man gör, och kan göra, när man lär sig språk och när man använder språk, dvs., om olika metoder och handlingssätt för lärande och kommunikation"* (Börjesson 2012: 1). I likhet med denna studie betonar hon också begreppets mångtydighet och baserar dess definition på 1900-talets forskare. Börjesson (2012) har kombinerat olika teorier om inlärningsstrategier (bl.a. Oxford 1990 och Rubin & Wenden 1987) och formulerat en lista som innehåller de drag som karakteriserar en framgångsrik språkinlärare (Tabell 4). (Börjesson 2012: 1-2)

TABELL 4 Karaktärisering av en framgångsrik språkinlärare. Efter Börjesson (2012: 2)

En framgångsrik språkinlärare

- tror på sin förmåga att lära sig
- är motiverad
- är medveten om varför han/hon vill lära sig
- är inte rädd för att göra misstag
- tar risker
- är bra på att gissa
- har förmåga att se mönster i språket
- har en positiv attityd till språket och dess kultur
- söker tillfällen att öva språket
- är villig att ta ett visst ansvar för sitt eget lärande

Även om Börjesson (2012) hävdar att det inte är vanligt att en språkinlärare har alla egenskaper som finns på listan (se Tabell 4), har lärare möjligheten att hjälpa inläraren. Dessutom är det inte en självklarhet att alla inlärare kan använda olika strategier på ett effektivt och/eller medvetet sätt och därför är lärarens roll viktig. En god lärandemiljö, inlärarens tro på sin egen förmåga och mod att ta risker och gissa är viktiga aspekter för att bli en effektiv strategianvändare och således en framgångsrik språkinlärare. (Börjesson 2012: 1-2)

Hankonen (2012) begränsade sin studie av inlärningsstrategier till finska abiturienter och grammatikinläring vid svenskstudier på gymnasienivå. I likhet med föreliggande studie använde hon enkät för insamling av materialet även om studien baserades på O'Malley & Chamots (1990) teori om inlärningsstrategier. Dekerons (2011) studie genomfördes däremot i Sverige med hjälp av intervjuer. Syftet med hennes studie var att undersöka hur vuxna elever som studerar svenska som andraspråk resonerar kring sina inlärningsstrategier. Intervjuerna var semistrukturerade och i likhet med denna studie var frågorna utarbetade enligt Oxfords (1990) kategorisering av inlärningsstrategier. (Dekeron 2011: 2, Hankonen 2012: 2) Resultaten av Hankonens (2012) studie visade att det finns skillnader i strategianvändning mellan flickor och pojkar, t.ex. kvinnliga informanter använde fler strategier än manliga informanter. Informanterna ansåg att det skulle vara nyttigt att tala mer om inlärningsstrategier i skolan och bara en del av dem

använde strategier medvetet. (Hankonen 2012: 35-38) I Dekerons (2011) studie framkom att vuxna inlärare använde minnesstrategier, affektiva strategier och sociala strategier mer än kognitiva, metakognitiva och kompensationsstrategier. Liksom informanterna i Hankonens (2012) studie upplevde informanterna även i Dekerons (2011) studie att de saknade undervisning i strategianvändning.

Strategianvändning i ordinlärning har också varit ett populärt forskningstema på 2000-talet (t.ex. Kovanen 2014, Malvebo 2006, Marttinen 2008 och Åberg 2010). I likhet med Dekerons (2011) och Hankonens (2012) undersökningar framgick det även i Kovanens (2014) och Marttinens (2008) undersökningar att det finns olikheter i strategianvändning mellan könen. Båda forskarna konstaterar att kvinnliga och manliga informanter använder, t.ex. olika slags strategier i ordinlärningsprocessen, och i likhet med Hankonens (2012) studie kom det även fram i Kovanens (2014) att kvinnliga informanter använder fler strategier än manliga. (Kovanen 2014: 71-72, Marttinen 2008: 91) Malvebo (2006) och Åberg (2010) tar upp medvetenhet om lämpliga strategier i ordinlärning i sina undersökningar. De hävdar att ju mer medveten inlärare är om olika strategier desto bättre lär hen sig. (Malvebo 2006 och Åberg 2010: 51-52) Marttinen (2008: 91-92) är av samma åsikt och tillägger att mer motiverade språkinlärare använder mångsidigare strategier än de som inte är intresserade av att lära sig. Hon konstaterar dock att även om språkinlärare inte alltid är medvetna om inlärningsstrategier; använder de dem ändå. Därtill visade resultat i Airaksinens (2008: 158-160) studie att medvetenhet om och inläring av lämpliga strategier kan underlätta språkinläring om man har inlärningssvårigheter.

Svenska grundskol- och gymnasieelevers tankar och strategier att lära sig främmande språk (engelska, tyska, franska och spanska) har undersökts med hjälp av STRIMS-projektet i Sverige. Detta projekt visade att det finns stora individuella skillnader i svenskspråkiga elevers strategianvändning. STRIMS-projektets material bestod av 165 informanternas enkätsvar. Syftet med undersökningen var att studera strategier som elever använder när de arbetar med språket i individuella situationer. I likhet med föreliggande studie och tidigare forskare av samma tema (t.ex. Oxford 1990 och O'Malley & Chamot 1990) tas de fyra färdigheterna (att läsa, skriva, tala och höra) upp även i STRIMS-projektet. Framför allt lyfter Malmberg m.fl. (2002: 234) fram hörförståelse, vilken hjälper språkförståelse och -inläring i allmänhet, men saknas i undersökningen. Likt Börjesson (2012) har även forskare i STRIMS-projektet tagit upp lärarens och en trygg klassrumsmiljöns betydelse för språkinlärningsprocessen. Dessutom ansåg de att t.ex.

undervisning av minne och individuella strategier kunde ha en positiv inverkan på språkinläringen. (Malmberg m.fl. 2000: 232-240) Malmberg m.fl. (2000: 234) framhäver även ordinläringens betydelse för all språkinläring, vilket förklarar det stora antalet tidigare forskning som koncentrerat sig på inlärningsstrategier vid ordinläring (t.ex. Kovanen 2014, Malvebo 2006 Marttinen 2008 och Åberg 2010).

Inlärningsstrategiers betydelse för språkinlärningsprocessen har studerats även utanför västerländska länder och dessa undersökningar ger en bra jämförelsepunkt för temat. En undersökning som genomfördes i Iran behandlar t.ex. förbindelsen mellan språkinlärningsstrategier och inlärningsstil. Fokus i studien låg på universitetsstudenter som läste engelska som främmande språk. (Sahragard, Khajavi & Abbasian 2014) Tillsammans 376 informanter tog del i denna undersökning. Resultatet visade att det finns korrelation mellan inlärares strategianvändning och inlärningsstil, t.ex. de som föredrog gruppinläring använde gärna strategier som krävde social interaktion. I tillägg med detta resultat var informanters studiefakultet en korrelationsfaktor som undersöktes. I fråga om inlärningsstrategier visade resultatet att fakulteten hade inverkan i strategianvändningen. Ett överraskande, men antagligen kulturbundet resultat var att t.ex. ingenjörstudenter använde mer sociala språkinlärningsstrategier än studenter på socialvetenskaplig fakultet. Resultatet visade ingen korrelation mellan informanters inlärningsstil och fakultet vid universitet. Dessutom lyfter forskarna fram att språklärare skall känna till och vara medvetna om inlärningsstrategiers positiva effekt på individers språkinlärningsprocess. (Sahragard, Khajavi & Abbasian 2014: 6-13)

En studie som handlar om ångstreduktionsstrategier har genomförts i Saudiarabien. Informanterna i studien läste engelska som främmande språk på olika nivåer. (Alrabai 2015) Undersökning genomfördes med hjälp av två steg. Det första steget var att identifiera vad som orsakar ångslan i språkinlärningsprocessen. Efter det undersöktes om användning av ångstreduktionsstrategier har en positiv effekt på språkinläringen. (Alrabai 2015: 168) Resultatet visade att inlärare av främmande språk i Saudiarabien upplevde ganska mycket ångslan i språkinlärningsprocess. Det första steget i studien syftade på tre huvudsakliga orsaker till känslan av ångslan. Oro för negativ bedömning, fattningsförmåga av kommunikation och negativa attityder till inläring av främmande språk. (Alrabai 2015: 175-177) Orsaker till detta resultat är antagligen ett lärarcentrerat klassrum där lärare har en dominerande roll i jämförelse med språkinlärare – och även det västerländska klassrum som diskuterades i avsnitt 2.1. På basis av denna information

är det korrekt att anta att kulturella, sociala och religiösa faktorer kan påverka språkinläringen. De tre sistnämnda faktorerna var även orsaker som ledde till att det var, t.ex. omöjligt för en manlig forskare att inkludera kvinnliga informanter i undersökningens andra steg. I alla fall visade resultatet att användning av ångstreduktionsstrategier hade en positiv inverkan på inlärares språkinlärningsprocess och på språklärares undervisning. (Alrabai 2015: 169, 175-176, 182)

Sammanfattningsvis visar tidigare studier av temat att inlärningsstrategier kan stödja och bekräfta språkinlärningsprocessen. Således korrelerar resultat av ovanbehandlade inlärningsstrategistudier med denna studies teoribakgrund. I likhet med Oxfords (1990) teori kan, t.ex. kön, medvetenhet och motivation påverka i strategianvändning (Dekeron 2011, Hankonen 2012, Kovanen 2014, Malvebo 2006 och Åberg 2010). Det framkommer även att sociala, religiösa och kulturella aspekter kan orsaka skillnader, t.ex. i språkundervisning, -inläring och strategianvändning. (Alrabai 2015 och Sahragar, Khajavi & Abbasian 2014) Ytterligare forskare och informanter i olika ålder och från olika länder ansåg att strategiträning bör ha större roll i språkundervisningen. (Airaksinen 2008, Dekeron 2011, Hankonen 2012, Kovanen 2014, Malmberg m.fl. 2000, Marttinen 2008, Sahragard, Khajavi & Abbasian 2014 och Åberg 2010)

2.5 Finlands läroplan och inlärningsstrategier

I finska skolor är det andra inhemska språket, i detta fall svenska, ett obligatoriskt skolämne. I Finland kan grundskoleelever delta antingen i A- eller B1-lärokurs när det gäller svenskundervisning. A-lärokursen är lång (börjar vanligtvis på lågstadiet) och B1-lärokurs är medellång (börjar hittills på högstadiet). (GLGU 2014: 324)

Det är aktuellt att närmare betrakta Finlands läroplan, eftersom den nya läroplanen träder i kraft 2016. På grund av detta ska båda; den gamla (2004) och den nya (2014) läroplanen diskuteras. Denna studie ämnar undersöka B1-grupper, men det finns även en jämförelsegrupp av elever som läser A-svenska i årskurs nio. För tillfället börjar B1-grupper svenskinläring på högstadiet under årskurs 7, men nästa höst börjar B1-svenskinläringen redan på lågstadiet under årskurs 6. Härnäst behandlas inlärningsstrategier i läroplaner huvudsakligen ur B1-svenskundervisningens synvinkel.

2.5.1 *Den gamla läroplanen*

Svenskundervisningens uppgift är enligt den gamla läroplanen att eleven blir van vid svenska språket och lär sig att uppskatta Norden och den finlandssvenska kulturen. Huvudsyftet med svenskinläring är att höja elevernas förmåga att kommunicera med Finlands svenskspråkiga population och även samarbeta med andra nordiska länder. Det betonas i läroplanen att språkinläring kräver mångsidig och långsiktig träning. (GLGU 2004: 118)

Syftet med A-svenskundervisning är att erbjuda en bas för blivande svenskstudier och att utveckla inlärares kulturella förståelse. Det finns olika perspektiv på inläringens målsättningar beroende på när inlärares börjar svenskstudierna på lågstadiet. Målet för B1-svenskundervisning är att lära sig grunder och muntliga färdigheter i svenska betonas. Dessutom tas språkinläringens kunskaper och kulturell förståelse fram som viktiga aspekter. (GLGU 2004: 118-123)

Målsättningarna är indelade i tre grupper i fråga om B1-svenskundervisning. Dessa grupper är språkkunskaper, kulturella kunskaper och inlärningsstrategier. Angående inlärningsstrategier betonas t.ex. effektiva arbetssätt, strategier som kompenserar brister i språkkunskaper, självbedömningen och -observation. Kommunikationsstrategier är en del av det centrala innehållet i B1-undervisning. (GLGU 2004: 123-124) Dessa strategier liknar till stora delar kompensationsstrategier som t.ex. Oxford (1990) behandlar i sin modell av inlärningsstrategier (se avsnitt 2.3).

Inlärningsstrategier syns även i bedömningskriterierna angående B1-svenskundervisning. Vitsordet 8 (goda kunskaper i svenska) inkluderar att inlärares använder inlärningsstrategier på ett effektivt sätt i sin språkinlärningsprocess. Kulturella kunskaper och språkkunskaper (angående hörförståelse, talande, textförståelse och skrivande) är viktiga aspekter i slutbedömningen. (GLGU 2004: 124) Dessa fyra sistnämnda språkkunskaper tas hänsyn till även i Oxfords (1990) och O'Malley & Chamots (1990) studier (se avsnitt 2.2.1).

2.5.2 *Den nya läroplanen*

Den kommande läroplanen gäller från hösten 2016. Det andra inhemska språkets uppgift är att förstärka elevernas självförtroende som språkinlärare och uppmuntra dem att använda språket. Eleverna ges en möjlighet att utveckla sina språkkunskaper på ett individuellt sätt och få personligt stöd om det behövs. (GLGU 2014: 324-325) Denna uppgift stämmer till stora delar med ovanbehandlade teorier om inlärningsstrategier (Rubin & Wenden 1987, O'Malley & Chamot 1990 och Oxford 1990).

Inlärningsstrategier har en stor roll i den nya läroplanen. Ett av språkinlärningsmålen i B1-svenskundervisning är att elever kan utnyttja olika sätt att lära sig språk och att utvärdera sitt lärande själv och med hjälp av sina skolkamrater. En konstruktiv kommunikation och att elever lär sig att få fram sitt budskap är en av de viktigaste uppgifterna i handledningen. Detta språkinlärningsmål innehåller också tanken att elever uppmuntras att sätta upp målsättningar för sitt eget lärande. Gällande innehållsmålet i B1-svenskundervisning betonas i läroplanen att man bör använda olika inlärningsstrategier, läromaterial och miljöer för att lära sig på ett effektivt och motiverande sätt. (GLGU 2014: 324-334)

Användning av inlärningsstrategier lyfts till och med fram i bedömningskriterier för goda kunskaper (vitsordet 8) i slutbedömningen efter avslutad B1-lärokursen i svenska. Sammanfattningsvis är användning av inlärningsstrategier, förmågan att kommunicera och egna målsättningar viktiga aspekter i slutbedömningen av B1-svenska. I tillägg till detta betonas även livslångt lärande i läroplanen, vilket betyder att elever kan utnyttja sina språkkunskaper efter skolåldern och även utanför skolmiljön. (GLGU 2014: 335, 339). Dessa aspekter ligger i fokus för inlärningsstrategiundersökning (se avsnitt 2.2 & 2.3).

3 SYFTE, METOD OCH MATERIAL

Detta kapitel handlar om syfte, metod och material i denna studie. Först presenteras syfte, forskningsfrågor och hypoteser och sen handlar kapitlet noggrannare om forskningsetik och -metod. Efter det klargörs hur enkäten för denna studie har formulerats och till slut ska informanter och undersökningsmaterial presenteras.

3.1 Syfte, forskningsfrågor och hypoteser

Syftet med denna studie är att undersöka högstadieelevers inlärningsstrategier i svenska. Insamling av materialet genomförs med hjälp av webenkät som baserar sig på Oxfords (1990) modell (se kapitel 2.3, 3.3 och Bilaga 1). Temat är avgränsat med hjälp av forskningsfrågor, vilka handlar om användning av inlärningsstrategier på allmän nivå och könets och ålderns betydelse för strategianvändning. I tillägg med detta var intresset att undersöka om högstadieelever känner sig ha fått tillräckligt med information om inlärningsstrategier i skolmiljön. Utgående ifrån detta utformades följande forskningsfrågor i denna studie:

1. Vilka inlärningsstrategier använder högstadieelever när de lär sig svenska?
2. Finns skillnader i inlärningsstrategier hos olika köns- och åldersgrupper? I så fall vilka?
3. Upplever högstadieelever att de får tillräckligt med information om inlärningsstrategier i skolan?

Den första forskningsfrågan har ingen hypotes som baserar sig på tidigare studier. Syftet med enkätsfrågorna i föreliggande studie var egentligen att kartlägga vilka strategier elever använder och därför gjordes alla strategier synbara för eleverna. På detta sätt var det möjligt att undersöka alla, även omedvetna, strategiers användning. Därtill har enkätfrågor bearbetats och t.ex. strategigrupper blandats i en lämplig form för denna studie. På grund av detta skulle det inte vara trovärdigt att jämföra resultatet med Oxfords (1990) modell som det är. Trots detta antas i denna undersökning att elever använder fler direkta än indirekta strategier i svenskinläringen. I likhet med resultatet av några tidigare studier (t.ex. Hankonen 2012 och Kovanen 2014) är den andra hypotesen i föreliggande studie att kvinnliga informanter använder fler strategier än manliga. I fråga om ålder

använder äldre elever antagligen fler strategier än yngre. Till sist som i tidigare studier (t.ex. Dekeron 2011 och Hankonen 2012) är hypotesen för den sista forskningsfrågan att högstadiel elever upplever att de inte har fått tillräckligt med information om inlärningsstrategier i skolan.

3.2 Forskningsetik & validitet och reliabilitet

I vetenskapliga studier är det väsentligt att ta hänsyn till forskningsetiska aspekter. Nyberg & Tidström (2012: 49-50) presenterar tre centrala faktorer, vilka sammanfattar forskningsetik i Norden och även i andra delar av världen. Dessa faktorer är forskningens riktighet och noggrannhet när det gäller vetenskaplig kunskap och intellektuell egendoms skydd samt upphovsrätternas uppskattning. Den sista faktorn är deltagarnas rättigheter och välbefinnande i undersökningsprocessen. (Apa 2010: 11, refererad i Nyberg & Tidström 2012: 50)

Lagar och förordningar styr forskarens väg under hela undersökningsprocessen och lika viktigt är det att följa moraliska och etiska regler. Finlands forskningsetiska regler liknar i stora delar Sveriges riktlinjer. Där syftar moraliska och etiska regler i forskning på samma regler som leder människor i det vardagliga livet. (Nyberg & Tidström 2012: 50-51) Nyberg & Tidström (2012: 52-53) betonar att en av forskarens viktigaste uppgifter är att prioritera både kunskap och sanning. De tillägger att ett trovärdigt vetenskapligt arbete baserar sig alltid på både tidigare forskares teoribakgrund och på forskarens eget arbete.Handledning fungerar som stöd för forskare och för att undvika plagiering är det väsentligt att använda källhänvisningar.

Studiens validitet och reliabilitet är också viktiga aspekter i undersökningsprocess. Enligt Lagerholm (2010: 29) syftar *validitet* på det att undersökningens syfte förverkligas. Här spelar forskningsfrågor en stor roll; svarar de på forskningens syfte? I en enkätundersökning är det t.ex. viktigt att definiera viktiga begrepp så att alla informanter förstår dem på samma sätt som i forskningen. På detta sätt blir studiens validitet högre. *Reliabilitet* baserar sig enligt Lagerholm (2010: 30) på hur väl forskaren planerar och genomför sin studie. Forskaren undviker låg reliabilitet med hjälp av noggrant arbete i alla stadier av undersökningsprocessen.

3.3 Enkät som forskningsmetod

Det finns två centrala forskningsstrategier forskaren kan använda i undersökningsprocess och de är kvalitativa och kvantitativa strategier. *Kvalitativa forskningsstrategier* baserar sig på sökande av djupare förståelse. Det som kännetecknas kvalitativ forskning är viljan att förklara och betrakta något fenomen. Resultat av kvalitativ data anges vanligtvis med ord och satser medan siffror är oftast ett tecken på kvantitativ forskning. (Hirsjärvi m.fl. 1997: 130-167, Lagerholm 2010: 31 och Nyberg & Tidström 2012: 125). Enligt Nyberg & Tidström (2012: 123) syftar *kvantitativa forskningsstrategier* på en testprocess av hypoteser eller påstående som har sin bakgrund i existerande teori. Således ger analys av materialet information om hypoteser stämmer. Typiskt för kvantitativa strategier är t.o.m. att resultat är på något sätt mätbart. För forskare är det möjligt att välja en av dessa två strategier eller använda en kombination av dem (*ibid.*). Lagerholm (2010: 31) sammanfattar att även om kvantitativa strategier vanligtvis är lättare att kontrollera, ger en kvalitativ ansats vanligtvis en fördjupande och vidare bild av fenomenet.

I föreliggande studie finns det drag av både kvantitativa och kvalitativa forskningsstrategier. Exempel på kvantitativ forskningsstrategi i denna undersökning är t.ex. användning av slutna-flervalfrågor i enkäten och siffror, figurer och tabeller i analysen. Även hypoteser som baserar sig på tidigare studier och teorier är ett tecken på kvantitativ strategi. I analysen spelar kvantitativ strategi i alla fall större roll än kvalitativ. Som sagt, är syftet med enkätundersökningen ändå att förklara, jämföra och beskriva något fenomen (Hirsjärvi m.fl. 1997: 130-137, 167). På grund av detta har denna undersökning även kvalitativa forsknings drag. Ett annat kvalitativt drag i denna studie är t.ex. forskningsplanen som har omformulerats många gånger under processen (*ibid.*).

Enkät som forskningsmetod möjliggör standardiserad datainsamlingen, dvs., alla informanter svarar på samma frågor på samma sätt. Denna metod är effektiv vid stort antal av informanter. De utvalda informanterna representerar målgruppen, vilket i detta fall är, t.ex. högskoleelever. (Hirsjärvi m.fl. 1997: 189-191) Enligt Lagerholm (2010: 38) är det vanligt att arbeta med enkätsvar statistiskt och även jämföra olika informantgrupper i analysen. Trots att statistisk analys anses ofta som kvantitativ strategi är det vanligt även för kvalitativ forskning att jämföra, t.ex. kön, hemort, yrke, civilstånd, utbildningsområde och sjukdomsorsak. Däremot är t.ex. ålder är vanligare variabel i kvantitativ forskning. (Nyberg & Tidström 2012: 123-125). I denna undersökning jämförs kvinnliga och

manliga informanter samt olika åldersgrupper. Även jämförelse med B1-svenskgrupper och A-svenskgrupp redovisas i analysdelen. Nyberg & Tidström (*ibid.*) tillägger att ibland är det motiverat att analysera även kvalitativ forskningsdata med hjälp av kvantitativa strategier, t.ex. med siffror.

I föreliggande studie var användning av enkät, och i detta fall webenkät, som forskningsmetod ett medvetet val, eftersom intresset var att undersöka högstadielärares strategianvändning på allmän nivå och jämföra olika ålders- och köngrupper. Denna studies enkät består av olika flervalfrågor. Hirsjärvi m.fl. (1997: 195-196) anger att flervalfrågor innehåller färdiga svarsalternativ som forskaren har formulerat. Även användning av Likert-skala är vanligt i enkäter med flervalfrågor. Skalor består vanligtvis av fem eller sju steg som mäter t.ex. attityder för och emot. Motsatsen till flervalfrågor är öppna frågor där informanter kan skriva ett fritt svar med egna ord (Hirsjärvi m.fl. 1997: 194-197).

Aaltola & Valli (2010: 113) konstaterar att målgrupp är viktig i webenkätundersökningar, dvs., yngre informanter föredrar användning av internet oftast mer än äldre. Webenkät möjliggör även insamling av materialet utan forskarens närvaro, vilket är både ekonomiskt och tidsbesparande. Aaltola & Valli (*ibid.*) kompletterar att en annan fördel med webenkät är det att det underlättar analysering av forskningsdata och gör resultat pålitligare. Därtill är metoden effektiv vid ett stort antal av informanter, vilket är en viktig del av enkätundersökning (Hirsjärvi m.fl. 1997: 137). Nackdelen med enkätundersökning anses ofta vara informanternas möjliga slarvighet eller oärlighet (Hirsjärvi m.fl. 1997: 189-191). Detta är viktigt att ta till hänsyn när man analyserar resultat. Enkäternas noggranna planering och frågornas formulering underlättar datainsamlingen. Förståeliga frågor och ungefär 15 minuters svarstid gör processen mer flytande för informanter. (*ibid.*)

3.3.1 Enkätens utformning för denna studie

Planering för denna studies webenkät började under hösttermin 2015. Preliminärt var planen att basera enkätens utformning på Oxfords (1990) modell som den är. Syftet var att översätta Oxfords strategier till en förståelig form på finska, eftersom tänkta informanter kom från en finskspråkig skola. För att undvika omedvetna strategiers

bortfall i undersökning och för att korta ner svarstiden, valdes flervalsfrågor med Likert-skala i studiens enkät.

Efter en pilotundersökning som genomfördes vid magisterseminarium i pappersform, förändrades frågor som baserades på Oxfords (1990) modell på basis av kommentarer som kom upp i seminariet. Bearbetningens syfte var att göra enkäten mer förståelig och frågor som baserade sig på modellen sammanfattades och förenklades. Efter att enkäten blivit diskuterats i seminariegruppen kontaktades samarbetskolan för noggrannare instruktioner. Instruktionerna till samarbetslärarna var att reservera ungefär 15 minuters tid och informera om det blev något slags svårigheter, frågor eller kommentarer i svarsprocessen. Målsättning var att ha bara B1-svenskgrupper som informanter, men på grund av förändringar i samarbetskolans tidsplanering byttes en B1-grupp av niondeklassister till en A-grupp av niondeklassister (se avsnitt 2.5).

Enkäten delades i tre enheter (se Bilaga 1). Den första delen handlar om bakgrundsinformation och innehåller tre frågor: ålder, kön och det senaste vitsordet i svenskstudierna. Informanternas ålder och kön redovisas närmare i följande avsnitt (3.4). Viljan att lära sig svenska och medvetenhet om inlärningsstrategier utformar den andra delen av enkäten. I likhet med den första enheten består även denna av tre frågor. Informanter svarar på dessa frågor med hjälp av Likert-skala som innehåller fyra steg: Jag är inte av samma åsikt (*finsk. En ole samaa mieltä*); Jag är delvis inte av samma åsikt (*finsk. Olen jokseenkin eri mieltä*); Jag håller delvis med om detta (*finsk. Olen jokseenkin samaa mieltä*); Jag håller med om detta (*finsk. Olen samaa mieltä*). Dessa frågor redovisas närmare i följande kapitel.

Den sista delen behandlar inlärningsstrategier och innehåller sex delgrupper; tre för direkta inlärningsstrategier och tre för indirekta inlärningsstrategier. Frågorna i den tredje delen baserar sig på Oxfords (1990) modell, men har modifierats för att underlätta informationens insamling och analys. Oxfords (1990) modell innehåller 61 strategier, vilka har komprimerats till 40 påståendefrågor i denna undersökning. Med hjälp av Likert-skala som innehåller fyra steg är informanternas uppgift att värdera i vilken mån de använder olika strategier i svenskinlärningsprocessen: Jag har aldrig provat detta (*finsk. En ole koskaan kokeillut tätä*); Jag har provat detta enstaka gånger (*finsk. Olen kokeillut tätä kerran tai pari*); Jag använder detta ibland (*finsk. Käytän tätä silloin*

tällöin); Jag använder detta ofta (*finsk. Käytän tätä usein*). Härnäst förklaras hur Oxfords (1990) modell tillämpades för denna studies enkät (se Bilaga 1).

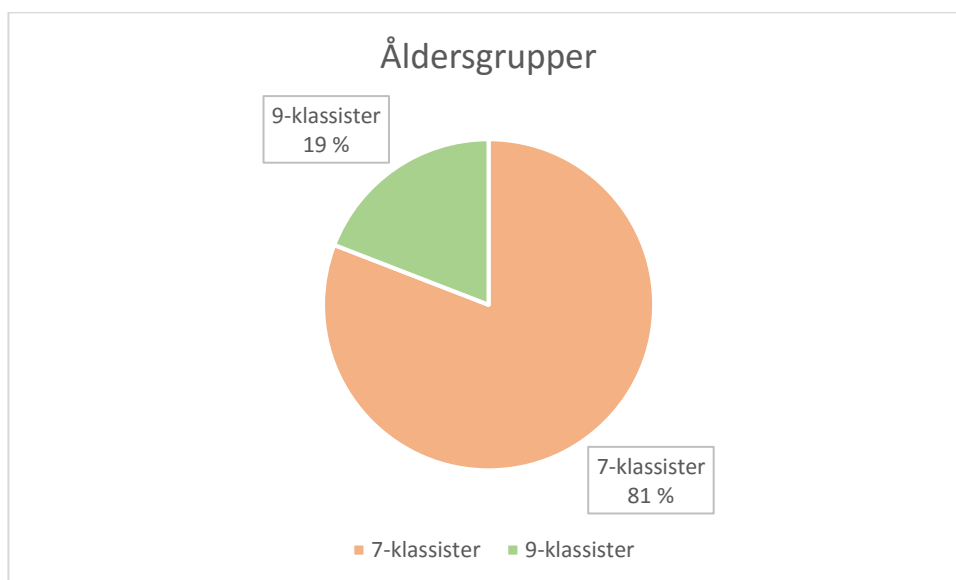
I Oxfords (1990) modell består direkta strategier av minnesstrategier, kognitiva strategier och kompensationsstrategier (se 2.3.2.1). Minnesstrategier förenklades genom att kombinera likadana minnesregelfrågor och frågor om bild och ljud tillsammans. Även frågor om användning av aktivitet förenklades. Repetering flyttades till en del av kognitiva strategier. Övning i den formella och informella miljön som hör till kognitiva strategier utelämnades från direkta strategier. Formell övningsmiljö är en självklarhet, eftersom enkäter fylls i på skolan och den informella miljöns roll kommer fram i indirekta strategiers påståendefrågor. Även andra skriftliga källors användning utelämnades från kognitiva strategier, eftersom det kommer fram, t.ex. i frågor om metakognitiva strategier. När det gäller andra kognitiva strategier är strategier som handlar om analysering och slutledning i en stor roll, eftersom den ersätter även kompensationsstrategiers del som behandlar gissning. Användning av modersmål och andra-/främmande språk innehåller även strategier som handlar om övervinnande av begränsningar i tal och skrift (kompensationsstrategier). Även kompensationsstrategi där inläraren ber om hjälp utelämnades, eftersom likadana påståendefrågor finns i indirekta strategiers frågor (t.ex. samarbete). När det gäller kompensationsstrategi där man hittar på ord eller använder eufemismer kombinerades även dessa två påståendefrågor till en. I denna studies enkät finns det fortfarande tre direkta strategigrupper som innehåller tillsammans 20 påståendefrågor (se Bilaga 1).

I likhet med direkta strategier innehåller även indirekta strategier tre olika grupper i Oxfords (1990) modell: metakognitiva, affektiva och sociala strategier (se 2.3.2.2). I fråga om metakognitiva strategier utelämnades strategi som handlar om utveckling av hörförståelse innan talproduktion. Strategier som behandlar tidsplanering och miljö kombinerades till en påståendefråga samt med bedömning av inläring. Affektiva strategier förenklades genom att ångestreduktionsstrategier bara blev en fråga. Även strategier som handlar om emotioner förenklades. Sociala strategier bibehölls som de var i Oxfords (1990) modell. Indirekta strategier innehåller fortfarande tre grupper i denna studies enkät och består av 20 frågor (se Bilaga 1).

3.4 Informanter och undersökningsmaterial

Materialet samlades in under vårtermin 2016 vid en finskspråkig skola. Undersökningsmaterialet består av 82 högstadieelevers enkätsvar. Analysen baserar sig på målgruppselever som läser B1-svenska antingen på årskurs 7 eller 9 och denna grupp innefattar 68 elever. Att 14 elever som läser A-svenska på årskurs 9 valdes bort är således ett medvetet val. Dock redovisas även sistnämnda grupp lite senare för att få en bredare bild och jämförelsepunkt för undersökningens målgrupp. För att underlätta jämförelsen ska både siffror och procentandel används i analysen. I texten ska procentandel rundas till närmaste heltal. Härnäst presenteras informanternas ålder och kön, eftersom dessa faktorer är de centrala i föreliggande undersökning (se forskningsfrågor i avsnitt 3.1).

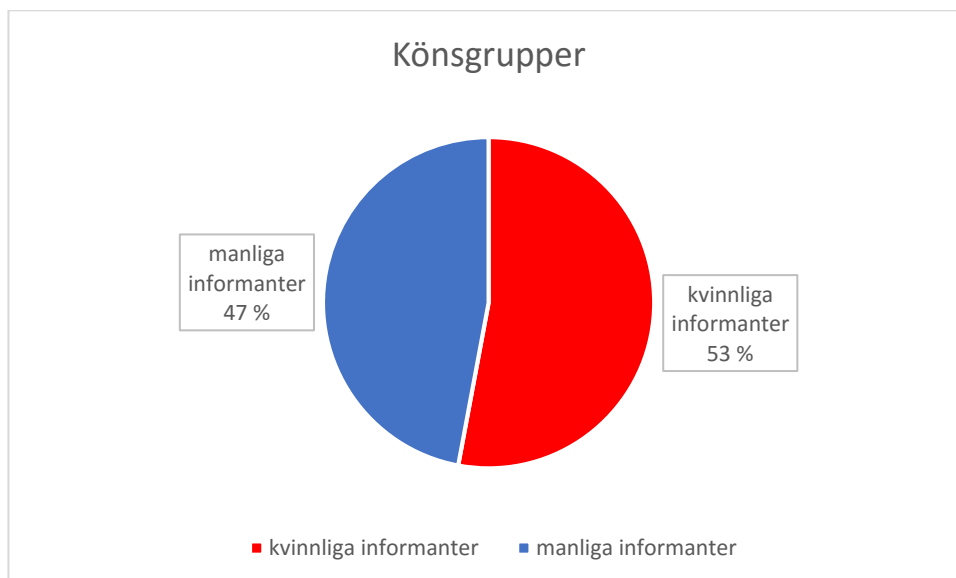
Som framgår av Figur 1 (se nedan) var andelen informanter från årskurs 7 betydligt större än informanter från årskurs 9. Detta kan bero på en förändring av en informantgrupp (en planerad B1-grupp från årskurs nio blev A-grupp) redan i materialets insamlingsprocess. Trots detta ska åldersgrupper jämföras i analysen.



FIGUR 1 B1-elevers åldersgrupper i denna undersökning (n=68). I figuren syftar 7-klassisters 81% på 55 elever och 9-klassisters 19% på 13 elever.

Figur 2 redovisar för de könsgrupperna i föreliggande undersökning. Andel kvinnliga och manliga informanter är jämn: 53% är kvinnliga informanter och 47% manliga

informanter. Sammanfattningsvis är antalet flickor 36 (53%) och pojkar 32 (47%). När det gäller antalet flickor och pojkar i årskurs 9 och 7, är kvinnliga informanter dominerande i årskurs 9 (10 kvinnliga informanter och 3 manliga informanter). Årskurs 7 bestod däremot av 26 kvinnliga informanter och 29 manliga informanter.



FIGUR 2 B1-elevers könsgrupper i denna undersökning (n=68)

Av 14 elever i A-svenskgruppen var antalet kvinnliga informanter 10 och manliga informanter 4. Denna grupp kommer att behandlas i avsnitt 4.4.1.

4 RESULTAT

I detta kapitel redogörs för resultatet av föreliggande undersökning. Forskningsdata baserar sig på 68 högstadieelevers webenkätssvar, vilka läser B1-svenska, men kompletteras med 14 högstadieelevers svar som läser A-svenska. Först presenteras inlärningsstrategierna hos högstadieeleverna som hel grupp och sedan ur olika ålders- och könsgруппers synvinkel. Till sist redovisas även andra intressanta faktorer.

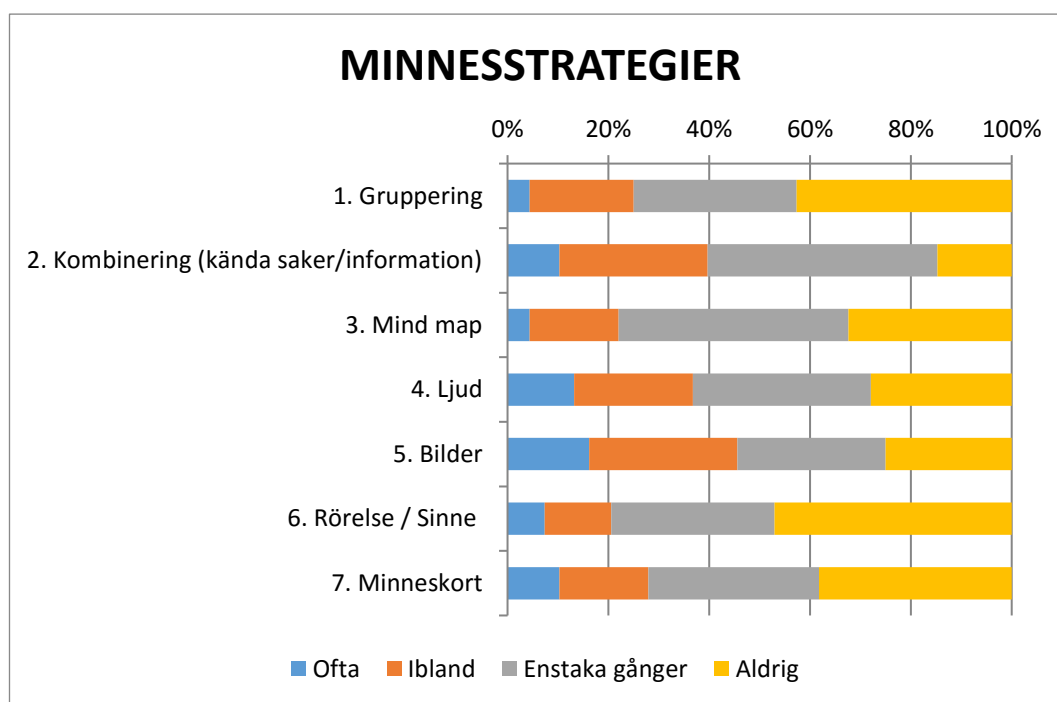
4.1 Inlärningsstrategier hos högstadieelever

I fråga om högstadieelever som hel grupp presenterar Figur 3-5 direkta inlärningsstrategiers och Figur 6-8 indirekta inlärningsstrategiers angivna användning i svenskinläring. För att underlätta figurers tolkning har frågor om inlärningsstrategier sammanfattats med ett par ord (detta gäller även tabellerna i avsnitt 4.2 och 4.3). Syftet är ändå att förklara innehållet noggrannare härnäst. Dessutom finns alla frågor i finskspråkig form i Bilaga 1.

Minnesstrategin som fick de flesta ”ofta” träffar var användning av *bilder* (se Figur 3). Användning av bilder hänsyftar till konkreta bilder och/eller bilder i huvudet. I alla fall visar Figur 3 att även om bilder hade flest ”ofta” användare med 11 elever (16 %) hade större antal informanter använt strategin ”aldrig” (17 elever; 25 %). Däremot var *kombinering* av nya saker till tidigare eller betydande information den mest använda strategin med bara 10 (15 %) ”aldrig” träffar. *Gruppering* (t.ex. av olika ord) och användning av *rörelse och/eller sinne* hade de flesta ”aldrig” träffar i fråga om minnesstrategier. Användning av rörelse och/eller sinne i svenskinlärningsprocess hade 32 ”aldrig” träffar (47 %) och gruppering 29 (43 %).

Strategier som har träffar huvudsakligen på svarsalternativ ”ibland” eller ”enstaka gånger” verkar bekanta för elever, men antagligen inte så effektiva. Detta gäller t.ex. i fråga om *mind map* och minnesstrategier som baserar sig på *ljud* (t.ex. uttalsrytm) där över hälften av informanter hade valt att de använder strategier ”ibland” eller ”enstaka gånger”. Den sista minnesstrategin, *minneskort* (som har t.ex. ord på elevers modersmål på en sida och på målspråk på den andra) hade över 60 % av informanter använt antingen ”aldrig” (26; 38 %) eller ”enstaka gånger” (23; 34 %), vilket syftar på att strategin inte är vanligt hos

denna informantgrupp. Dessa svarsalternativ var i allmänhet dominerande gällande alla minnesstrategier. Sammanfattningsvis var den mest använda minnesstrategin kombinerad och den minst rörelse och/eller sinne.



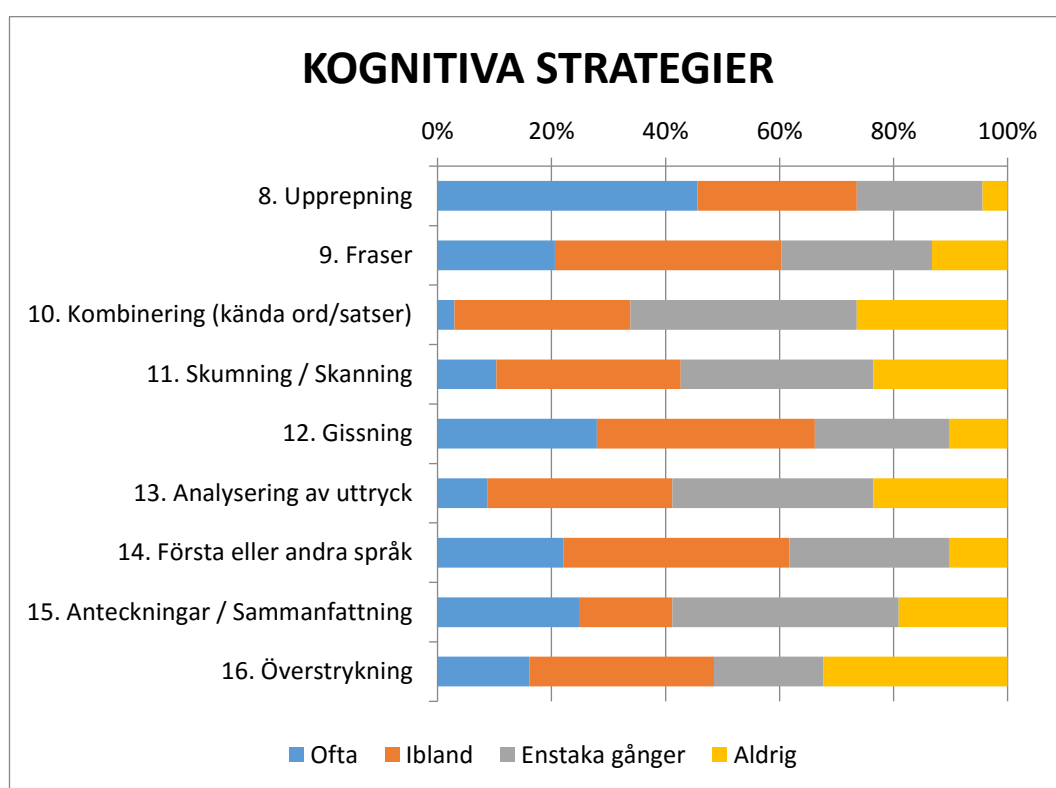
FIGUR 3 Minnesstrategier hos högstadiel elever (n=68)

Figur 4 visar inlärningsstrategin som högstadiel elever använder mest "ofta" i svenskinläring, vilken är *upprepning* med 31 (46 %) svar. Detta hänsyftar till upprepning av något tills man kommer ihåg det. Bara 3 elever (4 %) hade aldrig utnyttjat denna strategi.

Inläring av olika *fraser* (t.ex. inför provet eller samtalssituation) hade de flesta träffar på svarsalternativ "enstaka gånger" (18; 27 %) eller "ibland" (27; 40 %). *Kombinerad (kända ord/satser)* syftar i kognitiva strategier på strategin där man gör t.ex. meningar av kända ord. I likhet med kombinerad i minnesstrategier (se Figur 3 ovan) hade över hälften av informanterna använt denna kognitiva strategi (se Figur 4 nedan) antingen "aldrig" (18; 27 %) eller "enstaka gånger" (27; 40 %). *Skumning och/eller skanning* (snabbläsning/ plockning av detaljer) hade de flesta träffar antingen i svarsalternativ "aldrig" (16; 24 %) eller "enstaka gånger" 23 (34 %). Detta syftar på att denna strategin utnyttjas inte så mycket på högstadienivå. Däremot användes *gissning* huvudsakligen "ofta" (19; 28 %) eller "ibland" (26; 38 %) hos elever. Bara 6 (9 %) elever använder

analysering av uttryck (t.ex. genom att dela det i bitar) ofta. 16 elever (24 %) hade ”aldrig” använt analysering som strategi medan andra elever valde någonting där emellan. Användning av *första eller andra språk* i svenskinlärningsprocessen gjordes nästan 90 % av alla informanter. Bara 7 (10 %) angav att de aldrig använde denna strategi.

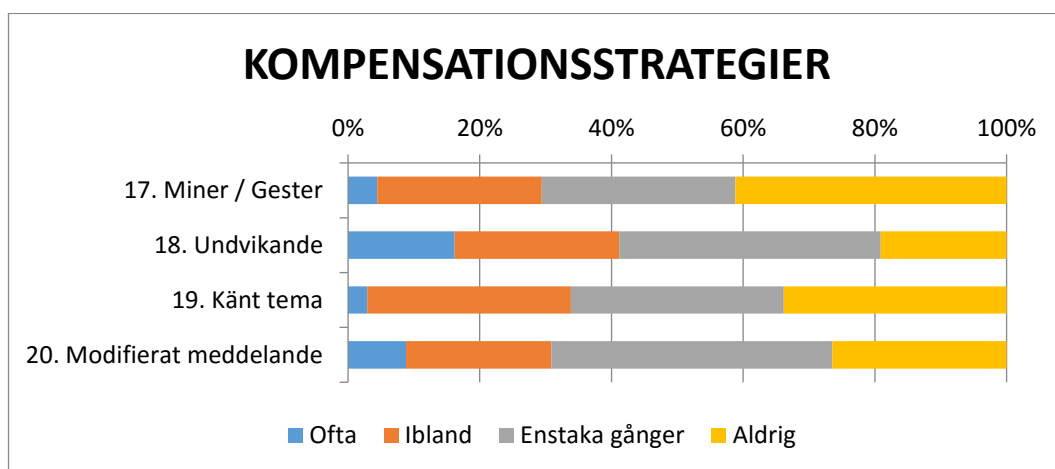
Anteckningar och/eller sammanfattning hade mest svar i ”enstaka gånger” (27; 40 %) och minst i ”ibland” (11; 16 %). Nästan en femtedel av informanter använde denna strategi ”aldrig” (13; 19 %) medan 17 (25 %) använde den ”ofta”. *Överstrykning* syftar på t.ex. understrykning. Svartalernativ ”aldrig” och ”ibland” valdes av lika många informanter (22; 32 %) och ”enstaka gånger” av 13 (19 %) och ofta bara av 11 (16 %) .



FIGUR 4 Kognitiva strategier hos högstadielärover (n=68)

Som framgår av Figur 5 användes kompensationsstrategier huvudsakligen ”aldrig” eller ”enstaka gånger”. Användning av *miner och/eller gester* är de minst populära kompensationsstrategin och svartalernativ ”aldrig” har över 40 % av markeringarna (28; 41 %). Över 80 % av elever medgav användning av *undvikande*. 13 (19 %) informanter angav att de hade ”aldrig” använt denna strategi. Strategin *känt tema* syftar på att man försöker att välja kända teman t.ex. för samtalssituationer eller skriftliga uppgifter för att

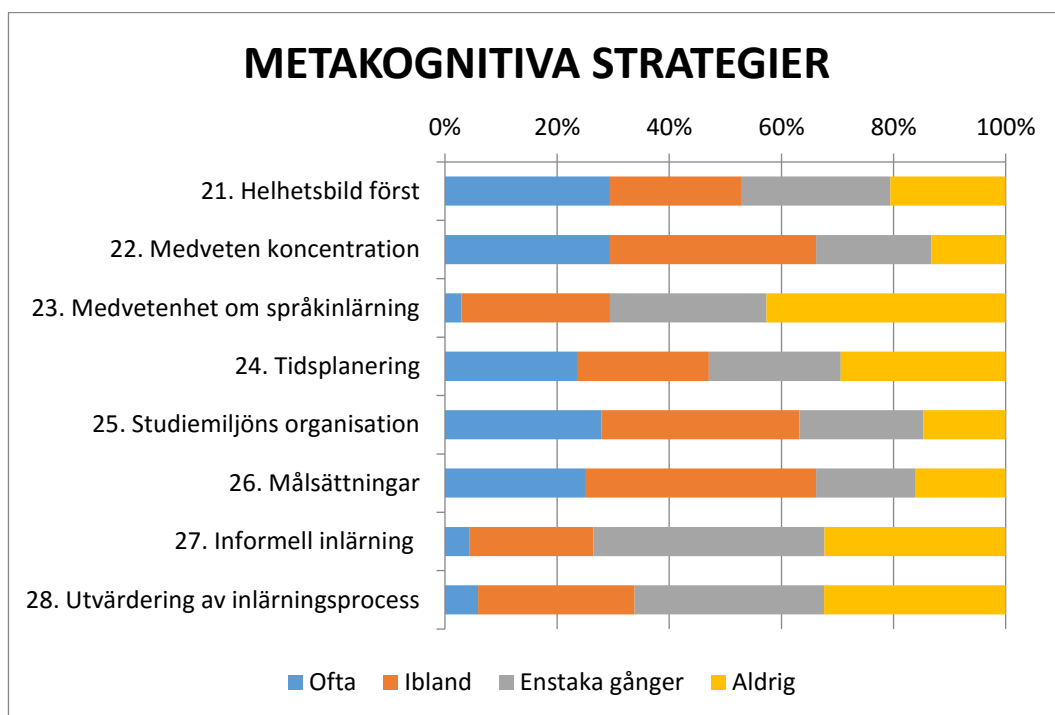
underlätta språkanvändningen. Drygt 60 % av informanter hade använt denna strategi antingen ”aldrig” (23; 34 %) eller ”enstaka gånger” (22; 32 %). I likhet med andra kompensationsstrategier hade även *modifierat meddelande* flesta markeringar antingen i ”aldrig” (18; 27 %) eller ”enstaka gånger” (29; 43 %). Denna strategi syftar på användning av synonymer eller andra liknande uttryck om man inte kommer ihåg just det hon/han ville säga/skriva. Även om i denna enkätens gruppering var kompensationsstrategier inte så populära, syftar stor procentandel i användning av gissning och första eller andra språk (se Figur 4) på att elever antagligen är medvetna om några strategier som de kan utnyttja i t.ex. nya språkliga situationer.



FIGUR 5 Kompensationsstrategier hos högstadiel elever (n=68)

I fråga om metakognitiva strategier (se Figur 6) har den första strategin fått nästan lika många markeringar i varje svarsalternativ. *Helhetsbild först* betyder att innan man börjar någon språklig uppgift bekantar hen sig med inlärningsområdet. ”Ofta” valdes flest gånger med 20 markeringar (29 %) och ”aldrig” fick minst markeringar med 14 svar (21 %). ”Enstaka gånger” fick 18 markeringar (27 %) och ”ibland” 16 (24 %). *Medveten koncentration* syftar på att innan man börjar någon språklig uppgift bestämmer hen att koncentrera sig på den. Denna strategi fick lika många ”ofta” svar som *helhetsbild först* (20; 29 %) medan ”ibland” (25; 37 %) och ”enstaka gånger” (14; 21 %) valdes av över 50 % av informanter. Denna strategi fick minst ”aldrig” markeringar (9; 13 %) av alla metakognitiva strategier. *Medvetenhet om språkinläring* hade bara 2 markeringar (3 %) i svarsalternativ ”ofta”. Däremot var alternativ ”aldrig” dominerande med 29 markeringar (43 %). ”Enstaka gånger” (19; 28 %) och ”ibland” (18; 27 %) fick likadana markeringar och som vanligt tog över 50 % av alla svar. *Tidsplanering* hade aldrig använts av 20 elever

(29 %). Alla andra svarsalternativ fick 16 markeringar, vilket ger 24 % av informanterna. *Studiemiljöns organisation* fick över 60 % markeringar gällande svarsalternativ ”ibland” (24; 35 %) eller ”ofta” (19; 28 %). *Målsättningar* som man sätter på språkinläringen hade 11 (16 %) ”aldrig” markeringar, även om det framhävs många gånger i läroplan (se avsnitt 2.5). *Informell inläring* syftar på språkinläring som sker utanför skolmiljön och lite över 25 % av informanterna använde denna strategi ”ofta” (3; 4 %) eller ”ibland” (15; 22 %). 28 (41 %) informanter hade provat svenskinläring utanför skolmiljön ”enstaka gånger” och 22 (32 %) ”aldrig”. Den stor procentandel i svarsalternativen ”aldrig” i jämförelse med ”ofta” syftar antagligen på det att eleverna inte har många möjligheter eller motivation att öva sig svenska i en informell miljö. *Utvärdering av inlärningsprocess* är den sista metakognitiva strategin och där har svarsalternativ ”aldrig” 22 (32 %) och ”enstaka gånger” 23 (34 %) markeringar, vilket igen är betydande om man tänker på läroplans kriterier (se avsnitt 2.5). Användning av utvärdering ”ofta” valdes bara av 4 informanter (6 %), medan ”ibland” fick dock 19 (28 %) markeringar.

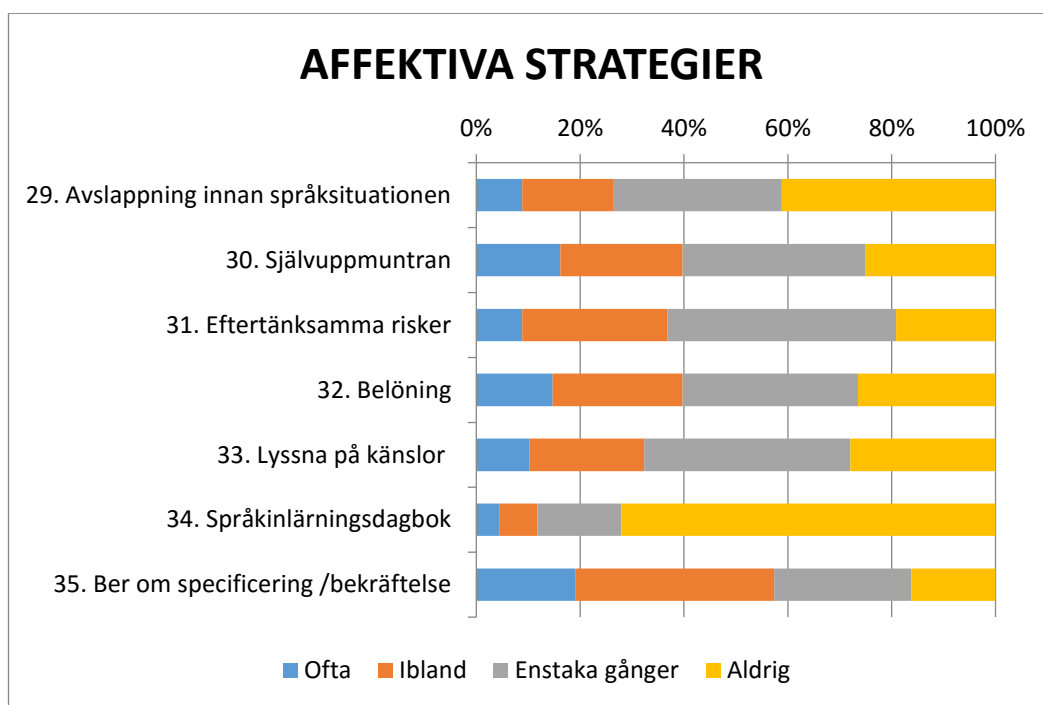


FIGUR 6 Metakognitiva strategier hos högstadielärover (n=68)

Den populäraste av affektiva strategier (se Figur 7) var strategin där inläraren *ber om specificering och/eller hjälp* om hen inte förstår något med bara 11 (16 %) elever som angav att de aldrig hade använt denna strategi. *Avslappning innan språksituationen* inte

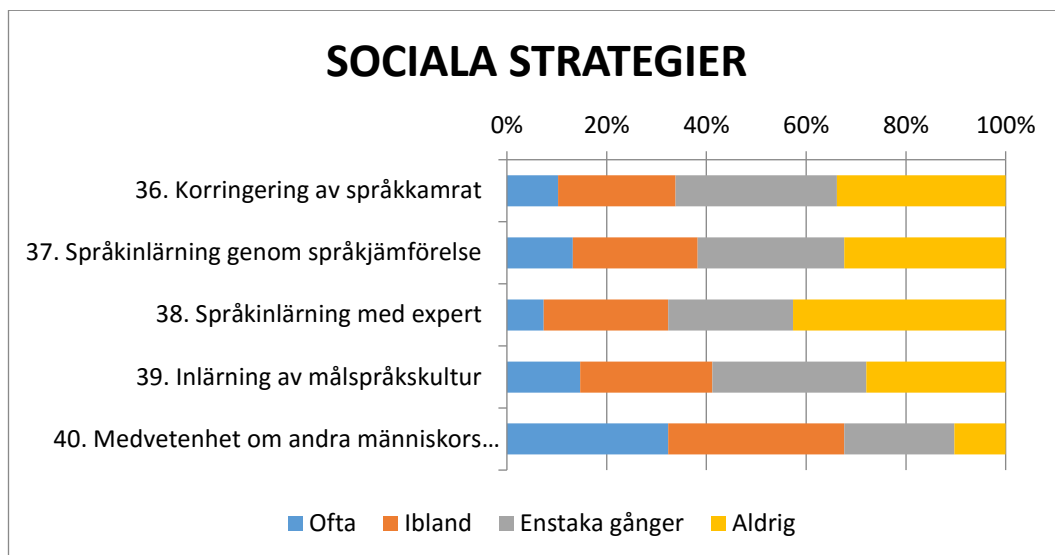
var så populär hos högstadielärover med över 40 % (28; 41 %) som ”aldrig” hade provat denna strategi i jämförelse med 6 (9 %) som använde strategin ”ofta”. *Självuppmuntran* syftar på att man uppmuntrar eller peppar sig själv innan språksituation. Denna strategi hade elever använt huvudsakligen ”aldrig” (17; 25 %) eller ”enstaka gånger” (24; 35 %). När inläroaren utmanar sig själv även i osäkra språksituationer är det fråga om *eftertänksamma risker*. Största delen av informanter hade utmanat sig själva antingen ”enstaka gånger” (30; 44 %) eller ”ibland” (19; 28 %). Detta betyder att även om strategin inte används så ”ofta” har över 80 % utmanat sig själv i någon mån i språkliga situationer.

Belöning syftar på det att inläroaren belönar sig själv, t.ex. efter en lyckad språksituation och här fick varje svarsalternativ nästan likadana markeringar; ”aldrig” 18 (27 %), ”enstaka gånger” 23 (34 %), ”ibland” 17 (25 %) och ”ofta” 10 (15 %). Strategin *lyssna på känslor* hade en liknande fördelning som belöning med 19 (28 %) markeringar i ”aldrig”, 27 (40 %) markeringar i ”enstaka gånger”, 15 (22 %) i ”ibland” och 7 (10,29 %) i ”ofta”. Inläroingsstrategi där man skriver en *språkinläroingsdagbok* för att stödja och rapportera språkinläroingsprocessen hade de flesta ”aldrig” (49; 72 %) markeringar av alla inläroingsstrategier tillsammans. 11 elever (16 %) hade provat denna strategi ”enstaka gånger” och ”ibland” (5; 7 %) och ”ofta” (3; 4 %) valdes under 15 % av informanter.



FIGUR 7 Affektiva strategier hos högstadiel elever (n=68)

I fråga om skolmiljön var resultaten i användning av sociala strategier mycket överraskande, eftersom "aldrig" var huvudsakligen det vanligaste svarsalternativet. Som framgår av Figur 8 anser över 40 % (29; 43 %) av högstadiel eleverna att de "aldrig" har använt strategin, *språkinläring med expert*, vilket innebär att man tränar svenska med någon som redan kan språket (t.ex. lärare). *Korrigerig av språkkamrat* betyder att inläraren ber den hen diskuterar med att korrigera om det uppkommer något fel i språket. Igen överraskande många (23; 34 %) angav att de hade "aldrig" provat detta. *Språkinläring genom språkjämförelse* syftar på att man tränar språk med en like (t.ex. skolkamrat). Över 40 % (22; 43 %) tänkte att de "aldrig" hade provat detta. Bara 5 informanter (7 %) angav att de använder denna strategi "ofta". *Inläring av målspråkskultur* hade 19 (28 %) markeringar i "aldrig" och 10 (15 %) i "ofta". I alla fall var elever mycket medvetna om andra människors känslor och tankar i språkinlärningsprocess. *Medvetenhet om andra människors känslor och tankar* fick flest "ofta" markeringar (22; 32 %) och bara "aldrig" 7 (10 %) markeringar.



FIGUR 8 Sociala strategier hos högstadieelever (n=68)

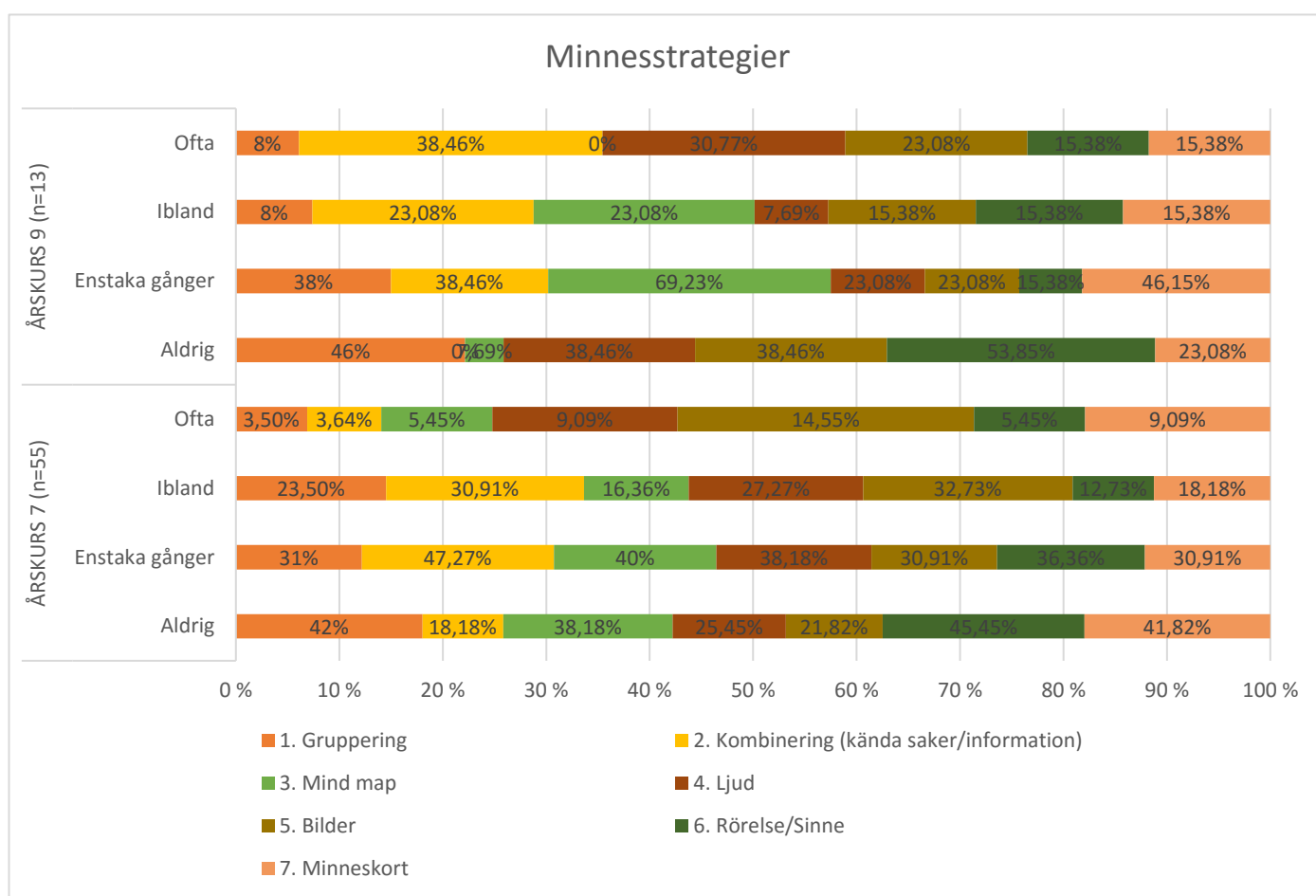
Sammanfattningsvis var direkta strategier mer använda än indirekta strategier. Detta syns på högre antal av ”aldrig” markeringar på indirekta inlärningsstrategier i jämförelse med direkta inlärningsstrategier. Strategin som fick de flesta ”ofta” markeringarna var *upprepning* som hör till kognitiva strategier (direkt inlärningsstrategigrupp). Trots detta, var användning av strategier ”enstaka gånger” eller ”ibland” de vanligaste svarsalternativen i allmänhet. En indirekt strategi, *användning av språkinlärningsdagbok*, hade flest ”aldrig” markeringar av alla inlärningsstrategier. Denna strategi hör till affektiva strategiers grupp.

4.2 Inlärningsstrategier hos olika åldersgrupper

Härnäst ska användning av inlärningsstrategier hos olika åldersgrupper jämföras. Antalet informanter i årskurs 7 är 55 elever och i årskurs 9 finns det 13 elever (se Figur 1 i avsnitt 3.4). För att få en klarare bild trots det ojämna antalet svarande redovisas resultaten i procent.

Figur 9 (se nedan) visar att minnesstrategier har använts i båda åldersgrupperna till stor del ”enstaka gånger” eller ”ibland” (t.ex. *kombinering (kända saker/information)*) och *mind map*). Även svarsalternativ ”aldrig” fick en stor procentandel i båda grupperna när det gäller *gruppering* (årskurs 7; 42 %, årskurs 9; 46 %) och *rörelse/sinne* (årskurs 7;

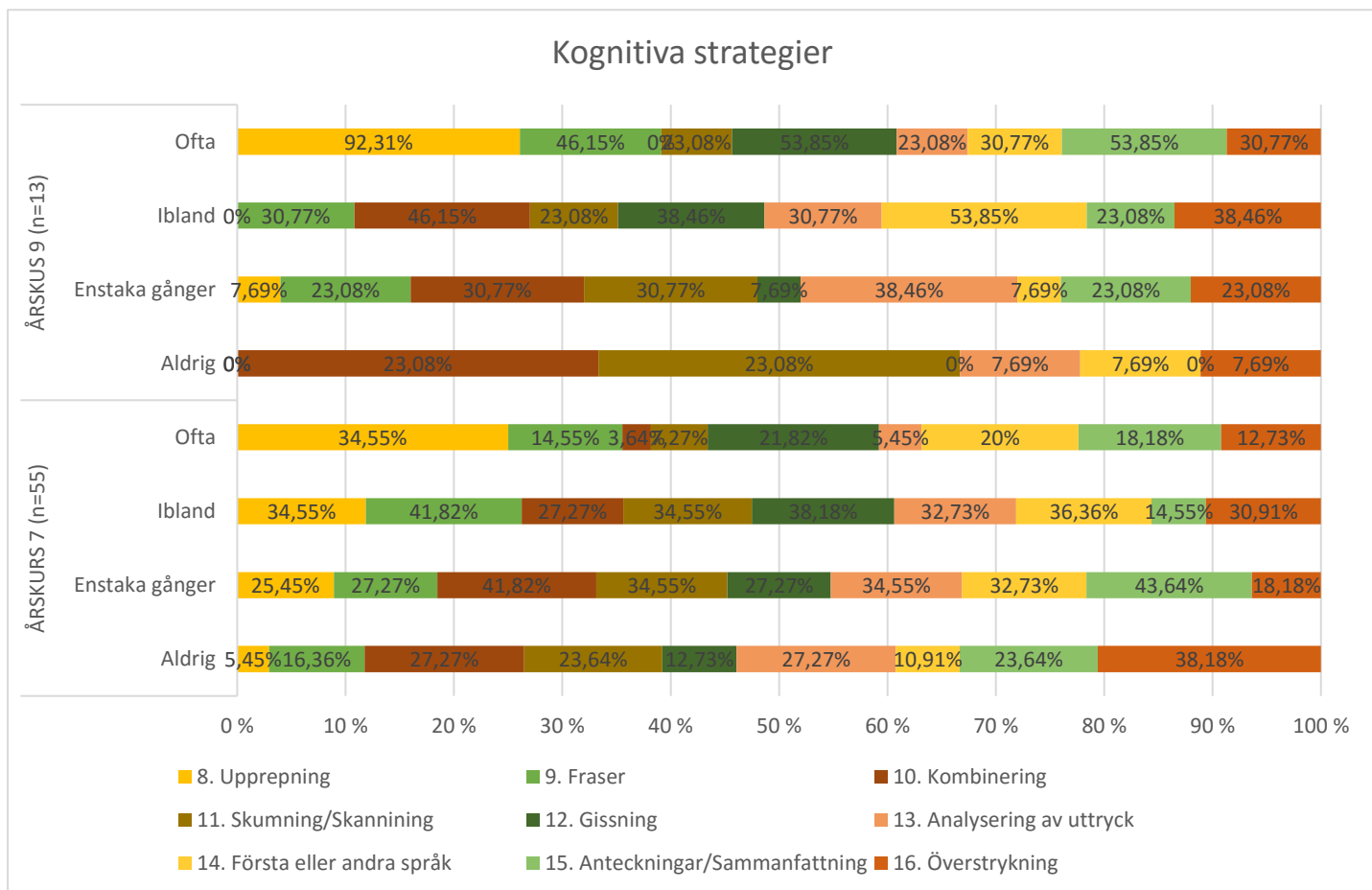
46 %, årskurs 9; 54 %). Skillnader i strategianvändning syns t.ex. i *kombinering (kända saker/information)* där varje elev har använt strategin åtminstone "enstaka gånger" medan ungefär 18 % av eleverna i årskurs 7 hade "aldrig" provat detta. I tillägg till detta finns det ungefär 38 % av sjunde klassisterna som "aldrig" hade utnyttjat *mind map*-strategi i jämförelse med nionde klassister som valde samma svarsalternativ bara 8 % av fallen. Inlärninng med hjälp av *ljud* var till och med använt mer "ofta" i årskurs 9 (31 %) i jämförelse med årskurs 7 (9 %). Svarsalternativen "aldrig" eller "enstaka gånger" var vanliga i fråga om *bilder* och *minneskort* med över 50 % av markeringarna i båda åldersgrupperna.



FIGUR 9 Minnesstrategier i årskurs 7 och 9 (n=68)

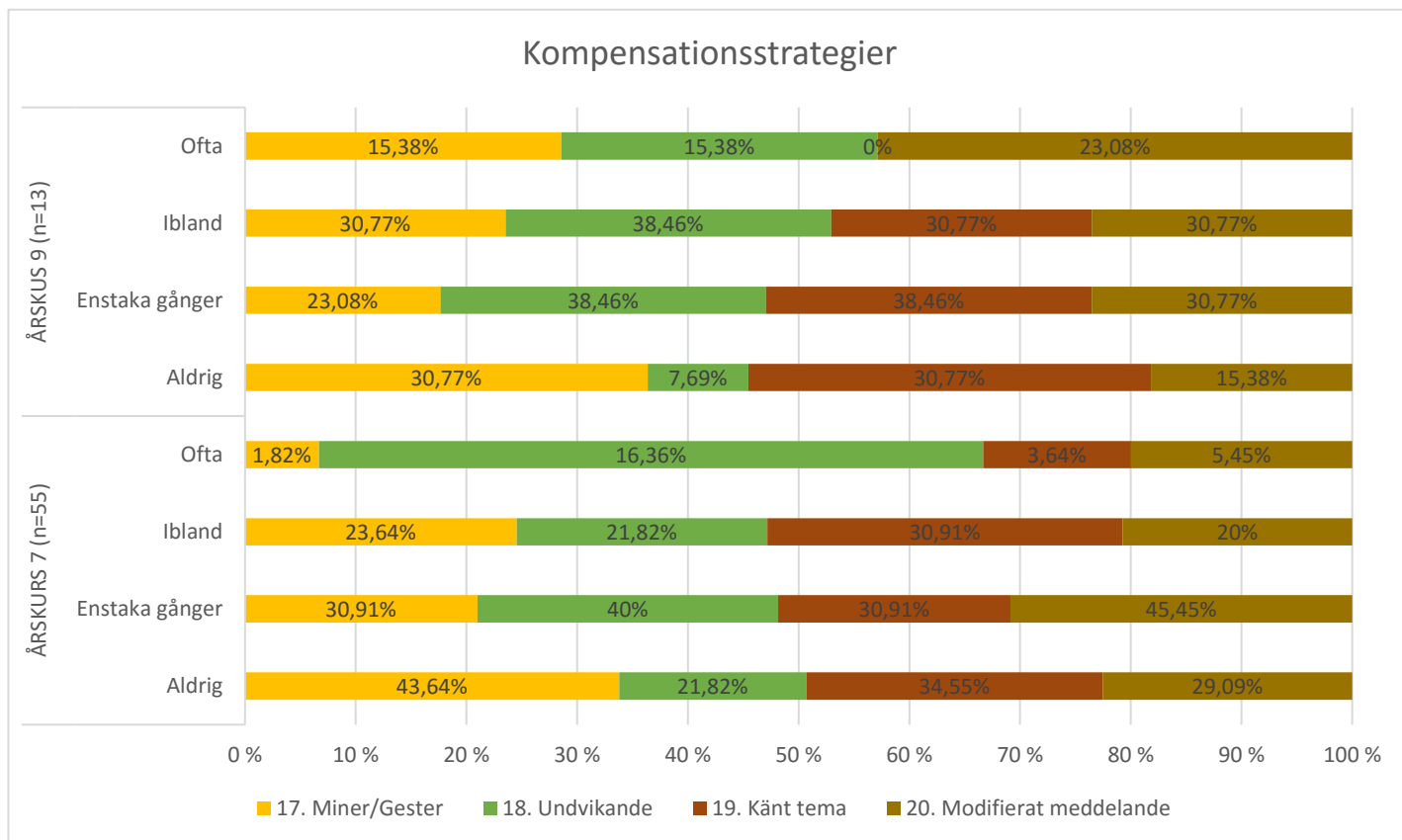
Som framgår av Figur 10 var *upprepning* den populäraste kognitiva strategin i årskurs 9. Över 90 % (12; 92 %) angav användning av upprepning "ofta" och alla hade använt strategin åtminstone "enstaka gånger". Däremot i årskurs 7 hade 6 % (3 elever) "aldrig" använt denna strategi. Nionde klassister använde till och med strategin *fraser*, mer än

sjunde klassister. I årskurs 7 fick fraser 9 (16 %) ”aldrig” markeringar medan i årskurs 9 hade alla använt strategin i någon mån. Lite över 50 % av eleverna i årskurs 9 valde antingen ”enstaka gånger” eller ”ibland” i fråga om användning av fraser. Användning av strategin ”ofta” fick bara 2 (15 %) markeringar i årskurs 7 medan i årskurs nio var antalet tydligen högre (6; 46 %). Strategierna *kombinering* och *skumning/skanning* hade över 20 % ”aldrig” markeringar i båda åldersgrupperna. Den sistnämnda strategin hade dock högre procentandel i svarsalternativ ”ofta” i årskurs 9 (3; 23 %) än i årskurs 7 (4; 7 %). *Gissning* hade 13 % av sjundeklassister ”aldrig” använt medan i årskurs 9 hade alla informanter använt den åtminstone ”enstaka gånger”. Svarsalternativ ”ofta” fick över 50 % (7; 54 %) av nionde klassisters markeringar medan i årskurs 7 var andelen för ”ofta” svar lite över 20 % (12; 22 %). *Analysering av uttryck* och användning av *första eller andra språk* hade likadan procentandel i svarsalternativet ”aldrig” angående årskurs 9 (1 markering) medan i årskurs 7 fick *analysering av uttryck* 15 och användning av *första eller andra språk* 6 ”aldrig” markeringar. *Anteckning/Sammanfattning* hade däremot 0 markeringar i årskurs 9 medan i årskurs 7 hade samma svarsalternativ fått 13 markeringar. I likhet med gissning fick denna strategi över 50 % markeringar i svarsalternativ ”ofta” från årskurs 9 medan procentandel i årskurs 7 var lite under 20 %. När det gäller den sista kognitiva strategin, vilken är *understrykning* hade svarsalternativ ”aldrig” de flesta markeringarna i årskurs 7 (21; 38 %) medan i årskurs 9 hade över 60 % valt antingen ”ibland” (5; 39 %) eller ”ofta” (4; 31 %).



FIGUR 10 Kognitiva strategier i årskurs 7 och 9 (n=68)

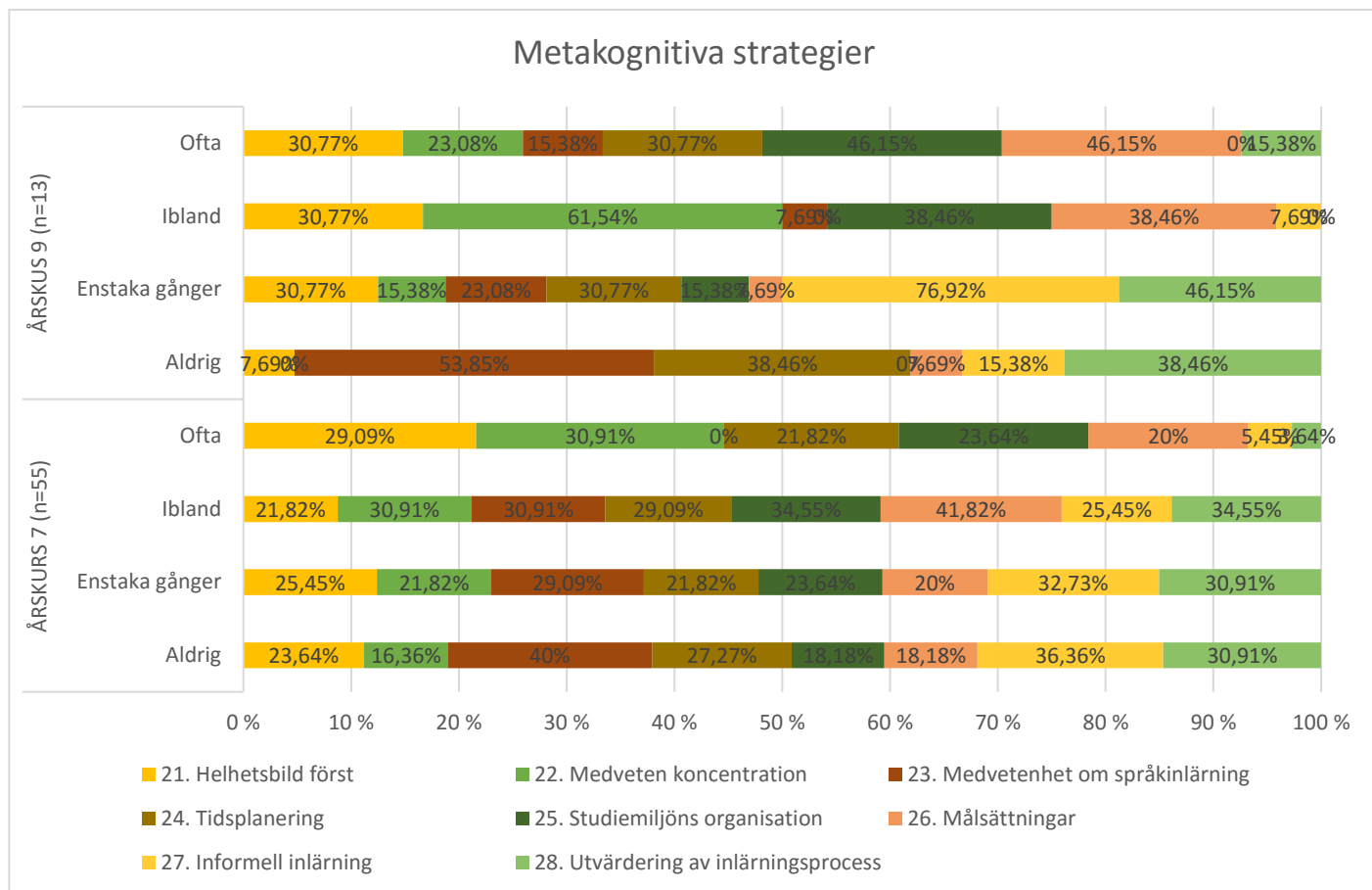
Figur 11 beskriver användning av kompensationsstrategier i årskurs 7 i jämförelse med årskurs 9. I båda åldersgrupperna var svarsalternativ ”enstaka gånger” och/eller ”ibland” det populäraste svarsalternativet medan svarsalternativet ”ofta” fick minst markeringar. Exempelvis i årskurs 9 använde ingen strategin *känt tema* ”ofta” och även i årskurs 7 var procentandelen bara 4 %, vilket betyder 2 elever. I båda grupper fick de andra svarsalternativen ungefär 30-40 % av markeringarna med nästan likadana procentandel. Användning av *modifierat meddelande* var däremot lite populärare i årskurs 9 med över 50 % av markeringar i ”ibland” (4 markeringar) eller ”ofta” (3 markeringar) än i årskurs 7 hade samma alternativ bara ungefär 25 % markeringarna (”ibland”: 11 markeringar och ”ofta”: 3 markeringar) i fråga om procentandel för olika åldersgrupperna. I fråga om *miner/gester* var det populäraste svarsalternativet i båda grupper antingen ”enstaka gånger” eller ”ibland” med över hälften av markeringarna. I årskurs 9 angav 1 informant användning *undvikande* ”aldrig” och i årskurs 7 hade 12 informanter valt samma svarsalternativ.



FIGUR 11 Kompensationsstrategier i årskurs 7 och 9 (n=68)

Den första indirekta inlärningsstrategigruppen och jämförelsen mellan olika åldersgrupper redovisas i Figur 12. Resultaten visar att strategin *medvetenhet om språkinläring* har flest ”aldrig” markeringar i båda åldersgrupperna (22 markeringar i årskurs 7 och 7 markeringar i årskurs 9). I årskurs 9 fick strategierna *studiemiljöns organisation* och *målsättningar* över 40 % ”ofta” markeringar medan i årskurs 7 var procentandelen för samma strategier ungefär 20 %. *Informell inläring* och *utvärdering av inlärningsprocess* hade över 60 % av markeringarna antingen för svarsalternativ ”aldrig” eller ”enstaka gånger” i båda grupperna. Strategin *helhetsbild först* hade jämn procentandel i användning av strategin gällande den äldre jämförelsegruppen och bara 1 ”aldrig” markering. Samma strategi hade nästan jämn procentandel (20-30 %) i de olika svarsalternativen i årskurs 7. *Medveten koncentration* hade varje informant i årskurs 9 provat åtminstone ”enstaka gånger” eller oftare medan i årskurs 7 hade svarsalternativet ”aldrig” 16 % av markeringarna, vilket betyder 9 elever. *Tidsplanering* var använt i någon mån i båda åldersgrupper med ungefär 70 % markeringar i årskurs 7 och ungefär 60 % markeringar i årskurs 9. Således angav 15

(27 %) i årskurs 7 och 5 (39 %) i årskurs 9 att de hade ”aldrig” använt tidsplanering vid svenskinläring.

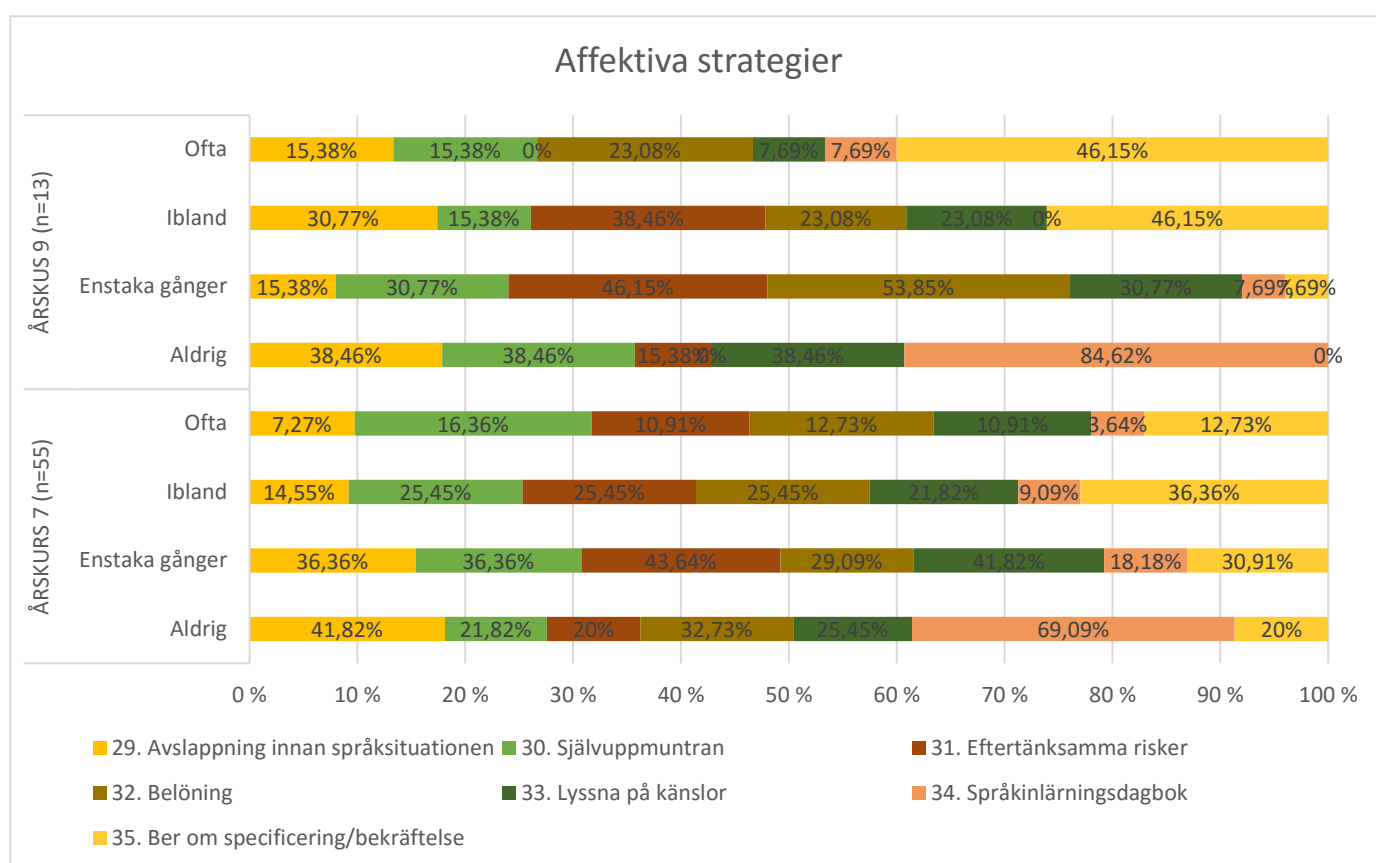


FIGUR 12 Metakognitiva strategier i årskurs 7 och 9 (n=68)

Figur 13 visar att *avslappning innan språksituation* inte är vanlig varken i årskurs 7 eller 9. Denna strategi valdes ”aldrig” ungefär 40 % av alla informanter (23 markeringar i årskurs 7 och 5 markeringar i årskurs 9). I tillägg till detta hade svarsalternativ ”ofta” 4 markeringar i årskurs 7 (7 %) och 2 i årskurs 9 (15 %). *Självuppmuntran* hade lika många ”ofta” markeringar i årskurs 9 som i avslappning innan språksituation. Användning av självuppmuntran hade antingen ”aldrig” (5 markeringar) eller ”enstaka gånger” (4 markeringar) i över 60 % av nionde klassisternas svar. Procentandelen i årskurs 7 var nästan samma som i årskurs 9, dock en lite mindre andel för svarsalternativ ”aldrig” (12; 22 %).

Ingen från årskurs 9 använde strategin *eftertänksamma risker* ”ofta” medan i årskurs 7 hade samma svarsalternativ fått 11 % av markeringar, vilket innebär 6 elever. 33 % (18

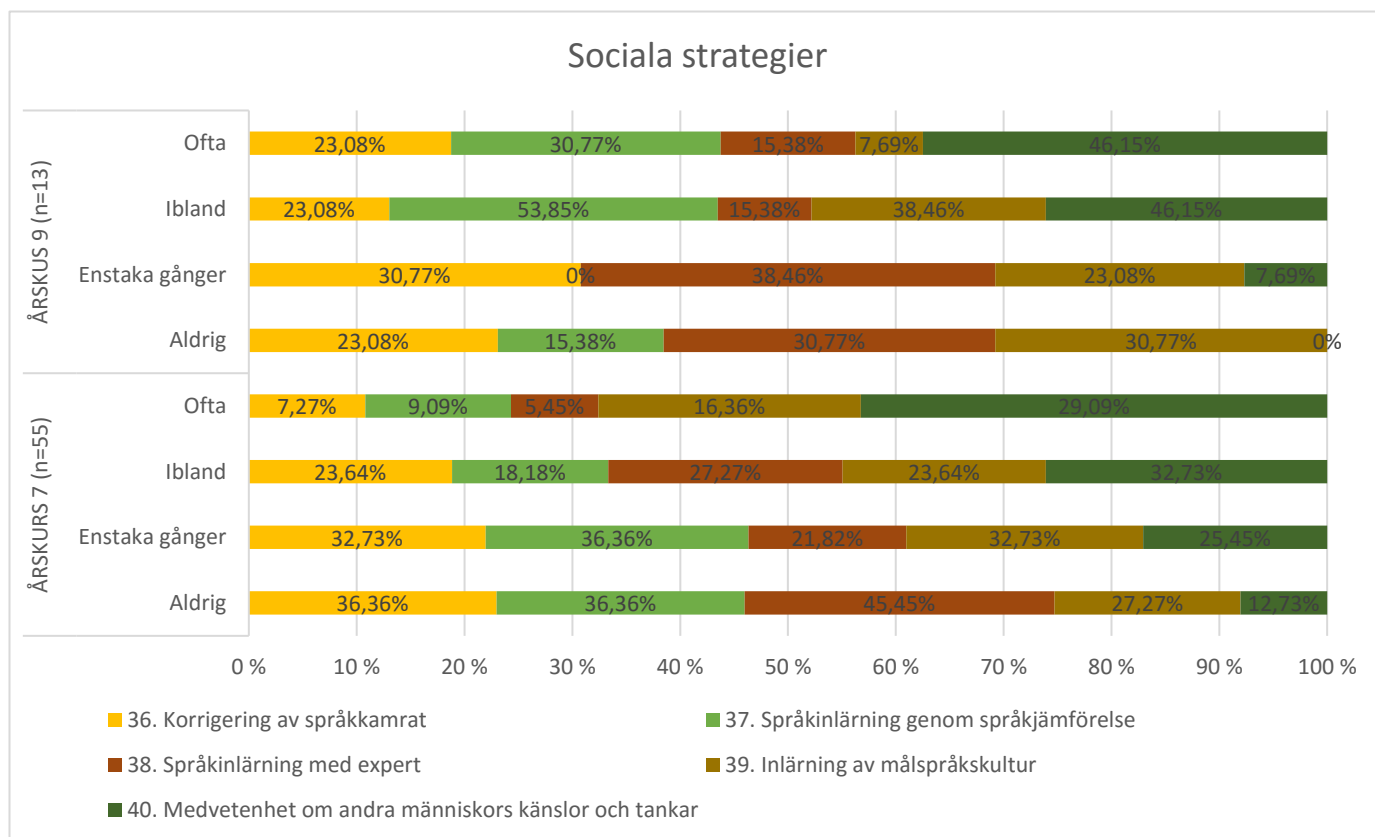
elever) i årskurs 7 hade ”aldrig” använt *belöning* i svenskinläring medan i årskurs 9 hade alla informanter använt den något. *Lyssna på känslor* hade de flesta markeringar antingen i ”aldrig” eller ”enstaka gånger”. I likhet med helgruppsanalysen (avsnitt 4.1.) hade användning av språkinlärningsdagbok de flesta ”aldrig” markeringar i båda grupperna (38 markeringar i årskurs 7 och 11 i årskurs 9). Däremot hade de flesta informanterna i årskurs 9 använt strategin *ber om specificering/bekräftelse* antingen ”ibland” eller ”ofta” (6 markeringar för båda alternativen) medan i årskurs 7 hade 20 % eller, dvs., 11 elever ”aldrig” använt denna strategi.



FIGUR 13 Affektiva strategier i årskurs 7 och 9 (n=68)

Figur 14 beskriver användning av sociala strategier i årskurs 7 och 9. Det framgår att både i årskurs 7 och i årskurs 9 har *medvetenhet om andra människors känslor* fått de flesta ”ofta” markeringarna. När det gäller ”aldrig” användning av någon social strategi hade *språkinläring med expert* de flesta markeringarna (15 svar) i årskurs 7. I årskurs 9 hade både språkinläring med expert och *inläring av målspråkskultur* de flesta ”aldrig” svaren med 4 markeringar. *Språkinläring genom språkjämförelse* används lite oftare i årskurs 9 (bara 15 % ”aldrig” svar, vilket betyder 2 markeringar) än i årskurs 7

(36 % ”aldrig” svar, vilket betyder 20 markeringar). *Korrigerig av språkkamrat* hade över hälften av markeringarna antingen i ”enstaka gånger” eller ”ibland” i båda åldersgrupperna.



FIGUR 14 Sociala strategier i årskurs 7 och 9 (n=68)

Även om dessa åldersgrupper var ojämna i fråga om antal svarande visar resultaten att informanterna i årskurs 9 verkar vara bekantare med olika inlärningsstrategier än informanter i årskurs 7. I likhet med helgruppsanalysen var det tydligt även i åldersgruppsjämförelsen att indirekta strategin *språkinlärningsdagbok* (se Figur 13) hade använts mest sällan av alla strategier. I årskurs 7 hade strategierna *gissning* (se Figur 10) och *medvetenhet om andra människors känslor* (se Figur 14) den minsta procentandelen för svarsalternativet ”aldrig”. Däremot hade *upprepning* flest ”ofta” svar i både åldersgrupperna, särskilt i årskurs 9.

4.3 Inlärningsstrategier hos olika könsgrupper

Härnäst presenteras användning av inlärningsstrategier av olika könsgrupper (se även Figur 2 i avsnitt 4.1). Antalet kvinnliga informanter är 36 (53 %) och män 32 (47 %).

TABELL 5 Minnesstrategier hos olika könsgrupper (n=68)

MINNESSTRATEGIER

	Ofta	Ibland	Enstaka gånger	Aldrig
1. Gruppering	6 % (n=2)	25% (n=9)	31% (n=11)	39% (n=14)
	3% (n=1)	16% (n=5)	34% (n=11)	47% (n=15)
2. Kombinerig (kända saker/ information)	17% (n=6)	36% (n=13)	33% (n=12)	14% (n=5)
	3% (n=1)	22% (n=7)	59% (n=19)	16% (n=5)
3. Mind map	6% (n=2)	19% (n=7)	50% (n=18)	25% (n=9)
	3% (n=1)	16% (n=5)	41% (n=13)	41% (n=13)
4. Ljud	19% (n=7)	19% (n=7)	33% (n=12)	28% (n=10)
	6% (n=2)	28% (n=9)	38% (n=12)	28% (n=9)
5. Bilder	22% (n=8)	33% (n=12)	22 (n=8)	22% (n=8)
	9% (n=3)	25%(n=8)	38% (n=12)	28% (n=9)
6. Rörelse / Sinne	8% (n=3)	17% (n= 6)	31% (n=11)	44% (n=16)
	6% (n=2)	9% (n=3)	34 % (n=11)	50% (n=16)
7. Minneskort	14% (n=5)	17% (n=6)	36% (n=13)	33% (n=12)
	6%(n=2)	19% (n=6)	31% (n=10)	44%(n=14)
<ul style="list-style-type: none"> • Kvinnliga informanter (n=36) • Manliga informanter (n=32) 				

Tabell 5 visar att i fråga om *gruppering* var användningsprocent nästan likadan i båda könsgrupperna, dock med flera markeringar i svarsalternativ ”aldrig” i jämförelse med ”ofta”. Denna tendens gäller även *kombinerig (kända saker/information)*, *mind map*, *ljud*, *rörelse/sinne* och *minneskort*. Däremot var användning av *bilder* lite populärare hos kvinnliga informanter även om det i båda grupperna fanns ungefär 25 % informanter som aldrig hade använt strategin.

TABELL 6 Kognitiva strategier hos olika könsgrupper (n=68)

KOGNITIVA STRATEGIER

	Ofta	Ibland	Enstaka gånger	Aldrig
8. Upprepning	59 % (n=20)	25% (n=9)	14% (n=5)	3% (n=2)
	34% (n=11)	31% (n=10)	31% (n=10)	6% (n=1)
9. Fraser	22% (n=8)	44% (n=16)	25% (n=9)	8% (n=3)
	19% (n=6)	34% (n=11)	28% (n=9)	19% (n=6)
10. Kombinerings	3% (n=1)	33% (n=12)	44% (n=16)	19% (n=7)
	3% (n=1)	28% (n=9)	34% (n=11)	34% (n=11)
11. Skumning / Skanning	11% (n=4)	25% (n=9)	33% (n=12)	31% (n=11)
	9% (n=3)	41% (n=13)	34% (n=11)	16% (n=5)
12. Gissning	36% (n=13)	36% (n=13)	17% (n=6)	11% (n=4)
	19% (n=6)	41% (n=13)	31% (n=10)	9% (n=3)
13. Analysering av uttryck	11% (n=4)	39% (n= 14)	28% (n=10)	22% (n=8)
	6% (n=2)	25%(n=8)	44% (n=14)	25% (n=8)
14. Första eller andra språk	31% (n=11)	42% (n=15)	22% (n=8)	6% (n=2)
	13% (n=4)	38% (n=12)	34% (n=11)	16% (n=5)
15. Anteckningar/ Sammanfattning	42% (n=15)	19% (n=7)	33% (n=12)	6% (n=2)
	6% (n=2)	13% (n=4)	47% (n=15)	34% (n=11)
16. Överstrykning	31% (n=11)	36% (n=13)	22% (n=8)	11% (n=4)
	0%(n=0)	28% (n=9)	16% (n=5)	56%(n=18)
<ul style="list-style-type: none"> • Kvinnliga informanter (n=36) • Manliga informanter (n=32) 				

Som framgår av Tabell 6 är kognitiva strategin *upprepning* lite mer ”ofta” använd av kvinnliga än manliga informanter. Detta gäller även *gissning*, användning av *första eller andra språk*, *anteckningar/sammanfattning* och i synnerhet *överstrykning*. I fråga om överstrykning är skillnaden mellan flickor och pojkar betydande, vilket syns t.ex. i manliga informanters 18 markeringar i svarsalternativ ”aldrig” och 0 markeringar i ”ofta”. *Analysering av uttryck* hade nästan samma procentandel gällande båda gruppernas

strategianvändning med ”enstaka gånger” och ”ibland” som de populäraste svarsalternativen. Dessa svarsalternativ svarade till och med för över 50 % av båda gruppernas svar i fråga om *skumning/skanning* och *fraser*.

TABELL 7 Kompensationsstrategier hos olika könsgrupper (n=68)

KOMPENSATIONSSTRATEGIER

	Ofta	Ibland	Enstaka gånger	Aldrig
17. Miner / Gester	2 % (n=1)	28% (n=10)	31% (n=11)	39% (n=14)
	6% (n=2)	22% (n=7)	28% (n=9)	44% (n=14)
18. Undvikande	19% (n=7)	25% (n=9)	42% (n=15)	14% (n=5)
	13% (n=4)	25% (n=8)	38% (n=12)	25% (n=8)
19. Känt tema	0% (n=0)	28% (n=10)	39% (n=14)	33% (n=12)
	7% (n=2)	34% (n=11)	25% (n=8)	34% (n=11)
20. Modifierat meddelande	11% (n=4)	31% (n=11)	39% (n=14)	19% (n=7)
	6%(n=2)	13%(n=4)	47% (n=15)	34%(n=11)

- Kvinnliga informanter (n=36)

- Manliga informanter (n=32)

Användning av *miner/gester* var inte vanligt med ungefär 40% av alla svar i båda grupperna (se Tabell 7). Bara 2 % av flickorna och 6 % av pojkarna angav användning av denna strategi ”ofta”. *Undvikande* var vanligare hos flickor, även om det i båda grupperna hade ”enstaka gånger” användning av denna strategi de flesta markeringarna. *Känt tema* hade nästan lika många markeringar för alla svarsalternativ i båda könsgrupperna. Den sista kompensationsstrategin, *modifierat meddelande*, hade lite fler markeringar i flickornas strategianvändning och t.ex. 34 % av pojkar hade ”aldrig” provat den (i jämförelse med flickornas 19 %). Dock var de flesta markeringarna angående denna strategi antingen i ”enstaka gånger” eller ”ibland”

TABELL 8 Metakognitiva strategier hos olika könsgupper (n=68)

METAKOGNITIVA STRATEGIER

	Ofta	Ibland	Enstaka gånger	Aldrig
21. Helhetsbild först	39%(n=14) 19%(n=6)	31% (n=11) 16% (n=5)	17% (n=6) 28% (n=12)	14% (n=5) 28% (n=9)
22. Medveten koncentration	39%(n=14) 19% (n=6)	44% (n=16) 28% (n=9)	8% (n=3) 34% (n=11)	8% (n=3) 19% (n=6)
23. Medvetenhet om språkinläring	3% (n=1) 3% (n=1)	22% (n=8) 31% (n=10)	19% (n=7) 38% (n=12)	56% (n=20) 28% (n=9)
24. Tidsplanering	25% (n=9) 22% (n=7)	22% (n=8) 25% (n=8)	28% (n=10) 19% (n=6)	25% (n=9) 34% (n=11)
25. Studiemiljöns organisation	39%(n=14) 16% (n=5)	36% (n=13) 34% (n=11)	14% (n=5) 31% (n=10)	11% (n=4) 19% (n=6)
26. Målsättningar	36%(n=13) 13% (n=4)	36% (n= 13) 47% (n=15)	14% (n=5) 22% (n=7)	14% (n=5) 19% (n=6)
27. Informell inläring	6% (n=2) 3% (n=1)	17% (n=6) 28% (n=9)	44% (n=16) 38% (n=12)	33% (n=12) 31% (n=10)
28. Utvärdering av inlärningsprocess	8% (n=3) 3% (n=1)	22% (n=8) 34%(n=11)	31% (n=11) 38% (n=12)	39% (n=14) 25%(n=8)

- **Kvinnliga informanter (n=36)**
- **Manliga informanter (n=32)**

Över hälften av de manliga informanterna hade använt strategin *helhetsbild först* antingen ”aldrig” eller ”enstaka gånger” (se Tabell 8). Däremot hos flickorna tog svarsalternativ ”ibland” och ”ofta” för över 60 % av markeringarna angående samma strategi. Antalet för pojkarna var till och med högre när det gäller ”aldrig” användning av *medveten koncentration*. Däremot var användning av *medvetenhet om språkinläring* vanligare hos manliga informanter i jämförelse med över 50 % av kvinnliga informanter

som ”aldrig” hade utnyttjat denna strategi. I fråga om *tidsplanering*, *studiemiljöns organisation* och *informell inläring* var svarsalternativ i båda grupper nästan likadana. Den sistnämnda hade dock fler markeringar i användning av strategin ”aldrig” för jämförelse med ”ofta”. Dessutom hade studiemiljöns organisation fler markeringar i ”ofta” för den kvinnliga gruppen och ”enstaka gånger” hos den manliga gruppen. *Utvärdering av inlärningsprocess* hade under 10 % ”ofta” svar i båda könsgrupperna. Det som skiljer användning av *målsättningar* i olika könsgrupper är det större antalet av ”ofta” markeringar i den kvinnliga gruppen.

TABELL 9 Affektiva strategier hos olika könsgrupper (n=68)

AFFEKTIVA STRATEGIER

	Ofta	Ibland	Enstaka gånger	Aldrig
29. Avslappning innan språksituationen	11 % (n=4) 6% (n=2)	25% (n=9) 9% (n=3)	33% (n=12) 31% (n=10)	31% (n=11) 53% (n=17)
30. Själv-uppmuntran	22% (n=8) 9% (n=3)	25% (n=9) 22% (n=7)	36% (n=13) 34% (n=11)	17% (n=6) 34% (n=11)
31. Eftertänksamma risker	8% (n=3) 9% (n=3)	31% (n=11) 25% (n=8)	47% (n=17) 41% (n=13)	14% (n=5) 25% (n=8)
32. Belöning	19% (n=7) 9% (n=3)	28% (n=10) 22%(n=7)	36% (n=13) 31% (n=10)	17% (n=6) 38% (n=12)
33. Lyssna på känslor	14% (n=5) 6% (n=2)	25% (n=9) 19% (n=6)	39 (n=14) 41% (n=13)	22% (n=8) 34% (n=11)
34. Språk-inlärningsdagbok	6% (n=2) 3% (n=1)	0% (n= 0) 16% (n=5)	11% (n=4) 22% (n=7)	83% (n=30) 59% (n=19)
35. Ber om specifikation / bekräftelse	14% (n=5) 25%(n=8)	47% (n=17) 28% (n=9)	25% (n=9) 28% (n=9)	14% (n=5) 19%(n=6)
<ul style="list-style-type: none"> • Kvinnliga informanter (n=36) • Manliga informanter (n=32) 				

Som framgår av Tabell 9 är användning av *språkinlärningsdagbok* fortfarande (jfr med analys i avsnitt 4.1 och 4.2) den minst populära hos båda könsgrupperna. I fråga om den manliga gruppen hade även *avslappning innan språksituationen* nästan lika många ”aldrig” markeringar med över 50 % av röster. Skillnader mellan flickor och pojkar syns i användning av *självuppmuntran*, vilket framkommer i fler ”aldrig” svar i den manliga gruppen. Svartalternativen ”enstaka gånger” och ”ibland” var populärast för *eftertänksamma risker*, *lyssna på känslor* och *belöning* i båda grupperna, även om de två sistnämnda var lite populärare hos flickorna. Däremot hade pojkarna använt strategin *ber om specificering/bekräftelse* lite mer ”ofta” än flickorna, även om de flesta markeringarna gällande denna strategi var för ”enstaka gånger” och ”ibland” i båda grupperna.

TABELL 10 Sociala strategier hos olika könsgrupper (n=68)

SOCIALA STRATEGIER

	Ofta	Ibland	Enstaka gånger	Ofta
36. Korrigering av språkkamrat	14 % (n=5) 6% (n=2)	31% (n=11) 16% (n=5)	31% (n=11) 34% (n=11)	14 % (n=5) 6% (n=2)
37. Språkinläring genom språkjämförelse	11% (n=4) 16% (n=5)	28% (n=10) 22% (n=7)	31% (n=11) 28% (n=9)	11% (n=4) 16% (n=5)
38. Språkinläring med expert	8% (n=3) 6% (n=2)	22% (n=8) 28% (n=9)	28% (n=10) 22% (n=7)	8% (n=3) 6% (n=2)
39. Inläring av målspråkskultur	19% (n=7) 6% (n=2)	19% (n=7) 28% (n=9)	33% (n=12) 38% (n=12)	19% (n=7) 6% (n=2)
40. Medvetenhet om andra människors känslor och tankar	11% (n=4) 19% (n=6)	28% (n=10) 25% (n=8)	33 (n=12) 28% (n=9)	11% (n=4) 19% (n=6)
<ul style="list-style-type: none"> • Kvinnliga informanter (n=36) • Manliga informanter (n=32) 				

I fråga om *korrigering av språkkamrat* och *språkinläring med expert* hade 44 % av pojkarna ”aldrig” använt dessa strategier (se Tabell 10). Även 42 % av flickorna hade ”aldrig” använt den sistnämnda strategin. En liten skillnad mellan de olika könsgruppers strategianvändning syns i fler ”ofta” markeringar i *inläring av målspråkskultur* i flickornas grupp medan *medvetenhet om andra människors känslor* och *språkinläring genom språkjämförelse* hade nästan likadana svar i båda könsgrupperna.

Sammanfattningsvis visar resultatet av denna studie att kvinnliga informanter använder olika inlärningsstrategier lite oftare än manliga. *Upprepning* (se Tabell 6) hade de flesta ”ofta” markeringarna hos båda informantgrupperna, medan *användning av språkinlärningsdagbok* (se Tabell 9) hade de flesta ”aldrig” markeringarna.

4.4 Andra intressanta faktorer

Detta avsnitt handlar om andra intressanta faktorer som kom upp i enkätens analysering. Resultat som behandlas härnäst omfattar huvudsakligen frågor från de två första delar av enkäten (se avsnitt 3.3.1 och Bilaga 1). Först betraktas lite grundligare informanters vitsord och vilja att lära sig svenska. Även om motivation och framgång i språkstudier inte var i studiens brännpunkt är det väsentligt att kartlägga faktorer som antagligen har påverkat resultaten (se avsnitt 4.4.1). Detta kommer upp även i avsnitt 4.4.2 som behandlar informanternas medvetenhet i strategianvändning samt söker svar på den tredje forskningsfrågan: får elever tillräckligt med information om inlärningsstrategier i skolan? Till slut analyseras A-gruppens enkätsvar.

4.4.1 Vitsordet och viljan att lära sig svenska

Över hälften (n=55; 81 %) av B1-informantgruppen (n= 68) hade markerat att de vill i någon mån lära sig svenska. 9 % (n=6) höll delvis inte med om detta medan 10 % (n=7) hade markerat att de inte vill lära sig svenska alls. När det gäller vitsordet i svenska hade 53 % (n=36) markerat vitsordet 9-10 och 41 % (n=28) vitsordet 7-8. Vitsordet 4 hade inga markeringar medan vitsordet 5-6 hade 6 % (n=4) markeringar.

Viljan att lära sig svenska varierade inte mycket mellan kvinnliga (n=36) och manliga (n=32) informanter. I båda grupper höll över hälften av informanter med om att de vill

lära sig svenska i någon mån. Procentandel i flickornas grupp var 86 % (n=31) och i pojkarnas grupp 75 % (n=24). Lite större variation i åsikter syns i oviljan att lära sig svenska. I flickornas grupp höll 5 (14 %) informanter antingen inte eller delvis inte med om att de vill lära sig svenska. I pojkarnas grupp var antalet 8 (25 %). Angående vitsordet hade 67 % (n=24) av kvinnliga informanter markerat vitsordet 9-10, 28 % (n=10) vitsordet 7-8 och 6 % (n=2) vitsordet 5-6. I den manliga gruppen hade vitsordet 7-8 de flesta markeringar (18; 56 %) och vitsordet 9-10 hade 12 (38 %) markeringar. Vitsordet 5-6 hade nästan den samma resultaten i den manliga gruppen som i kvinnliga med 2 (6 %) markeringar.

Viljan och vitsordet varierade lite hos olika åldersgrupper. Alla informanter i årskurs 9 hade antingen vitsordet 9-10 (11; 85 %) eller 7-8 (2; 15 %). Däremot i årskurs 7 hade 4 (7 %) informanter markerat vitsordet 6-7, 26 (47 %) 7-8 och 25 (45 %) 9-10. Över 70 % informanter både i årskurs 7 (45; 82 %) och årskurs 9 (10; 77 %) hade markerat att de vill i någon mån lära sig svenska. I årskurs 9 höll 23 % (n=3) inte eller delvis inte med detta medan i årskurs 7 var samma procentandel 18 % (n=10).

4.4.2 Medvetenhet och information om inlärningsstrategier

I B1-grupp var medvetenhet om inlärningsstrategier högt i svenskinläring. 51 (75 %) informanter höll helt med eller delvis med om att de använder inlärningsstrategier i svenskinläring medvetet, vilket syftar på 75 % markeringar. Detta ledde till att 14 (21 %) informanter hade markerat att de delvis inte höll med om detta och att 3 (4 %) hade aldrig använt inlärningsstrategier medvetet. I fråga om information om inlärningsstrategier hade 25 (37 %) markerat att de höll delvis inte med om att de hade fått tillräckligt med information om inlärningsstrategier i skolan. Däremot håller över hälften av informanter (n = 37; 54 %) antingen med eller delvis med om att de hade fått tillräckligt med information om inlärningsstrategier i skolan. Detta betyder att 6 (9 %) elever tänker att skolan inte har erbjudit tillräcklig med information om inlärningsstrategier.

Medveten användning av inlärningsstrategier är lite högre i flickornas grupp där 13 (36 %) elever (i jämförelse med pojkarnas 5; 16 %) anger att de använder strategier medvetet. I pojkarnas grupp hade 16 (50 %) elever markerat att de håller delvis med om detta och i flickornas grupp var detta antal 17 (47 %). Således ett fåtal informanter både

i flickornas (6; 17 %) och pojkarnas (11; 34 %) håller antingen inte eller delvis inte med om att de använder strategier medvetet i svenskinläring. Resultaten visar att 20 (56 %) flickor och 17 (53 %) pojkar höll med eller delvis med om att de hade fått tillräckligt med information om inlärningsstrategier i skolan. I alla fall hade över 40 % informanter i både flickornas (44 %) och pojkarnas (47 %) grupper markerat att de delvis eller inte alls håller med om detta. I fråga om olika åldersgrupper hade alla elever (n=13) i årskurs 9 markerat att de använder inlärningsstrategier medvetet i svenskinläringen. Däremot i årskurs 7 hade 3 elever (7 %) markerat att de inte alls håller med om detta. Samma tendens syns i fråga om tillräcklig information om strategier. I årskurs 7 håller 6 (11 %) elever inte med att skolan har erbjudit tillräckligt med kunskaper att använda olika strategier. I årskurs 9 har 46 % (n= 6 %) informanter markerat att de har fått tillräckligt med information om strategier i skolan medan i årskurs 7 är procentandelen 15 % (n=8). Resten av informanter både i årskurs 7 (41; 74 %) och 9 (7; 54 %) hade valt åsikter där emellan.

4.4.3 A-svenskgrupp

I fråga om A-svenskgrupp var antalet kvinnliga informanter 10 och manliga 4. Största delen av informanter hade vitsordet 9 eller 10 (n=10; 79 %) medan en informant hade markerat vitsordet 5 eller 6 (n=1; 7 %) och två vitsord 7 eller 8 (n=2; 14 %).

När det gäller information av olika strategier tänkte bara en elev (7 %) att hen hade fått tillräckligt med information av olika strategier i skolan. 36 % (n=5) höll delvis med, medan över 50 % hade markerat att de höll antingen inte alls (n=2; 14 %) eller delvis inte (n=6; 43 %) med om detta. Alla informanter i denna grupp höll helt eller delvis med att de *vill* lära sig svenska.

Tabell 11 Användning av inlärningsstrategier i A-svensk grupp (n=14)

A-GRUPP

	Ofta	Ibland	Enstaka gånger	Aldrig
1. Gruppering	0 %	14,29%	14,29%	71,43%
2. Kombinerig (kända saker/information)	14,29%	35,71%	28,57%	21,43%
3. Mind map	0 %	14,29%	21,43%	64,29%
4. Ljud	0 %	35,71%	7,14%	57,14%
5. Bilder	14,29%	28,57%	14,29%	42,86%
6. Rörelse / Sinne	0 %	28,57%	0 %	71,43%
7. Minneskort	21,43%	14,29%	35,71%	28,57%
8. Upprepning	71,43%	14,29%	14,29%	0 %
9. Fraser	50%	35,71%	7,14%	7,14%
10. Kombinerig (kända ord/satser)	0 %	14,29%	42,86%	42,86%
11. Skumning / Skanning	7,14%	14,29%	50%	28,57%
12. Gissning	14,29%	64,29%	14,29%	7,14%
13. Analysering av uttryck	7,14%	28,57%	50%	14,29%
14. Första eller andra språk	14,29%	57,14%	28,57%	0 %
15. Anteckningar / Sammanfattning	28,57%	7,14%	42,86%	21,43%
16. Överstrykning	21,43%	42,86%	14,29%	21,43%
17. Miner / Gester	7,14%	35,71%	42,86%	14,29%
18. Undvikande	7,14%	14,29%	42,86%	35,71%
19. Känt tema	7,14%	28,57%	57,14%	7,14%
20. Modifierat meddelande	14,29%	50%	28,57%	7,14%
21. Helhetsbild först	14,29%	35,71%	35,71%	14,29%
22. Medveten koncentration	50%	0 %	28,57%	21,43%
23. Medvetenhet om språkinläring	0 %	21,43%	14,29%	64,29%
24. Tidsplanering	28,57%	21,43%	28,57%	21,43%
25. Studiemiljöns organisation	14,29%	35,71%	28,57%	21,43%
26. Målsättningar	42,86%	21,43%	28,57%	7,14%
27. Informell inläring	14,29%	28,57%	42,86%	14,29%
28. Utvärdering av inlärningsprocess	0 %	7,14%	57,14%	35,71%
29. Avslappning innan språksituationen	14,29%	7,14%	0 %	78,57%
30. Självuppmuntran	7,14%	21,43%	42,86%	28,57%
31. Eftertänksamma risker	14,29%	35,71%	42,86%	7,14%
32. Belöning	21,43%	35,71%	7,14%	35,71%
33. Lyssna på känslor	0 %	21,43%	21,43%	57,14%
34. Språkinlärningsdagbok	0 %	7,14%	7,14%	85,71%
35. Ber om specificering /bekräftelse	21,43%	50%	14,29%	14,29%
36. Korrigerig av språkkamrat	21,43%	42,86%	28,57%	7,14%
37. Språkinläring genom språkjämförelse	14,29%	42,86%	21,43%	21,43%
38. Språkinläring med expert	21,43%	21,43%	21,43%	35,71%
39. Inläring av målspråkskultur	7,14%	35,71%	35,71%	21,43%
40. Medvetenhet om andra människors känslor och tankar	28,57%	28,57%	28,57%	14,29%

I fråga om minnesstrategier (se Tabell 11: 1-7) var den populäraste inlärningsstrategin användning av *minneskort* med 3 (21 %) ”ofta” markeringar. *Gruppering* och/eller

rörelse/sinne hade de flesta ”aldrig” markeringar med 71 % (n=1) procentandel i båda alternativ. Användning av minnesstrategier antingen ”aldrig” hade vanligtvis de flesta markeringar. Den andra direkta strategigruppen, kognitiva strategier (se Tabell 11: 8-16), var lite populärare och hade fler markeringar i svarsalternativ ”ibland” och/eller ”ofta” än minnesstrategier. De flesta ”ofta” markeringar gick till *upprepning* (n=10; 71 %) och även *fraser* nådde 50 % (n=7) av A-gruppens ”ofta” markeringar. Angående kompensationsstrategier (se Tabell 11: 17-20) hade svarsalternativ ”enstaka gånger” de flesta markeringar. Användning av *modifierat meddelande* var populäraste kompensationsstrategi med 2 (14 %) ”ofta” och 7 (50 %) markeringar medan användning av *undvikande* fick över en fjärdedel ”aldrig” markeringar (n=5; 36 %).

När det gäller metakognitiva strategier (se Tabell 11: 21-28) hade användning av *målsättningar* över 60 % av markeringar antingen i svarsalternativ ”ofta” (n=6; 43 %) eller ”ibland” (n=3; 21 %). Däremot hade *medvetenhet om språkinläring* över 60 % markeringar (n= 9; 64 %) i svarsalternativ ”aldrig”. Angående affektiva strategier (se Tabell 11: 29-35) var användning av *språkinlärningsdagbok* och *avslappning innan språksituationen* de minsta populära strategierna medan *ber om specificering/bekräftelse* och *belöning* hade över 50 % av markeringar antingen i svarsalternativ ”ibland” eller ”ofta”. I fråga om sociala strategier (se Tabell 11: 36-40) hade *medvetenhet om andra människors känslor och tankar* de flesta ”ofta” markeringar (n=4; 29 %). I alla fall var *korrigering av språkkamrat* den mest använda strategin med endast 1 (7 %) ”aldrig” markering.

Sammanfattningsvis var den populäraste inlärningsstrategin hos A-svenskgrupp direkta strategiers *upprepning* med inga ”aldrig” markeringar och över 70 % av ”ofta” markeringar. Denna strategi hör till kognitiva strategiers grupp. Även användning av *första eller andra språk* (kognitiva strategier) fick inga ”aldrig” markeringar i denna A-grupp. De flesta ”aldrig” markeringar gick till indirekta strategiers *språkinlärningsdagbok* (affektiva strategier), men även *avslappning innan språksituation* (affektiva strategier) och *medvetenhet om språkinläring* (metakognitiva strategier) fick över 60 % ”aldrig” markeringar. Även direkta strategiers *gruppering*, *mind map* och *rörelse / sinne* (minnesstrategier) fick likadana markeringar i ”aldrig” svarsalternativet.

5 DISKUSSION

I detta kapitel ska resultaten diskuteras och forskningsfrågorna besvaras. Hypoteser för föreliggande studie presenterades i kapitel 3.

Den första hypotesen, vilket syftade på direkta strategiers popularitet över indirekta strategier fick bekräftelse i analysen. Resultaten visade att den populäraste strategin var direkta strategiers *upprepning* i jämförelse med den minst använda strategin som var indirekta strategiers *språkinlärningsdagbok*. Den populäraste strategin (upprepning el. övning) var samma strategi som även Oxford (1990) tog upp som en användbar och populär strategi i språkinlärningsprocessen (se avsnitt 2.3.2.1). Även på en allmän nivå var direkta strategier mer populära än indirekta strategier. Denna användning av direkta strategier i svenskinläring (dvs. främmande språk) bekräftar även Abrahamssons (2009) och Kjellins (2002) definiering hur andraspråk och främmande språk är något man lär sig istället för att tillägna sig dem (se avsnitt 2.1). Jämförelse av strategianvändning i fråga om andraspråk och främmande språk skulle erbjuda ett intressant forskningstema i framtiden. På detta sätt skulle det vara möjligt att få en vetenskaplig bild om användning av indirekta strategier är vanligare i en informell inlärningsmiljö. I likhet med Hankonen (2012) och Kovanens (2014) studier stödjer även denna studies resultat hypotesen att kvinnliga informanter är mer aktiva strategianvändare i jämförelse med manliga informanter. Detta gäller även i fråga om åldersfaktor; äldre informanter använde strategier lite mer medvetet än yngre.

Resultaten visade att bara 10 % av elever hade markerat att de inte hade fått tillräckligt med information om strategier i skolan (se avsnitt 4.4.2). I fråga om A-gruppens svar kom det upp lite större procentandel gällande åsikter mot information som skolan hade erbjudit. I denna grupp höll över hälften av informanterna antingen helt eller delvis med om att de inte hade fått tillräckligt med information om inlärningsstrategier i skolan (se avsnitt 4.4.3). Grundligare och mer omfattande jämförelsestudie mellan A-svenskgrupper och B1-svenskgrupper skulle vara ett intressant forskningsämne i framtiden.

En annan intressant faktor som framkom i analysen var även den låga användningsprocenten i fråga om sociala strategier och sådana strategier som framhävs

antingen i den gamla eller den nya läroplanen (eller både och). Den största delen av sociala strategier t.ex. *användning av språket med expert* borde vara en självklarhet i skolmiljön där det finns lärare som stödjer inlärningsprocess. Som sagt var även användning av t.ex. *målsättningar* bara sällan mycket överraskande, eftersom den är och har varit så synbar i läroplanen. Detta ifrågasätter om informanterna har förstått alla dessa strategiers betydelse i verkligheten.

Det finns några faktorer som kan ha påverkat resultaten. I allmänhet var motivation att lära sig svenska hög hos informanterna och därför ger studien information om främst välmotiverade elevers strategianvändning. Hög motivation att lära sig syns även i vitsordet, vilket var 9-10 hos mer än hälften av B1-eleverna. I denna studie var elever mycket medvetna om strategianvändning i fråga om svenskinläring. På grund av detta kan det i någon mån antas att enkätens formulering lyckades och inlärningsstrategierna var tillräckligt synbara för informanter. I alla fall stödjer den höga medvetenhetsnivån även Oxfords (1990) teori: motiverade inlärare använder inlärningsstrategier mer medvetet än omotiverade.

I fråga om studieresultatens validitet och reliabilitet är det väsentligt att även betrakta webenkätens risker som antagligen har påverkat i informanternas svar. I föreliggande studie var t.ex. planerad svarstid (ungefär 15 minuter) i verkligheten ungefär 5 minuter eller mindre. Detta ifrågasätter resultatens pålitlighet, även om samarbetslärare inte informerade om problem i svarsprocessen. Även detta kan betyda antingen att inga problem kom upp i svarsprocessen eller att problem som kom upp informerades inte. Kanske i framtiden skulle forskarens närvaro höja validitet och reliabilitet i fråga om studieresultat, även om tidssparsamhet och effektivitet skulle ha lidit i detta fall.

Trots noggrann planering visade sig enkäten ha vissa mindre lyckade egenskaper. Även om centrala termer förklarades i enkäten var användning av tidstermer i Likert-skolor inte lika tydliggjorda. Detta har Lagerholm (20110 :29-30) tagit upp, t.ex. i fråga om användning av ordet ”ofta”. På grund av termen ”ofta” inte hade förklarats i denna studies enkät är användning av strategier ”ofta” informanternas subjektiva erfarenhet om vad *ofta* i detta fall betyder. I alla fall höjer användning av Likert-skala antagligen validiteten, eftersom ”ofta” får jämförelsetermer av andra svarsalternativ. En sak som saknades från enkäten var även kommentarer. För forskningsetiks skull var samarbetslärare ansvariga för att informera om kommentarer, frågor eller problem kommer upp i svarsprocessen.

På grund inga kommentarer från samarbetslärare kan man dock antas att enkätens formulering var klart och tydligt.

Till slut är det viktigt att minnas att inlärningsstrategier kan man lära sig och förändra. Därför skall resultaten tolkas försiktigt. Studien ger dock en aktuell inblick i ett tema som spelar en stor roll i dagens läroplan. Resultat ger även information om hurdana likheter och olikheter det kan finnas i strategianvändning hos olika elevgrupper och inte minst; om strategiträningens betydelse i språkundervisning.

6 AVSLUTNING

Föreliggande studies resultat stödjer till stora delar tidigare undersökningar av samma tema. I alla fall ger denna undersökning nyttig och aktuell information av inlärningsstrategiers användning i språkinläring och i synnerhet om svenskinläring på högstadienivå.

Resultaten visade att finska högstadieelever använder inlärningsstrategier i svenskinläring ganska mångsidigt. Studien pekar också ut några nya frågor att undersöka inom temat. Exempelvis kunde närmare betraktande av en viss strategi eller begränsning till indirekta (eller direkta) strategier erbjuda intressanta studiemöjligheter. Även mer djupgående studier av samma tema kunde svara på frågor som kanske kom upp i analysen t.ex. varför använder elever just dessa strategier? Användning av annorlunda forskningsstrategi (t.ex. istället för enkät undersöka temat med hjälp av intervjuer) kunde vara ett sätt att undersöka temat på djupare nivå. På grund av läroplan har förnyats efter denna studies materialinsamling skulle det vara intressant att upprepa denna samma undersökning efter ett par år. På detta sätt kunde man betrakta den nya läroplanens påverkan i resultaten. Även användning av vidare åldersskalan kunde erbjuda intressanta forskningsresultat i framtiden.

Till slut är det relevant att betona hur mångsidigt forskningstema inlärningsstrategier är. Även om denna studie visade bara en sida av inlärningsstrategiforskningens möjligheter är temat tillämbart för andra och även mer djupgående undersökningar. I denna undersökningsprocess kom det klart upp hur banbrytande roll inlärningsstrategier kan ha i individens inlärningsprocess. På grund av detta kan man anta och hoppas att temat ska vara populärt i forskningsfältet även i framtiden.

LITTERATUR

Aaltola, J. & Valli, R. 2010. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. PS-kustannus. Juva. Finland.

Abrahamsson, N. 2009. *Andraspråksinlärnning*. Studentlitteratur AB. Lund. Sverige

Airaksinen, M. 2008. *Foreign language learning difficulties and learning strategies: four cases*. Pro gradu. Jyväskylä: Jyväskylä universitet. Finland. Hämtad 1.3.2016:
https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/18370/URN_NBN_fi_jyu-200805275367.pdf?sequence=1

Alrabai, F. 2015. *The influence of teachers' anxiety-reducing strategies on learners' foreign language anxiety*. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 9:2, 163-190, DOI: 10.1080/17501229.2014.890203. Saudiarabien. Hämtad 23.3.2016:
<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17501229.2014.890203#.Vvjsl9KLSW>

APA. American Psychological Association. 2010. *Publication Manual of the American Psychological Association (4 uppl.)*. American Psychological Association. Washington, DC. USA.

Brown, A. L. & Palincsar, A.S. 1982. *Inducing strategic learning from texts by means of informed, self-control training*. *Topics in Learning and Learning Disabilities*. 2(1). 1-17.

Börjesson, L. 2012. *Om strategier i engelska och moderna språk*. Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet: Skolverket. Sverige. Hämtad 1.4.2016:
http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.177027!/Menu/article/attachment/Strategier%20i%20engelska%20och%20moderna%20spr%C3%A5k.pdf

Chomsky, N. 1976. *Reflections on Language*. Fontana/Collins. London. UK.

Dekeron, V. 2011. *Inlärningsstrategier i svenska som andraspråk hos vuxna elever*. Examensarbete. Västerås: Mälardalens högskola. Sverige. Hämtad 5.11.2015: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:481821/FULLTEXT01.pdf>

GERS. Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning. Hämtad 14.3.2016: http://www.oph.fi/download/111628_KIELITAIDON_TASOJEN_KUVAUSAST_EIKKO.pdf

GLGU 2004. Utbildningsstyrelse. *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004*. Finland. Hämtad 23.2.2016: http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf

GLGU 2014. Utbildningsstyrelse. *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Finland. Hämtad 23.2.2016: http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Hankonen, 2012. *Abiturienters inlärningsstrategier i svensk grammatik och deras uppfattningar om inlärningsstrategier*. Kandidatavhandling. Jyväskylä: Jyväskylän universitet. Finland. Hämtad 5.11.2015: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/38499/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201209092352.pdf?sequence=1>

Hirsjärvi S., Remes P. & Sajavaara P. 1997. *Tutki ja kirjoita*. Tammer-Paino Oy. Tampere. Finland.

Jaakkola, T. 2000. *Kielenoppijan opiskelutaitoja kehittämässä*. Kehittyvä koulutus 7/2000. Opetushallitus. Hakapaino Oy. Helsingfors. Finland.

Juurakko-Paavola, T. & Palviainen, Å. (red.) 2011. *Svenskan i den finska skolan och högre utbildningen. Om kunskaper och motivation genom olika utbildningsstadier*. HAMK:n julkaisuja 11/2011. Hämeenlinna högskola: Finland. Hämtad 1.3.2016:

<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/45444/juurakkopaavolapalviainensvenskaidenfinskaskolanekirja.pdf?sequence=1>

Kjellin, O. 2002. *Uttalet, språket och hjärnan. Teori och metodik för språkundervisningen*. Hallgren & Fallgren Studieförlag AB. Uppsala. Sverige.

Kovanen, M. 2014. *Vocabulary learning strategies employed by Finnish high school EFL students*. Pro gradu. Jyväskylä: Jyväskylä universitet. Finland. Hämtad 1.3.2016:

<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/43319/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201405061622.pdf?sequence=1>

Krashen, S. 1982. *Principles and Practices in Second Language Learning*. Pergamon. Oxford. UK.

Lagerholm, P. 2010. *Språkvetenskapliga uppsatser. Andra upplagan*. Studentlitteratur AB. Lund. Sverige

Malmberg, P. red. 2000. *I huvudet på en elev. Projektet STRIMS. Strategier vid inläring av moderna språk*. Stockholm: Bonnier Utbildning AB. Sverige.

Malmqvist, A. 2001. *När orden inte räcker till. Är kommunikationsstrategier medvetna eller omedvetna?* Tidskrift för lärarutbildning och forskning nr.3/2001 (33-48). Fakultetsnämnden för lärarutbildning. Umeå Universitet. Sverige. Hämtad 14.1.2016:

http://www.sprak.umu.se/digitalAssets/21/21150_lofu_3_01.pdf#page=32

Malvebo, Elisabet. 2006. *Was bleibt? Vokabelerwerb im Fremdsprachenunterricht. Fallstudie zu einer Schülergruppe an einem schwedischen Gymnasium*. Licentiatavhandling. Växjö universitet. Sverige. Hämtad 1.4.2016: <http://lnu.diva-portal.org/smash/get/diva2:207194/FULLTEXT01.pdf>

- Marttinen, M. 2008. *Vocabulary learning strategies used by upper secondary school students studying English as a second language*. Pro gradu. Jyväskylä: Jyväskylä universitet. Finland. Hämtad 1.3.2016:
https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/18447/URN_NBN_fi_jyu-200803261288.pdf?sequence=1
- Nyberg, R. Tidström, A. 2012. *Skriv vetenskapliga uppsatser, examensarbete och avhandlingar. Femte upplagan*. Studentlitteratur AB. Lund. Sverige.
- O'Malley, J. & Chamot, A. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. The Cambridge Applied Linguistic Series. Cambridge University Press. UK.
- Oxford, R. 1990. *Language learning strategies. What Every Teacher Should Know*. The University of Alabama. Newbury house of Publishers. USA.
- Pienemann, M. 1998. *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*. John Benjamins Publishing Company. ProQuest ebrary. Web. Amsterdam. Holland. Hämtad 13.4.2016:
<http://site.ebrary.com/lib/jyvaskyla/detail.action?docID=10463025>
- Rubin, J. & Wenden, A. 1987. *Learner Strategies in Language Learning*. Prentice-Hall International (UK) Ltd. The University Press, Cambridge. UK.
- Sahragard, R., Khajavi, Y. & Abbasian, R. 2014. *Field of study, learning styles, and language learning strategies of university student: are there any relations?* Innovation in Language Learning and Teaching. Online Journal. Iran. Hämtad 23.3.2016:
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17501229.2014.976225?journalCode=rill20>
- Selinker, L. 1972. *Interlanguage*. *International Review of Applied Linguistics*. 10. 209-231.
- Sigurd, B. & Håkansson, G. 2007. *Språk, språkinläring och språkforskning*. Andra upplagan. Studentlitteratur. Lund. Sverige.

Wenden, A. 1987. *Conceptual Background and Utility. Learner strategies in language learning*. Prentice-Hall International (UK) Ltd. The University Press, Cambridge. UK.

Åberg, T. 2010. *Elevens inlärningsstrategier och ordinläring i ett andraspråk. En studie i grundskolans senare år*. Examensarbete. Malmö: Malmö högskola. Sverige. Hämtad 1.3.2016:

<http://dspace.mah.se/bitstream/handle/2043/10547/?sequence=1>

BILAGA 1

OPPIMISSTRATEGIAT

- Tämä kyselyn tarkoituksena on tutkia yläkoululaisten oppimisstrategioiden käyttöä **B1-ruotsin opiskelussa**
- **Oppimisstrategiat**
 - erityisiä ajattelu- tai toimintatapoja, joita jokainen oppija käyttää yksilöllisesti oman oppimisensa tukena
 - auttavat oppijaa ymmärtämään, oppimaan sekä muistamaan tietoa
- Vastaukset käsitellään ja säilytetään anonyymisti ja luottamuksellisesti Jyväskylän yliopiston tutkimusaineistona
- Tutkija: Iida Kalpio, Jyväskylän yliopisto, humanistinen tiedekunta, ruotsin kieli

1. ESITIEDOT

1. Sukupuoli *

- tyttö poika

2. Luokka *

- 7a 7b
 7d 9a
 9b 9d/e

3. Viimeisin ruotsin arvosana *

- 4
 5-6
 7-8
 9-10

Oppimisstrategiat:

- erityisiä ajattelu- tai toimintatapoja, joita jokainen oppija käyttää yksilöllisesti oman oppimisensa tukena
- auttavat oppijaa ymmärtämään, oppimaan sekä muistamaan tietoa

4. Valitse asteikosta sinua parhaiten kuvaava vaihtoehto *

	1. En ole samaa mieltä	2. Olen jokseenkin eri mieltä	3. Olen jokseenkin samaa mieltä	4. Olen samaa mieltä
1. Haluan oppia ruotsia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Käytän tietoisesti minulle sopivia oppimisstrategioita ruotsia opiskellessa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Koulussa kerrotaan tarpeeksi oppimisstrategioista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Seuraa 40 väittämää eri oppimisstrategioista.
Lue jokainen kohta huolella ja vastaa valitsemalla sopiva vaihtoehto asteikolta.

Huomaa, että tehtävänä on pohtia väittämien pätevyyttä ruotsin opiskelussa.

Ruotsin opiskelu viittaa tässä kyselyssä sekä koulussa että kotona tapahtuvaan kielenoppimiseen.

Oppimisstrategiat:

- erityisiä ajattelu- tai toimintatapoja, joita jokainen oppija käyttää yksilöllisesti oman oppimisensa tukena
- auttavat oppijaa ymmärtämään, oppimaan sekä muistamaan tietoa

5. Valitse kunkin väittämän kohdalta sinua parhaiten kuvaava vaihtoehto. *

En ole koskaan Olen kokeillut tätä Käytän tätä Käytän tätä
kokeillut tätä kerran tai pari silloin tällöin usein

1. Ryhmittelen asioita oppiakseni ruotsia (esim. sanoja opiskellessa substantiivit omaan ryhmään ja verbit toiseen)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Yhdistän uusia asioita aiempaan/itselle merkitykselliseen tietoon	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Käytän miellekarttoja (mind map)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Käytän kuuloon pohjautuvia muistisääntöjä (esim. ääntämisen rytmi)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Käytän kuviin pohjautuvia muistisääntöjä (konkreettisia tai mielensisäisiä)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Käytän liikettä/aisteja apuna muistaakseni uusia asioita (esim. verbi ”le” suom. hymyillä opettelen yhdistämään konkreettiseen hymyyn ja/tai esim. sanan ”en is” suom. jää kohdalla ajattelet tuntevasi kylmää)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Käytän opettelukortteja, joissa esim. toisella puolella sana ruotsiksi toisella suomeksi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Oppimisstrategiat:

- erityisiä ajattelu- tai toimintatapoja, joita jokainen oppija käyttää yksilöllisesti oman oppimisensa tukena
- auttavat oppijaa ymmärtämään, oppimaan sekä muistamaan tietoa

6. Valitse kunkin väittämän kohdalta sinua parhaiten kuvaava vaihtoehto. *

	En ole koskaan kokeillut tätä	Olen kokeillut tätä kerran tai pari	Käytän tätä silloin tällöin	Käytän tätä usein
8. Toistan opeteltavaa asiaa, kunnes muistan sen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Opettelen ruotsin fraaseja ja ilmauksia (esim. kokeeseen tai keskustelutilanteita varten)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Yhdistelen tuttuja sanoja lauseiksi/tarinoiksi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Skimmaan (etsin nopeasti pääkohdat esim. kappaleen tekstistä) ja/tai skannaan (etsin tiettyjä yksityiskohtia tekstistä)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Arvailen asioita, joita en tiedä (esim. tekstiä lukiessa arvaan sanat joita en tiedä ympärillä olevan tiedon perusteella)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Jos en tiedä jotain sanaa/lausetta jaan sen osiin, jotta ymmärtäisin sen (esim. "en barnvakt" ett barn = lapsi, en vakt = vahti --> lapsenvahti)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Käytän äidinkieltäni tai muita kieliä apuna ruotsin opiskelussa (esim. käänän tai vertaan sanoja)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Teen muistiinpanoja ja/tai tiivistän asioita ruotsia opiskellessani (esim. kokeeseen lukiessa, oppitunneilla, ym.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. Käytän korostustekniikoita
(alleviivaus, yliviivaus, ympyröinti, ym.)



Oppimisstrategiat:

- erityisiä ajattelu- tai toimintatapoja, joita jokainen oppija käyttää yksilöllisesti oman oppimisensa tukena
- auttavat oppijaa ymmärtämään, oppimaan sekä muistamaan tietoa

7. Valitse kunkin väittämän kohdalta sinua parhaiten kuvaava vaihtoehto. *

	En ole koskaan kokeillut tätä	Olen kokeillut tätä pari kertaa	Käytän tätä silloin tällöin	Käytän tätä usein
17. Käytän eleitä ja/tai ilmeitä paikkaamaan puutteita kielitaidossani (esim. keskustelutehtävissä)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Välttelen ruotsin kielen käyttämistä, jos olen epävarma osaamisestani (esim. vetäydyn oppitunnilla harjoituksista, en viittaa/osallistu keskusteluun)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Pysin itse vaikuttamaan ruotsin kielellä käytyjen keskustelujen, tehtyjen kirjoitelmien ym. aiheisiin, jotta pärjäisin paremmin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Käytän kiertoilmaisuja, samankaltaisia ilmaisuja/sanoja tai keksin oman sanan, jos en muista jotakin ruotsiksi (esim. jos en muista sanaa tyttö ”en flicka”, korvaan sen sanalla nainen ”en kvinna”)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Oppimisstrategiat:

- erityisiä ajattelu- tai toimintatapoja, joita jokainen oppija käyttää yksilöllisesti oman oppimisensa tukena
- auttavat oppijaa ymmärtämään, oppimaan sekä muistamaan tieto

8. Valitse kunkin väittämän kohdalta sinua parhaiten kuvaava vaihtoehto. *

	En ole koskaan kokeillut tätä	Olen tätä pari	kokeillut kerran	Käytän tai silloin tällöin	tätä Käytän tätä usein
21. Ennen tehtävän aloittamista, tutustun oppimisalueeseen (esim. ennen ruotsin kokeeseen lukemista tutustun koealueeseen)	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Ennen tehtävän aloittamista päätän jo etukäteen keskittyä siihen (esim. kuullun ymmärtämisen tehtävät, koetilanne)	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Otan selvää, kuinka kielen oppiminen tapahtuu ja sovellan sitä tietoa ruotsin opiskeluun	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Suunnittelen etukäteen opiskeluaikataulun (esim. kokeeseen valmistautuessani)	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. Järjestelen tilan sellaiseksi, että minulla on siellä mukava opiskella (esim. valaistus, lämpötila, häiritsevien äänien poistaminen, ym.)	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. Asetan kielenoppimiselleni tavoitteita (esim. luen tämän koealueen viikonloppuna)	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27. Pyrin harjoittelemaan ruotsia myös koulun ulkopuolella (esim. ruotsinkielisiä ohjelmia katsellen, lehtiä/kirjoja lukien, radiota kuunnellen)	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28. Pyrin arvioimaan oppimisprosessiani (esim. osaanko enemmän vuoden lopussa kuin	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

lukuvuoden alussa, voisinko jotenkin kehittää
opiskeluani)

Oppimisstrategiat:

- erityisiä ajattelu- tai toimintatapoja, joita jokainen oppija käyttää yksilöllisesti oman oppimisensa tukena
- auttavat oppijaa ymmärtämään, oppimaan sekä muistamaan tietoa

9. Valitse kunkin väittämän kohdalta sinua parhaiten kuvaava vaihtoehto. *

	En koskaan kokeillut tätä	ole tätä pari	Olen kokeillut tätä kerran tai silloin tällöin	Käytän tätä usein
29. Pyrin rentoutumaan ennen ruotsin kielen käyttöä vaativia tilanteita (esim. ennen koetta teen rentoutumisharjoituksia, kuuntelen musiikkia, hakeudun miellyttäviin tilanteisiin)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30. Tsemppaan itseäni positiivisilla väittämillä/ajatuksilla (pystyn tähän, osasinpa hyvin jne)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31. Haastan itseäni myös tilanteissa, joissa en ole varma osaanko (esim. viittaan, vaikken ole varma osaanko)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32. Palkitsen itseni onnistuneen suorituksen jälkeen (esim. kun olen lukenut koalueen, suon itselleni herkkuhetken sen kunniaksi)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33. Kuuntelen tunteitani ja tuntemuksiani opiskelutilanteessa (esim. negatiiviset tunteet voivat kieliä stressistä tai jännityksestä, positiiviset kiinnostuksesta tai ilosta)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34. Kirjoitan oppimispäiväkirjaa ruotsin opiskeluun liittyen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35. Kysyn tarkennusta tai varmennusta, jos en ymmärrä (esim. opettajan antaessa ohjeita ruotsin kielellä)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Oppimisstrategiat:

- erityisiä ajattelu- tai toimintatapoja, joita jokainen oppija käyttää yksilöllisesti oman oppimisensa tukena
- auttavat oppijaa ymmärtämään, oppimaan sekä muistamaan tietoa

10. Valitse kunkin väittämän kohdalta sinua parhaiten kuvaava vaihtoehto. *

	En ole koskaan kokeillut tätä	Olen tätä pari	kokeillut kerran tai	Käytän tätä silloin	Käytän tätä tällöin	Käytän tätä usein
36. Pyydän esim. keskustelukumppaniani korjaamaan, jos teen virheitä	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
37. Harjoittelen ruotsia vertaisten kanssa (esim. luokkakavereiden)	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38. Harjoittelen ruotsia sellaisten kanssa, jotka osaavat jo ruotsin kieltä (esim. ruotsinkielisen tuttavän)	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39. Pysin oppimaan uusia asioita ruotsinkielisestä kulttuurista.	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40. Otan muiden ihmisten tunteet ja ajatukset huomioon opiskelutilanteissa	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>