

ABITURIENTERS INLÄRNINGSSTRATEGIER  
I SVENSK GRAMMATIK  
OCH  
DERAS UPPFATTNINGAR OM  
INLÄRNINGSSTRATEGIER

Kandidatavhandling  
Marjaana Hankonen

Jyväskylä universitet  
Institutionen för språk  
Svenska språket  
29.5.2012

## JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Humanistinen tiedekunta	Kielten laitos
Tekijä: Marjaana Hankonen	
Otsake: Abiturienternas inlärningsstrategier i svensk grammatik och deras uppfattningar om inlärningsstrategier	
Aine: ruotsin kieli	Kandidaatintutkielma
Vuosi 2012	Sivumäärä 43 + 9
<p>Tutkielman tarkoituksena on selvittää, millaisia oppimisstrategioita abiturientit käyttävät, kun he opiskelevat ruotsin kielen kielioppia. Tarkoituksena on myös tarkastella, miten poikien ja tyttöjen strategioiden käyttö eroaa toisistaan. Lisäksi tutkielmassa selvitetään, ovatko abiturientit aikaisemmin kuulleet ja käyttäneet tietoisesti hyödykseen oppimisstrategioita ja olisiko heidän mielestään niistä puhuminen koulussa hyödyllistä.</p> <p>Tutkimusmetodina käytettiin kyselytutkimusta, joka koostui 29:stä Likert-asteikon väittämästä ja kolmesta avoimesta kysymyksestä. Likert-asteikon väittämät analysoitiin kvantitatiivisin menetelmin ja avoimet kysymykset kvalitatiivisin sisällönanalyysin keinoin. Aineisto koostuu 45 abiturientin vastauksista. Vastanneista 27 oli tyttöjä ja 18 poikia.</p> <p>Tutkimustulokset osoittavat, että poikien ja tyttöjen oppimisstrategioiden käytössä on joitain eroavaisuuksia, kun he opiskelevat ruotsin kielen kielioppia. Aikaisemmat strategiatutkimukset, jotka ovat kartoittaneet strategioiden käytön sukupuolieroja, ovat saaneet myös tuloksia, joissa ilmenee eroja sukupuolten välillä. Näiden tutkimusten tuloksista kävi ilmi muun muassa se, että naiset käyttävät useampia strategioita kuin miehet. Samansuuntaisia tuloksia saatiin myös tässä tutkielmassa. Yleisesti ottaen käytetyimpiä strategioita tämän tutkielman mukaan olivat kognitiiviset ja sosio-affektiiviset oppimisstrategiat.</p> <p>Abiturienttien vastauksista kävi myös ilmi se, että heidän mielestään olisi hyödyllistä, jos oppimisstrategioita käsiteltäisiin koulussa. Tulokset viittaavat myös siihen, että joillekin oppilaille strategiat olivat outo aihe ja että jotkut oppilaat eivät tienneet käyttävänsä strategioita opiskellessaan. Osalle oppimisstrategiat olivat tutumpia ja he käyttivät strategioita tietoisesti hyväkseen.</p> <p>Tulosten perusteella voidaan todeta, että opettajien tulisi kertoa oppimisstrategioista enemmän oppilailleen, sillä strategioiden avulla oppimisesta tulee mm. tehokkaampaa, helpompaa ja hauskeempaa. Näin oppilaat voisivat ottaa käyttöönsä uudenlaisia strategioita ja pohtia sitä, miten he voisivat kehittää jo käytössään olevia strategioita.</p>	
Avainsanat: Inlärningsstrategier, språkinlärning, grammatik, abiturienter	
Kirjasto/Säilytyspaikka:	
Muita tietoja:	

## INNEHÅLL

1 INLEDNING.....	4
2 TEORETISK BAKGRUND .....	5
2.1 Definition av språkinlärningsstrategier .....	5
2.2 Främmandespråksinläring och inlärningsstrategier .....	7
2.3 O`Malleys och Chamots kategorisering av inlärningsstrategier .....	8
2.3.1 Metakognitiva inlärningsstrategier.....	9
2.3.2 Kognitiva inlärningsstrategier .....	10
2.3.3 Socio-affektiva strategier .....	13
2.4 Inlärningsstrategier i grammatik .....	13
2.5 Tidigare undersökningar om inlärningsstrategier .....	14
3 METOD OCH MATERIAL.....	15
3.1 Metod .....	15
3.2 Material .....	17
4 RESULTAT .....	17
4.1 Abiturienters bruk av metakognitiva inlärningsstrategier .....	18
4.2 Abiturienters bruk av kognitiva inlärningsstrategier.....	22
4.3 Abiturienters bruk av socio-affektiva inlärningsstrategier.....	28
4.4 Abiturienters åsikter om inlärningsstrategier .....	29
4.4.1 Har du hört om inlärningsstrategier? Var?.....	30
4.4.2 Utnyttjar du inlärningsstrategier medvetet när du övar svensk grammatik? Hur?..	30
4.4.3 Skulle det vara nyttigt att behandla inlärningsstrategier på lektioner? Varför?.....	32
5 DISKUSSION .....	35
5.1 Sammandrag av resultaten .....	35
5.2 Reliabilitet och validitet .....	38
6 AVSLUTNING .....	39
LITTERATUR .....	41
BILAGA 1.....	44
BILAGA 2.....	47
BILAGA 3.....	49
BILAGA 4.....	51
BILAGA 5.....	52

## 1 INLEDNING

Det finns olika sätt att lära sig språk. Med inlärningsstrategier kan inläring bli lättare, effektivare och snabbare (Oxford 1990: 8). Nisbet och Shucksmith (1986: 7) påpekar att den framgångsrika eleven är den som har lärt sig hur man lär sig. Det är viktigt för elever att veta hur de kan förbättra inläringen. Kantelinen (2004: 4) menar att det har blivit nödvändigt att utveckla elevers egna inlärningsstrategier i främmandespråksinläring för att de skulle kunna lära sig effektivare. Vidare talas det mycket om elevcentrerad undervisning. För att förverkliga självständig inläring behöver läraren och eleven själv veta vilket som är det bästa sättet att lära sig och hur eleven kan göra inläringen effektivare.

Syftet med denna undersökning är att kartlägga hurdana inlärningsstrategier abiturienter använder när de övar svensk grammatik och om strategier som flickor och pojkar använder skiljer sig från varandra. Denna studie syftar således till att redogöra för abiturienternas inlärningsstrategier, inte vad lärare har för åsikter om strategier. Intresset för strategianvändningen har ökat eftersom man har lagt märke till att detta tema inte är så välkänt bland elever. Det finns många tidigare undersökningar om inlärningsstrategier men inte studier som gäller svensk grammatik i finska gymnasier och inte heller många studier om strategiskillnader hos kvinnor och män.

Som teoretisk ram för denna undersökning används O'Malleys och Chamots (1990) kategorisering av inlärningsstrategier. För att få fram vilka inlärningsstrategier abiturienterna använder har jag genomfört en kvantitativ enkätundersökning som dock innehåller några delar som jag analyserar kvalitativt. I undersökningen deltog två gymnasier i Norra Österbotten.

Mina forskningsfrågor är:

1. Vilka inlärningsstrategier använder abiturienter när de övar svensk grammatik?
2. Finns det skillnader i användning av strategier hos flickor och pojkar?
3. Har abiturienter tidigare hört om inlärningsstrategier?
4. Har de använt strategierna medvetet?
5. Anser de att det skulle vara nyttigt att prata om inlärningsstrategier på lektioner?

I denna avhandling fokuserar jag först på den teoretiska bakgrunden för inlärningsstrategier (kapitel 2) varefter jag redogör för undersöknings- och analysmetoden och materialet i undersökningen (kapitel 3). I resultatdelen redovisar jag mina viktigaste resultat (kapitel 4) och i diskussionsdelen diskuterar och sammanfattar jag mina resultat (kapitel 5).

Avslutningen innehåller sammanfattningen om studien och förslag på fortsatta studier (kapitel 6).

## **2 TEORETISK BAKGRUND**

I detta kapitel redogörs för den teoretiska bakgrunden i denna undersökning. Kapitlet består av fem avsnitt. Först betraktar jag begreppet inlärningsstrategier och sedan begreppet inlärningsstrategier tillsammans med främmandespråksinläring. Därefter presenterar jag O'Malleys och Chamots (1990) kategorisering av inlärningsstrategier, vilken fungerar som bas till denna undersökning. Sedan betraktar jag hurdana strategiundersökningar det har gjorts om grammatik och presenterar tidigare studier om inlärningsstrategier.

### **2.1 Definition av språkinlärningsstrategier**

Julkunen (1998: 22) konstaterar att inlärningsstrategier är en grupp funktioner, planer och rutiner som eleven använder för att underlätta informationssökning och -lagring, återkallning och användning av information. Enligt den gemensamma europeiska referensramen för språk (CEFR) är strategier strukturerade och målinriktade handlingsätt som eleven har valt att använda för att genomföra någon uppgift (Eurooppalainen viitekehys 2003: 29). Som framgår av O'Malleys och Chamots (1990) teori om inlärningsstrategier finns det en mängd olika strategier som alla har sin egen funktion i inläringen, dvs. att eleven använder olika strategier när hon eller han t.ex. läser, lyssnar eller övar grammatik.

Enligt O'Malleys och Chamots (1990: 196) kategorisering av inlärningsstrategier blir främmandespråksinläringen effektivare när elever använder inlärningsstrategier. De konstaterar att elever som använder inlärningsstrategier är mentalt aktiva och på så sätt bättre inlärare än de som lär någonting utantill, eftersom de som använder strategier har förmåga att organisera ny information så att den nya informationen associeras till den gamla. På så sätt är det lättare att återkalla information från långtidsminnet när det behövs. Julkunen (1998: 22) konstaterar att effektiva inlärare använder mångsidiga inlärningsstrategier och att de använder strategier oftare och mer ändamålsenligt än ineffektiva inlärare. Enligt en finsk undersökning använder elever som är ineffektiva färre strategier än andra elever (Julkunen 1998: 22, se även O'Malley & Chamot 1990: 197). Jag anser att det kräver förmåga hos läraren att lägga märke till om någon elev inte klarar sig lika bra som de andra. Enligt min åsikt är det också en utmaning för eleven att själv veta om hon eller han använder den rätta strategin i någon

situation. Därför är det viktigt att läraren berättar om strategier. Jaakkola (2000: 13) betonar att den mest effektiva pedagogiken är att beskriva inlärningsstrategier för elever och diskutera dem och att öva användningen av strategier samtidigt med språkuppgifter (se även Huttunen 2000).

O'Malley och Chamot (1990: 219) konstaterar att inlärningsstrategier också anknyter till motivation eftersom många av inlärningsstrategierna ökar motivationen. Ainola (2002: 44) poängterar att den elev som är motiverad använder många olika strategier. Julkunen (1998: 22) tillägger att elever som använder många olika strategier anser att strategier är lätta att använda och att de är effektiva. Enligt min åsikt lägger de elever som är motiverade att lära sig språk ner mer tid på att bestämma vilken strategi de använder när de skall lära sig någonting. Eftersom elever vet vilka strategier de skall använda behöver de inte använda så mycket energi för att lära sig eftersom strategianvändningen gör inläringen snabbare och lättare (Kantelinén 2004: 4). För att kunna använda strategier ändamålsenligt måste eleven veta någonting om strategier. Då behövs lärare.

O'Malley och Chamot (1990: 221) konstaterar att strategianvändningen beror på hur långt eleven har kommit i sina språkstudier. De anger att nybörjare använder annorlunda strategier än de som är mera avancerade. Jag har noterat detta vid universitetet där svenskstuderande använder annorlunda strategier i svensk grammatik än gymnasieelever. O'Malley och Chamot (1990: 196) påpekar att det är viktigt för lärare att veta att de kan lära ut inlärningsstrategier till elever och att elever som har lärt sig att använda strategier lär sig effektivare än de som inte har någon erfarenhet av strategier. O'Malley och Chamot (1990: 196) poängterar att när eleven en gång har börjat använda någon strategi kan denna strategi också användas i andra uppgifter som liknar den första. Julkunen (1998: 23) anger att strategier som eleven tidigare har lärt sig att använda i sitt eget modersmål kan användas och utnyttjas också i något annat språk.

Enligt Oxford (1990: 1) är inlärningsstrategier viktiga för språkinläring eftersom de är verktyg för aktiv och självstyrd inläring. Airola (2004a: 44-45) konstaterar att strategier är problemcentrerade och de underlättar inläringen antingen direkt eller indirekt. Strategier kan också förändras och eleven kan utnyttja nya strategier i nya situationer.

## 2.2 Främmandespråksinläring och inlärningsstrategier

Användning av inlärningsstrategier är ett villkor för mångsidiga och bra språkkunskaper. För att nå de nödvändiga färdigheterna i att kunna använda strategier, behöver eleven oftast språklärares hjälp. Som Kantelinen (2004: 4) konstaterar, är lärarens uppgift att ge information, kunskaper och färdigheter till en självständig och självstyrd språkinläring för att elever allt bättre skulle kunna studera och lära sig också utanför skolan. Det är viktigt enligt Kantelinen eftersom det nuförtiden ställs stora krav på och sätts höga mål för språkinläring i gymnasiet och samtidigt är elevgrupper stora och gruppmedlemmarna har mycket varierande kunskaper och motivation. Det räcker inte med att eleven endast väntar på att läraren skall ge alla färdigheter till att använda språket utan eleven måste också ha egen motivation att öva sina språkkunskaper och använda dem. Därför menar Kantelinen (2004: 4) att det har blivit nödvändigt att utveckla elevernas egna inlärningsstrategier i främmandespråksinläring för att de skulle kunna lära sig effektivare.

Alla elever har sitt eget sätt att lära sig språk. Språkinläring är en viktig del av livet eftersom vi med olika språk kan kommunicera med andra människor. Skolor och språklärare har ett stort ansvar i att hjälpa elever att lära sig olika språk, deras delområden och språkinlärningsstrategier. Schmeck (1988: 3) påpekar att människors erfarenheter av inläring inte är desamma utan vi kan definiera inläring på många olika sätt. Av den anledningen anser jag att elever också har varierande uppfattningar om inlärningsstrategier. Såsom Entwistle (1986: 11) uppger tolkar varje individ "verkligheten på ett unikt sätt." Därför förtydligar jag vad inläring innebär eftersom den hör starkt ihop med inlärningsstrategier.

Rogers (refererad i Entwistle 1986: 21) beskriver att betydelsefull inläring kräver individens egen tilltro till att inläring är viktigt och löande. Jag delar Rogers åsikt: om elever inte vet varför de studerar någonting kommer inlärningsresultaten inte att bli bra utan kunskaper som de har försökt att lära sig förblir kunskaper som inte anknyter till någon specifik grund. Som blivande lärare vill jag förmedla inläringssätt som hjälper elever att förstå varför t.ex. svensk grammatik är en viktig del av språkkunskaperna och hur de kan lära sig grammatik lättare med hjälp av inlärningsstrategier.

Vidare innebär språkinläring att eleven internaliserar all information som hon eller han får t.ex. med hjälp av inlärningsstrategier. Strategier är nödvändiga när språkkunskaper används och tillämpas i praktiken. Det innebär också att eleven samtidigt har någon slags helhetsbild av språket. Marton et al. (1980: 22) konstaterar att den viktigaste effekten av inläringen är att

den förändrar vårt sätt att förstå något fenomen i världen. När vi lär oss t.ex. grammatikregler blir vi medvetna om att det finns ett regelsystem som vi skall använda för att andra människor skall kunna förstå oss när vi talar, skriver eller läser. Det är svårt att säga när inläringen börjar eller när den tar slut (Marton et al. 1980: 22). Börjar den t.ex. när vi tänker ta fram skolböckerna, eller när vi läser första raden i en bok? Det vet vi inte, men vi kan konstatera att inlärningsprocessen är lång.

Marton (1988: 54) anser att lära sig någonting på riktigt inte betyder samma sak som att komma ihåg någonting. Marton (1988: 53) poängterar att det är svårt att skilja mellan inläringens två aspekter: Vad har man lärt sig och hur har man lärt sig det? Inlärningsstrategier hjälper till med den andra frågan: Hur kan vi lära oss? Det kräver tid och repetition att lära sig använda de rätta och bästa inlärningsstrategier enligt Jaakkola (2000: 13).

I GLGU (2004: 17-18) konstateras att läraren som ger undervisning skall använda ämnesspecifika och mångsidiga arbetsmetoder för att utveckla bl. a. inläring, problemlösning och tänkande. Läraren har ett stort ansvar enligt min åsikt att välja de arbetsmetoder som utvecklar elevens inlärningsstrategier och dess användning i nya situationer. I GLGY (2003: 16) konstateras att man i undervisningen skall ta hänsyn till att elevens inläring beror på vilka inlärningsstrategier eleven använder och hurdana tidigare kunskaper eleven har. Kantelinen (2004: 4) påpekar att olika situationer kräver olika strategier. Hon rapporterar att eleven själv, inlärningsmålet och sammanhanget påverkar vilken strategi som är den mest användbara. I GLGY (2003: 95) konstateras vidare att lärarna skall handleda elever ”att se sina starka sidor och sina utvecklingsbehov”. Enligt GLGY (GLGY 2003: 94-95) är syftet i ämnet svenska att utveckla språkfärdighet med ändamålsenliga strategier som är viktiga för studier och utvecklingsbehov.

### **2.3 O`Malleys och Chamots kategorisering av inlärningsstrategier**

O`Malley och Chamot (1990: 1) konstaterar att inlärningsstrategier är uppfattningar och funktioner som eleven använder för att förstå, lära och komma ihåg ny information. Deras kategorisering av inlärningsstrategier bygger på kognitiva teorier eftersom språket är en komplex kognitiv färdighet. Inlärningsstrategier är enligt O`Malley och Chamot speciella sätt att processera information vilket förbättrar inläring, fattningsförmåga och minnesbehandling. O`Malley och Chamot (1990: 197) indelar strategier i tre olika grupper: metakognitiva,



kognitiva och socio-affektiva inlärningsstrategier. Vidare indelas dessa strategier i 19 olika strategier som jag presenterar i detta kapitel.

### 2.3.1 Metakognitiva inlärningsstrategier

O`Malley och Chamot (1990: 144) beslöt att separera metakognitiva strategier från kognitiva strategier eftersom det finns olika definitioner av och åsikter om vilka strategier som är metakognitiva och vilka som är kognitiva. Oxford (1990: 136) betonar att metakognitiva strategier är nödvändiga för lyckad språkinläring. Nurmi et al. (2006: 102, 210) definierar att ”*metakognitio*” betyder att individen är medveten om sina egna kognitiva funktioner, vilket innebär att individen är medveten om sina egna tankar och tankeprocesser.

Vad menas med metakognitiva strategier? O`Malley och Chamot (1990: 137) definierar metakognitiva strategier så att de beskriver hur inläraren kontrollerar sin egen inläring. Till metakognitiva inlärningsstrategier räknar de sju olika strategier som beskriver hur inläraren blir medveten om själva inlärningsprocessen, planerar hur hon eller han ska lära sig någonting, kontrollerar sin egen inläring när den pågår och hur inläraren själv utvärderar sin inläring. O`Malleys och Chamots teori (1990) fungerar som bakgrund till figur 1 där jag presenterar indelningen i sju olika metakognitiva strategier.



*Figur 1. Indelning av metakognitiva inlärningsstrategier. Utarbetats efter O`Malley och Chamot (1990: 198).*

Som kan utläsas i figur 1 anknyter alla metakognitiva strategier till inlärarens egna uppfattningar om inlärningsprocessen. Enligt O`Malley och Chamot (1990: 198) är metakognitiva inlärningsstrategier organisering av inläring i förväg, förberedelse av ämnet,

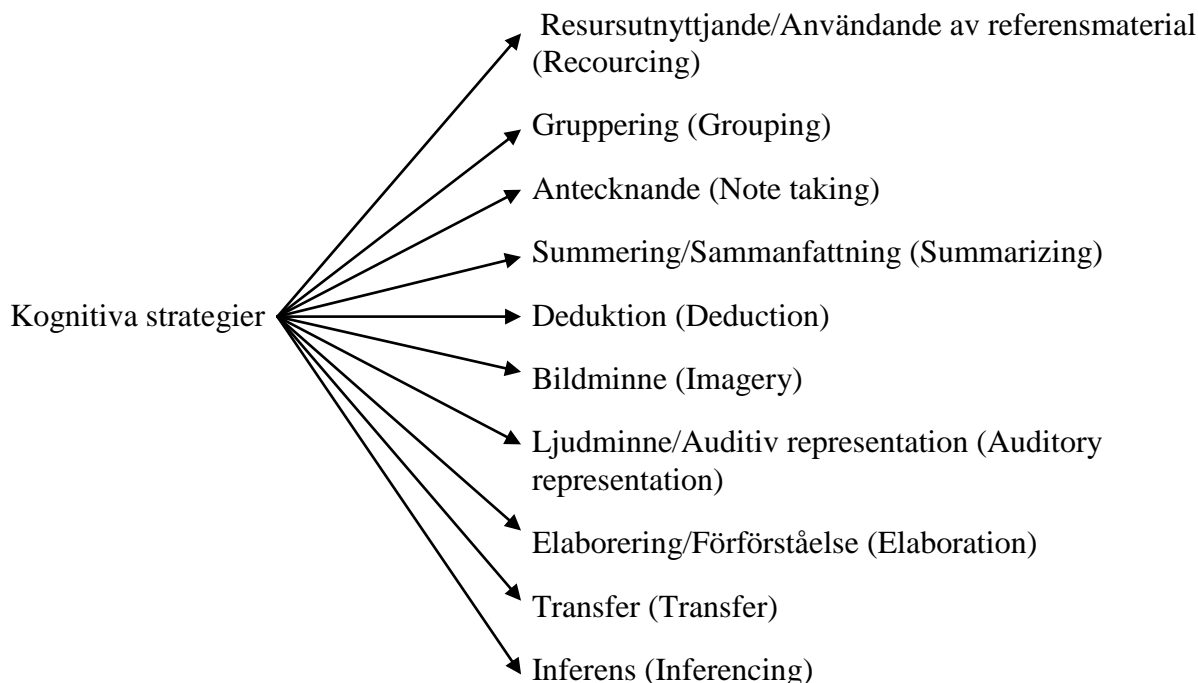
planering av uppbyggnad, selektiv uppmärksamhet, självstyrning, självmonitorering och självvärdering. *Organisering i förväg* (Advance organization) betyder enligt O`Malley och Chamot (1990: 198) att inläraren ser över inlärningsmaterialets huvudpunkter och idéer i förväg. Det kan betyda att inläraren går igenom materialet för att hitta de viktigaste termerna. När *inläraren förbereder sig på förhand* (Advance preparation) menar O`Malley och Chamot att inläraren övar skriftligt eller muntligt på någon uppgift efter att hon eller han har förstått uppgiftens karaktär, speciella krav och sina egna resurser för att genomföra uppgiften (se även Airola 2002b: 46).

När *eleven planerar inläringens uppbyggnad* (Organizational planning) menar O`Malley och Chamot (1990: 198) att inläraren i förhand planerar vad han eller hon kommer att säga eller skriva. Detta betyder att elever planerar bl. a. vilka ordföljder och viktigaste idéer hon eller han kan utnyttja i sitt tal eller i sin skrift. Med *selektiv uppmärksamhet* (Selective attention) avses att inläraren inriktar sin uppmärksamhet mot viktiga nyckelord, fraser, satser och till andra språkliga tecken i något material. Airola (2002b: 46) konstaterar att eleven kan t.ex. observera hur en infödd språkbrukare använder språk. *Självstyrning* (Self-management) betyder enligt O`Malley och Chamot (1990: 198) att elever kan leta efter förhållandena som hjälper och ger möjligheter till att lära och öva språkkunskaper, t.ex. Airola (2002b: 47) anger att eleven kan organisera tidtabeller eller studera på en sådan plats som underlättar koncentrationen. Med *självmonitorering* (Self-monitoring) avses enligt O`Malley och Chamot (1990: 198) att eleverna kontrollerar att de har förstått någonting rätt och att de inte har gjort några fel när de t.ex. lyssnar, läser, pratar eller skriver. Den sjunde metakognitiva strategin är enligt O`Malley och Chamot (1990: 198) att när elever gör *självvärderingar* (Self-evaluation) tänker de bl. a. på hur de klarade språkuppgiften i helhet och om deras språkkunskaper är bättre nu än tidigare.

### **2.3.2 Kognitiva inlärningsstrategier**

O`Malley och Chamot (refererad i Airola 2002a: 45) konstaterar att kognitiva inlärningsstrategier används när inläringen pågår för att förbättra förståelsen och inläringen samt att bättre komma ihåg de fakta som tidigare har lärts in. Oxford (1990: 43) anger att kognitiva strategier är de mest populära strategierna i främmandespråksinläring. Kognitiva strategier används enligt O`Malley och Chamot (1990: 138) när eleven manipulerar inlärningsmaterialet mentalt eller fysiskt eller när eleven använder någon specifik teknik för

att klara inlärningsuppgiften. Detta betyder att elever påverkar inlärningsmaterialet på något sätt, t.ex. genom anteckningar eller gruppering. Som figur 2 visar har O`Malley och Chamot delat in kognitiva strategier i tio olika strategier.



*Figur 2. Indelning av kognitiva inlärningsstrategier. Utarbetats efter O`Malley och Chamot (1990: 198-199).*

Som figur 2 visar räknar O`Malley och Chamot (1990: 198) in tio olika strategier i de kognitiva inlärningsstrategierna. Dessa strategier är användning av referensmaterial (Recourcing), gruppering (Grouping), antecknande (Note taking), summering/sammanfattningar (Summarizing), deduktion (Deduction), bildminne (Imagery), auditiv representation (Auditory representation), förförståelse (Elaboration), transfer (Transfer) och inferens (Inferencing). *Användning av referensmaterial* (Recourcing) betyder att elever använder varierande källmaterial, t.ex. olika ordböcker, fackböcker, läroböcker, TV och CD-skivor för att förstå och lära sig bättre. Användning av olika källmaterial hjälper inläraren att förstå vad man har hört eller skrivit, eller vad man har pratat. Enligt min åsikt är det viktigt för elever att förstå att det inte räcker till att de tror att språket kan läras bara med hjälp av skolböcker. Elever måste också vara aktiva utanför skolan och själva hitta nya språkkällor och använda språket.

Enligt O`Malley och Chamot menar med *gruppering* (Grouping) att eleven kategoriserar ord, termer och begrepp med hjälp av någon egenskap eller betydelse. Det kan betyda att eleven

t.ex. skriver eller tänker på olika grupperingar för att bättre komma ihåg material. Gruppering kan enligt Airola (2002b: 47) byggas t.ex. på ord (substantiv eller verb), tema (t.ex. kläder), likheter (*krav* eller *vägran*) eller motsättningar (*stor/liten*). Hon konstaterar också att elever kan färglägga ordgrupper om de tycker att färger hjälper dem att bättre uppfatta helheter. *Antecknande* (Note taking) betyder enligt O'Malley och Chamot (1990: 198) att elever antecknar nyckelord och begrepp när de lyssnar eller läser. Anteckningar kan vara antingen i verbal, grafisk eller i numerisk form. Eleven kan exempelvis göra begreppscheman eller listor (Airola 2002b: 47). Användningen av *sammanfattningar* (Summarizing) kan också ske mentalt eller skriftligt dvs. eleven kan t.ex. skriva sammanfattningar om information som hon eller han får (O'Malley & Chamot 1990: 198).

*Deduktion* (Deduction) innebär enligt O'Malley och Chamot (1990: 198) att eleven använder regler för att förstå och producera främmandespråk och att lösa problem som uppstår. Airola (2002b: 47) anger att elever kan utnyttja bekanta språkregler när de t.ex. lyssnar på språk. O'Malley och Chamot menar att *bildminne* (Imagery) är en strategi som beskriver användningen av visuella bilder som kan vara mentala eller visuellt verkliga. Detta betyder att eleven kommer ihåg en vis information när hon/han t.ex. tänker på någon bild eller plats. (Airola 2002b: 48.) Med *ljudminne* (Auditory representation) avser O'Malley och Chamot att eleven funderar på hur ordet, frasen eller satsen låter. Eleven förbinder saken till olika ljud på samma sätt som eleven fogar samman en bild och ett faktum.

Enligt O'Malley och Chamot (1990: 199) är det frågan om *elaborering* (Elaboration) när eleven förenar den nya informationen till äldre, eller till någon annan ny information. Airola (2002b: 48) anser att association kan anknytas till två eller flera saker, t.ex. bröd och smör, eller hav, sjö och älv. O'Malley och Chamot (1990: 199) konstaterar att *transfer* (Transfer) innebär att elever utnyttjar gamla färdigheter och kunskaper för att förstå och använda språket. Eleven kan t.ex. utnyttja andra språk och deras grammatikregler för att kunna använda målspråket (Airola 2002b: 48). Det kan t.ex. hjälpa eleven att komma ihåg något svenskt ord om hon eller han kan norska/tyska eftersom det finns likheter mellan dessa språk. Det är frågan om *inferens* (Inferencing) enligt O'Malley och Chamot (1990: 199) när eleven utnyttjar t.ex. textens information för att gissa innehållet i andra meningar i texten, eller att förutspå slutresultatet eller att komplettera ställen som saknas. Airola (2002b: 48) noterar att eleven kan utnyttja sina tidigare språkkunskaper för att förstå nya saker.

### 2.3.3 Socio-affektiva strategier

Enligt O'Malley och Chamot (1990: 197) använder elever socio-affektiva inlärningsstrategier i social interaktion med andra. Dessa strategier hjälper till på samma sätt som andra strategier att lära, förstå och komma ihåg saker. De två socio-affektiva strategier som jag valde att undersöka är *samarbete med andra* (Cooperation) och *frågor efter förklaringar* (Questioning for clarification). Därtill innehåller O'Malleys och Chamots kategorisering en tredje socio-affektiv strategi som heter "*self-talk*". Jag undersökte inte denna strategi eftersom jag ansåg att de två övriga strategierna är mer relevanta vad gäller mitt tema.

*Samarbete* (Cooperation) innebär att elever kan samarbeta med andra för att klara av problemet eller uppgiften och att samla in material. Elever kan också planera övningar tillsammans och ge återkoppling till de andra i gruppen (Airola 2002b: 49). Den andra strategin innebär att elever kan *fråga efter förklaringar* (Questioning for clarification) från de andra eleverna eller läraren. Eleven kan också be om förtydliganden, omformuleringar och exempel.

## 2.4 Inlärningsstrategier i grammatik

Tornberg (2005: 101) konstaterar att vi behöver grammatikregler samt ord och uttryck för att kunna förmedla det vi vill säga. Hon menar vidare att man i skolsystemet ibland glömmer bort språkets helhetsaspekt. Det är välbekant att bland annat ord och grammatik i skolan lärs ut separat. Tornberg (2005: 101) konstaterar att skolan på detta sätt kan ge "en felaktig bild av vad språk" och grammatik är. Det är ju viktigt att kunna sätta ihop ord på ett betydelsefullt sätt med hjälp av grammatiska regler, men det är också viktigt enligt Tornberg att behålla helhetsperspektivet. I min undersökning är syftet att få fram hurdana inlärningsstrategier eleverna använder just i svensk grammatik och därför studeras grammatik separat.

Kan elever veta om de har valt den rätta inlärningsstrategin när de övar svensk grammatik? Julkunen (1998: 27) konstaterar att valet av strategin beror på kraven på uppgiften, t.ex. grammatikuppgifter kräver oftast åtminstone deduktion (Deduction). Ellis och Sinclair (refererad i O'Malley & Chamot 1990: 208-209) anser att gruppering (Grouping) är också en av de strategier som används för att lära sig grammatik. De konstaterar att det är vanligt att eleven gör egna regler för att komma ihåg grammatik, och att eleven lär sig ord och fraser som fungerar som exempel på grammatiska regler. De konstaterar också att deduktion (Deduction) är en strategi som kan utnyttjas när eleven övar grammatik. Naiman et al.

(refererad i O'Malley & Chamot 1990: 6) anger att tekniker som eleverna använder när de övar grammatik är att de följer regler i texten eller drar slutsatser av regler från texten. Elever kan också jämföra sitt första språk med det andra språket, eller de kan också lära sig regler utantill och använda dem ofta.

## **2.5 Tidigare undersökningar om inlärningsstrategier**

Det finns många teorier och undersökningar om inlärningsstrategier, de äldsta är från 1970-talet (Jaakkola 2000: 13; se även Julkunen 1998: 22). Främmandespråksinläring och inlärningsstrategier har intresserat många forskare. Julkunen (1998: 22) påpekar att strategiundersökningarna började när det blev viktigt att förstå inläringen ur elevens synvinkel.

O'Malley och Chamot (1990) samt Oxford (1990) och Wenden och Rubin (1987, 1991) har undersökt inlärningsstrategier länge (refererad i Kristiansen 2004: 43). Såväl O'Malleys och Chamots som Oxfords forskningsområde är omfattande. I deras strategiundersökningar (O'Malley & Chamot 1990: 88; Oxford 1990: 57) utgjordes forskningsobjekten av hörförståelse, läsande, talande och skrivande eller någon kombination av dem men inte direkt grammatik. Oxfords (1990) klassificering av inlärningsstrategier skiljer sig från O'Malleys och Chamots (1990) strategikategorisering. Oxford (1990: 14-21) delar in inlärningsstrategierna i två huvudkategorier: direkta och indirekta strategier. Dessa delar hon vidare in i sex olika strategigrupper. Sammanlagt har hennes teori 62 olika inlärningsstrategier. O'Malley och Chamot däremot delar in strategier i tre olika strategigrupper: metakognitiva, kognitiva och socio-affektiva. De är strategier som Oxfords klassificering också innefattar. Oxford (1990: 14-15) tar hänsyn i sin teori till att direkta och indirekta strategier stödjer varandra och att de sex strategigrupperna påverkar och hjälper varandra.

”The good language learner” (refererad i O'Malley och Chamot 1990: 6) var en av de tidigaste undersökningarna om inlärningsstrategier. I studien redogörs det för vilka tekniker elever använder när de övar främmandespråksinläring och dess delområden som t.ex. grammatik, lexikon och hörförståelse. Enligt Kristiansen (2004: 43) är andra kända strategiforskare Nisbet och Shucksmith (1986) och Schneider och Pressley (1989) som tog i beaktande vilken roll minnet spelar i strategianvändning. Inom ett svenskt projekt (STRIMS) undersökte man strategier vid inläring av moderna språk (Malmberg 2002: 3).

Sammanfattningsvis kan man konstatera att det finns många andra undersökningar om inlärningsstrategier men inga som direkt tar hänsyn till grammatik.

Det finns få studier om inlärningsstrategier där man har undersökt skillnader mellan kvinnor och män. Oxford et al. (refererad i O`Malley & Chamot 1990: 164) fann bara fyra studier där könsskillnader undersöktes. Tre av studierna var strategiundersökningar som visade att kvinnor använder flera strategier än män. Den fjärde studien undersökte strategiövning och gav blandade resultat. Alla fyra studier kartlade vuxnas språkstrategianvändning och därför kan de inte generaliseras till yngre språkinlärare. I en annan undersökning fick Okada et al. (refererad i Julkunen 1998: 22) resultat som visade att kvinnor använder flera och mera höggradiga strategier än män. I dessa undersökningar konstateras det att den kulturella bakgrunden kan spela en stor roll vad gäller elevers strategianvändning (O`Malley & Chamot 1990: 165).

### **3 METOD OCH MATERIAL**

I detta kapitel presenteras först undersöknings- och analysmetoder därefter redogörs för materialet i studien.

#### **3.1 Metod**

I denna undersökning valde jag att samla in data med hjälp av en enkät eftersom jag ville veta hur vanligt det är att använda en viss inlärningsstrategi när elever lär sig svensk grammatik. Som teoretisk bakgrund till min enkät fungerade O`Malleys och Chamots (1990) kategorisering av inlärningsstrategier. Jag använde också Nieminens och Viitanens (2010: 146) enkät som modell för min egen enkät eftersom den mäter också elevers inlärningsstrategier. Alla påståendena i min enkät är bearbetade efter dessa två källor.

Materialinsamlingen inleddes med att jag kontaktade rektorer i olika gymnasier och fick tillåtelse av två rektorer att genomföra min enkätundersökning. I den ena skolan kontaktade jag språkläraren som föreslog en tid för undersökningen medan det i den andra skolan var rektorn som föreslog en tid.

När jag genomförde datainsamlingen i denna undersökning var jag själv med i situationen i klassrummet. På detta sätt kunde jag presentera mig själv först och sedan berätta om min studie och syftet med den. Enligt Trost (2007: 9) definieras enkäten som ett antal frågor som

svaranden besvarar självständigt, utan att någon intervjuare finns närvarande. Jag ansåg dock att jag får bättre och mer genomtänkta svar av abiturienterna om jag själv är med i klassrummet och kan ge anvisningar om hur man skall svara på enkäten. Abiturienterna kunde också få information om min studie i själva enkäten eftersom jag hade en inledande del där jag berättade vem jag är, vad de viktigaste termerna i undersökningen betyder och att jag kommer att använda och förvara enkätsvaren anonymt. Undersökningen inleddes med denna information varefter abiturienterna fick svara på enkäten.

Trost (2007: 23) konstaterar att man i kvantitativ studie anger frekvenser och procenttal, t.ex. hur vanligt någonting är, hur många det finns eller hur ofta någonting sker. Kvantitativ information uttrycks med siffror (Karjalainen 2004: 13). Eftersom jag vill utreda hur många abiturienter som använder vissa inlärningsstrategier och om abiturienterna överhuvudtaget använder strategier när de övar svensk grammatik är kvantitativa metoder användbara i min studie. I min enkät använde jag Likert-skalan som jag analyserade med kvantitativa metoder. Likert-skalan är enligt Trost (2007, 158) en specificerad variation av summationsskala, som innehåller påståendesatser som oftast har fem eller sju svarsalternativ. I denna avhandling består enkäten av 29 Likert-påståenden, dvs. flervalsfrågor. Påståendena består av en femgradig svars skala från 1 till 5, där 1 betyder att påståendet aldrig beskriver svararen, 2 att påståendet sällan beskriver svararen, 3 att påståendet ibland beskriver svararen, 4 att påståendet ofta beskriver svararen och 5 att påståendet i hög grad beskriver svararen. I resultatanalysen kombinerade jag svarsalternativet ett och två till ett och samma svarsalternativ och på samma sätt svarsalternativet fyra och fem till ett och samma alternativ. Alternativet tre ("Beskriver ibland") förblev som ett eget alternativ.

När jag började analysera kvantitativ information räknade jag procenttal och jämförde dem t.ex. mellan flickor och pojkar. Procenttal visade klart hur flickorna, pojkarna eller totalt alla abiturienter hade svarat på påståendet.

I analysdelen använde jag också kvalitativa analysmetoder eftersom jag hade tre öppna frågor i slutet av enkäten. Öppna frågor innehöll inte några svarsalternativ (Trost 2007: 24) utan elever kunde skriva svaret fritt. Kvalitativ information kan uttryckas antingen språkligt eller med siffror men man kan inte göra räkneoperationer med dessa siffror (Karjalainen 2004:13). I analysen av öppna frågor använde jag kvalitativ innehållsanalys. Jag ville använda även öppna frågor för att få mer djupgående svar och få veta mer om abiturienters uppfattningar om inlärningsstrategier.



Påståendena i enkäten var i en slumpmässig ordning (se bilagor 2-5). Jag hade sammanlagt 10 påståenden (1, 2, 3, 4, 7, 10, 11, 12, 13 och 23) som mätte metakognitiva strategier, 13 påståenden (5, 6, 8, 9, 14, 15, 16, 17, 18, 21, 25, 26 och 29) som mätte kognitiva strategier och två påståenden (19 och 20) som mätte socio-affektiva strategier (se bilaga 2-4). Jag hade också fyra extra påståenden som inte mätte någon strategi (se bilaga 4, tabell 4 och bilaga 5).

Till sist hade informanterna möjlighet att fritt kommentera enkäten eller temat.

### **3.2 Material**

Materialet i denna undersökning bestod av 45 enkätsvar från två olika finska gymnasier i Norra Österbotten. Syftet med denna studie var att kartlägga hurdana inlärningsstrategier abiturienterna använder när de övar svensk grammatik och hurdana uppfattningar de har om strategierna. Det tog ungefär 25 minuter att besvara enkäten. Nästan alla informanter var 18 år gamla och 2012 års abiturienter, en av informanterna var 19 år. Sammanlagt 45 abiturienter deltog i min undersökning varav 27 var flickor (60 %) och 18 pojkar (40 %). I resultatdelen använder jag siffrorna F1-F27 för att beskriva informanter som var flickor och siffrorna P1-P18 som var pojkar. Andelen flickor var större än pojkar i denna undersökning vilket kan påverka resultaten.

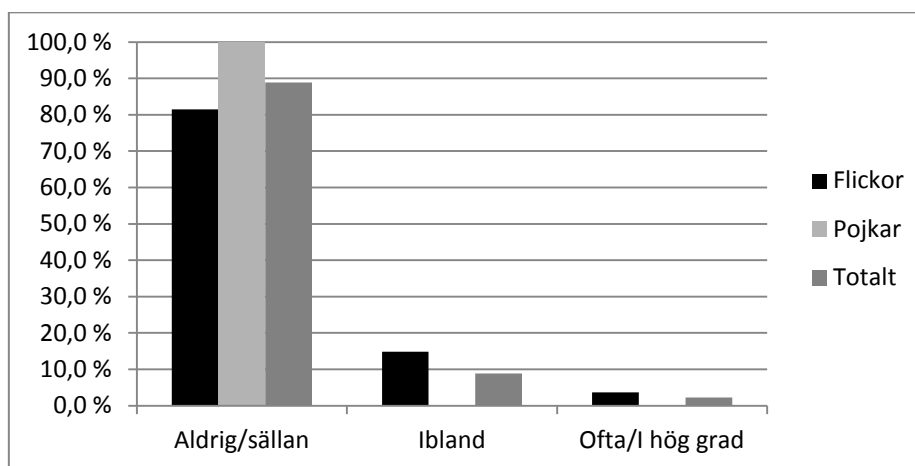
Som bakgrundsinformation fick jag veta att alla informanter studerade B1-svenska och att deras modersmål var finska. Informanterna svarade på finska på enkäten eftersom alla frågor och påståendena var på finska. I resultatdelen har jag själv översatt alla frågor och svar till svenska.

## **4 RESULTAT**

I detta kapitel redogörs för de resultat som framkommit i enkätundersökningen. Eftersom Likert-påståendena i undersökningen mätte O'Malleys och Chamots inlärningsstrategier har kapitlet indelats i fyra olika avsnitt enligt deras strategiindelning. Avsnitt 4.1 presenterar vilka metakognitiva strategier abiturienterna använder när de övar svensk grammatik, avsnitt 4.2 elevernas användning av kognitiva strategier och avsnitt 4.2 användningen av socio-affektiva strategier. I avsnitt 4.4 redovisas abiturienternas åsikter om inlärningsstrategier.

## 4.1 Abiturieters bruk av metakognitiva inlärningsstrategier

I enkäten mätte tio Likert-påståenden (1, 2, 3, 4, 7, 10, 11, 12, 13 och 23) O'Malleys och Chamots (1990) metakognitiva inlärningsstrategier. De mest användbara strategierna enligt tidigare forskning är kognitiva strategier vad gäller grammatik. I figur 3 (se följande sida (20)) presenteras fördelningen av elevers svar i det första påståendet i enkäten som mätte *organisering i förväg* (Advance organization).



Figur 3 Andelen flickor (n=27), pojkar (n=18) och totalt (N=45) som svarade Aldrig/Sällan, Ibland resp. Ofta/I hög grad, på påståendet 1 ”Jag undersöker i förväg hurdana grammatikuppgifter och teorier vi kommer att behandla på lektionen.”

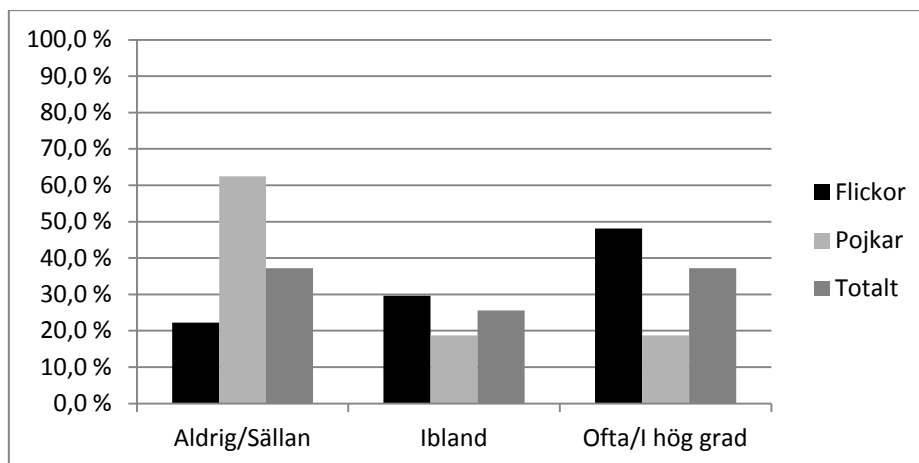
Som klart framgår av figur 3 svarade alla (100 %) pojkar och drygt 80 % av flickorna att de aldrig eller sällan *undersöker i förväg hurdana grammatikuppgifter och teorier de kommer att behandla på lektionen* (Påstående nr 1). Det var bara få flickor (19 %) som ibland eller ofta undersökte grammatikuppgifter och teorier i förväg. Detta påstående och det andra (2) påståendet som också mätte *organisering i förväg* visar inga stora skillnader mellan flickor och pojkar. Påstående 2 visar på samma sätt som påstående 1 att en klar majoritet (86,7 %, se bilaga 2, tabell 1) av alla svarade att de aldrig eller sällan *tar reda på hurdana krav och nya färdigheter den nya grammatikuppgiften kräver och om de redan har sådana färdigheter som de kan utnyttja på lektionen*. Det var ingen (0 %) som svarade att de ofta eller i hög grad tar reda på dessa. Som klart framgår av fördelningen av svaren i påståenden som gäller *organisering i förväg* och tabell 1 (bilaga 2) tar studerandena inte reda på saker i förväg vad gäller svensk grammatik. Jag antar att eleverna litar på att läraren berättar vad de kommer att behandla på lektionerna och därför behöver eleverna inte göra det själva. Utifrån resultaten

kan jag konstatera att abiturienterna inte använder *organisering i förväg* när de övar svensk grammatik.

Påståenden 3 och 4 mätte elevernas *förberedelse* vad gäller grammatik (Advance preparation). Båda påståendena visade intressanta resultat (se bilaga 2). Intressant var att över hälften (55,6 %) av flickorna svarade att de ofta eller i hög grad *tar reda på svåra saker och termer som de inte förstår när de övar på grammatik* (Påstående nr 3) men bara 11 % av pojkarna svarade på detta sätt. Däremot svarade nästan 40 % av alla pojkarna att de aldrig eller sällan tar reda på svåra saker medan ingen (0 %) av flickorna svarade ”aldrig” eller ”sällan”. Totalt 47 % svarade ”ibland”. Vad gäller påståendet 4 svarade drygt 30 % av flickorna ”ofta” eller ”i hög grad” på påståendet: ”*Jag övar grammatik ofta och nogga.*” Däremot var det inga (0 %) pojkar som svarade på detta sätt utan över 60 % av pojkarna svarade ”aldrig” eller ”sällan” medan bara 11 % av flickorna svarade så. Ungefär hälften av flickorna och 40 % av pojkarna svarade att de ibland övar grammatik ofta och noggrant.

Som resultaten visar förekom det några skillnader mellan flickor och pojkar. Flickorna använde strategin *förberedelse* något oftare än pojkar. Jag tolkar detta så att pojkarna inte förbereder sig så ofta på svensk grammatik. Kanske har pojkarna någon annan bättre strategi att lära sig språk än att ta reda på svåra termer eller att öva saker ofta och noggrant. Om man inte tar reda på saker som är oklara kan det hända att man lär sig fel. Sammanfattningsvis kan jag konstatera att resultaten på dessa två påståenden visar att både flickor och pojkar använder *förberedelse* i grammatikinläring, dock flickor oftare än pojkar.

Figur 4 visar informanternas svar på påstående nr 10 som mätte *självmonitorering* (Self-monitoring). Två av pojkarna hade inte svarat på detta påstående. Av figur 4 framgår att flickornas och pojkarnas strategianvändning är annorlunda.

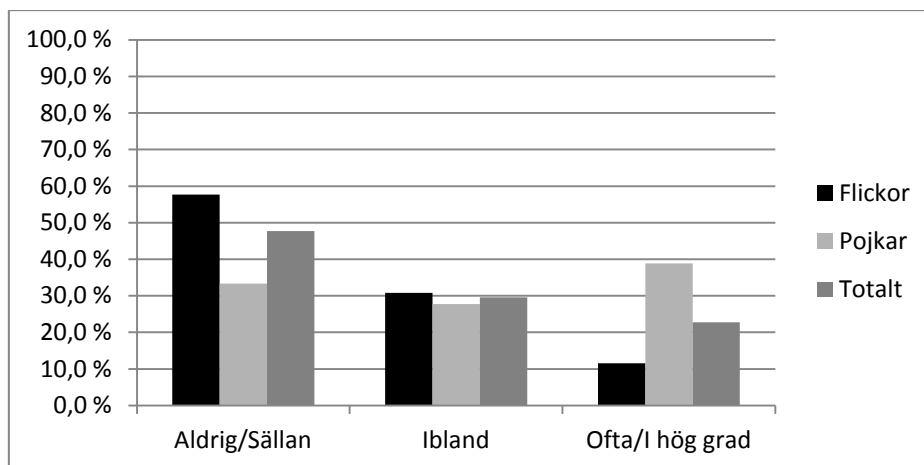


Figur 4 Andelen flickor (n=27), pojkar (n=18) och totalt (N=45) som svarade Aldrig/Sällan, Ibland resp. Ofta/I hög grad, på påståendet 10 ”När jag gör grammatikfel försöker jag reda ut vad felet beror på.”

Av figur 4 framgår att en klar majoritet av pojkarna, 63 %, svarade att de aldrig eller sällan försöker *reda ut vad felet beror på* men bara 22 % av flickorna svarade på detta sätt. Däremot svarade nästan hälften (48 %) av flickorna att de ofta eller i hög grad försöker ta reda på orsaken till felet medan den motsvarande andelen pojkar var 19 %. Man kan lära sig genom sina egna fel och misstag eftersom dessa hjälper en att glömma de gamla och felaktiga tankarna. Olika misstag och fel hjälper också att komma ihåg de nya och rätta handlingsätten (Kinnunen 2010: 3.) Det kan konstateras att flickorna använder mer *självmonitorering*

Påstående 7 ”Jag försöker lägga exakta detaljer om grammatik på minnet” mätte *selektiv uppmärksamhet* (Selective attention). Påståendet visade inte stora skillnader mellan flickor och pojkar (se bilaga 2). Totalt 40 % av alla informanter svarade att de ofta eller i hög grad gör på det viset, 36 % svarade ”ibland” och 24 % svarade ”aldrig” eller ”sällan”. Som resultaten visar använder abiturienterna denna strategi i någon mån, flickor något oftare än pojkar. En motivering till att strategin inte är mer populär kan vara att eleverna vill lära sig större helheter och på så sätt komma ihåg de mindre detaljerna.

I figur 5 redogörs för påstående 23 i enkäten som mätte elevernas *självmonitorering* (Self-monitoring). I enkäten hade en av flickorna inte svarat på påståendet.



Figur 5 Andelen flickor (n=27), pojkar (n=18) och totalt (N=45) som svarade Aldrig/Sällan, Ibland resp. Ofta/I hög grad, på påståendet 23 ”Jag låter bli att göra svåra grammatikuppgifter.”

Som figur 5 visar svarade en stor andel (39 %) pojkar att de ofta eller i hög grad ”låter bli att göra svåra grammatikuppgifter” medan mindre än 12 % av flickorna svarade på detta sätt. Över hälften (58 %) av flickorna och drygt 30 % av pojkarna svarade att de aldrig eller sällan låter bli svåra uppgifter. Det kan konkluderas att pojkarna oftare låter bli svåra uppgifter än flickor. Jag anser att om uppgifterna är tillräckligt krävande kan elever lära sig bättre än om uppgifterna skulle vara för lätta. Det kräver också egen motivation att försöka göra de svåra uppgifterna.

Påstående 11 mätte *självvärdering* (Self-evaluation) och påståendena 12 och 13 *självstyrning* (Self-management) (se bilaga 2). Vad gäller påståendet 11 ”Jag funderar ofta på om jag kan grammatik bättre nu än t.ex. för ett halvt år sedan”, svarade 60 % av alla eleverna att de aldrig eller sällan funderar på detta och bara 20 % valde alternativen ofta eller i hög grad. Påståendet visade att flickorna använder strategin oftare än pojkar. Påstående 12 ”Jag gör tidsplaner när jag övar t.ex. inför grammatikprovet” att en så hög andel som 69 % av alla abiturienterna svarade ”aldrig” eller ”sällan”. Något oftare svarade flickor att de ibland gör tidsplaner, men inga stora skillnader framkom mellan flickor och pojkar. En anledning till dessa resultat kan vara att abiturienterna inte hade börjat läsa till studentexamen eftersom det var december 2011 när undersökningen utfördes och därför behövde de inte tänka på tidsplaner.

Påstående 13 däremot visar att ”eleverna vill att platsen där de studerar är behaglig” (se bilaga 2). Det var totalt 64 % som svarade ”ofta” eller ”i hög grad” på detta påstående och

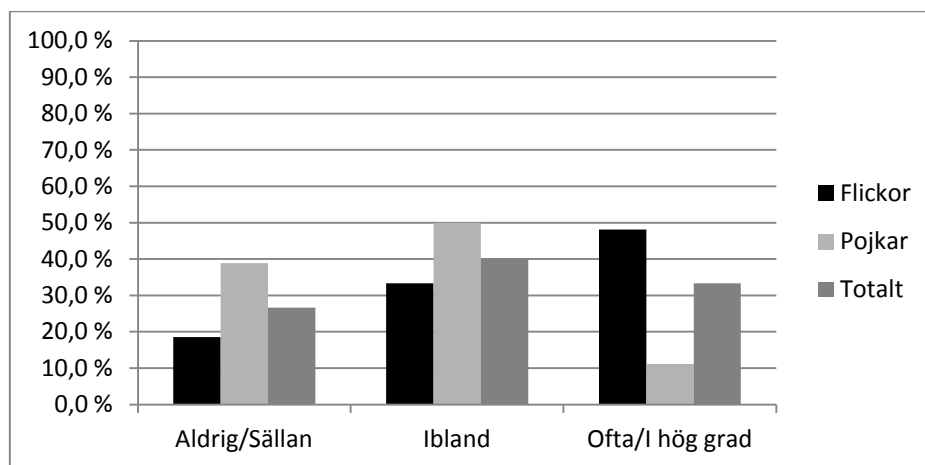
bara 16 % svarade ”aldrig” eller ”sällan”. Det framkom dock inga anmärkningsvärda skillnader mellan pojkar och flickor. Flickor svarade något oftare (70 %) ”ofta” eller ”i hög grad” än pojkar (56 %) och pojkarna svarade något oftare än flickorna att de aldrig eller sällan utnyttjar denna strategi. Det är viktigt att man kan läsa och göra läxor på en sådan plats där man själv trivs.

I följande analys utgår jag ifrån att om nästan 50 % av eleverna hade svarat att de ”ibland”, ”ofta” eller ”i hög grad” använder någon strategi använder de denna strategi när de övar svensk grammatik. Resultaten visar att flickorna använder mera metakognitiva inlärningsstrategier än pojkar när de övar svensk grammatik. De metakognitiva strategier som eleverna använder mest enligt denna analys är *förberedelse* till grammatik, *selektiv uppmärksamhet* och *självstyrning* (se bilaga 2, påståenden nr 3, 4, 7 och 13). Flickorna använde också *självmonitorering* och *självvärdering* (se bilaga 2, påståenden nr 10 och 11). I denna undersökning mäter några påståenden samma strategi (t.ex. påståenden 12 och 13) och som resultaten visar kan resultaten vara annorlunda i dessa påståenden.

## 4.2 Abiturienters bruk av kognitiva inlärningsstrategier

Enligt tidigare studier utnyttjar eleverna mest kognitiva inlärningsstrategier när de övar grammatik i något främmandespråk. Julkunen (1998: 27) konstaterar att kraven på grammatikuppgifter inverkar på valet av strategi. Vidare menar han att grammatikuppgifterna kräver åtminstone översättning och deduktion. I denna studie undersöktes inte översättning. I andra undersökningar rapporteras det att gruppering och elaborering också är mycket användbara strategier i grammatikstudier (O'Malley & Chamot 1990: 208-209; se även Kristiansen 2004: 51). I en studie av O'Malley & Chamot (1990: 6) konstateras det att elever kan jämföra sitt eget språk med andra och annorlunda språk (inferens). Elever kan också försöka hitta grammatikregler i texten eller dra slutsatser av regler (inferens). Min studie innehåller fyra sådana påståenden som mäter dessa strategier (påståendena 16, 18, 25 och 26). De övriga påståendena (5, 6, 8, 9, 14, 15, 17, 21, och 29) mäter andra kognitiva strategier (se bilaga 3, tabell 2). Påstående 28 mäter inte någon exakt strategi utan det kartlägger om eleverna lär sig grammatik utantill (se bilaga 4, tabell 4). Ur analysen uteslöts tre påståenden (22, 24 och 27, se bilaga 5, tabell 5) som inte exakt mäter någon inlärningsstrategi som skulle tillhöra O'Malleys och Chamots kategorisering av inlärningsstrategier (1990).

I figur 6 presenteras fördelningen av svaren på påstående 8 som mätte elevernas *antecknande* (Note taking).



Figur 6 Andelen flickor (n=27), pojkar (n=18) och totalt (N=45) som svarade Aldrig/Sällan, Ibland resp. Ofta/I hög grad, på påståendet 8 ”Jag försöker hitta de viktigaste nyckelorden och termerna i grammatiken.”

Som figur 6 visar finns det olikheter mellan flickor och pojkar. Nästan hälften av alla flickor svarade att de ofta eller i hög grad *försöker hitta de viktigaste nyckelorden och termerna i grammatiken* medan den motsvarande andelen pojkar var endast 11 %. Vidare framgår av figur 6 att en så hög andel som 39 % av pojkarna och en femtedel av flickorna svarade ”aldrig” eller ”sällan”. Drygt 30 % av flickorna och hälften av pojkarna svarade ”ibland”. Resultaten visar att flickor är mera aktiva i att hitta de viktigaste nyckelorden och termerna än pojkar som sällan tar ställning till ord och termer.

Påstående 6 ”*Jag gör anteckningar och begreppscheman när jag övar grammatik*” mätte också elevernas antecknande (Note taking). Den visade några skillnader mellan flickor och pojkar. Intressant var att över hälften (56 %) av flickorna och en klar majoritet (83 %) av pojkarna svarade att de aldrig eller sällan gör anteckningar. Enligt min mening är det ganska få studerande som utnyttjar denna strategi som är enkel att använda. Vidare visar resultaten att 30 % av alla flickorna och bara 6 % av alla pojkarna svarade att de ofta eller i hög grad använder denna strategi. Detta innebär att flickor är mer aktiva i att använda strategin än pojkar på samma sätt som att hitta de viktigaste termerna och nyckelorden (påstående nr 8). Jag tror att en förklaring till att pojkarna mera sällan försöker hitta de viktigaste termerna är att pojkarna kanske anser att termer inte är så viktiga för att kunna kommunicera med andra

människor. Kanske vill flickorna kunna också det teoretiska perspektivet om språket oftare än pojkar eftersom det är t.ex. bra att kunna olika termer i prov i skolan.

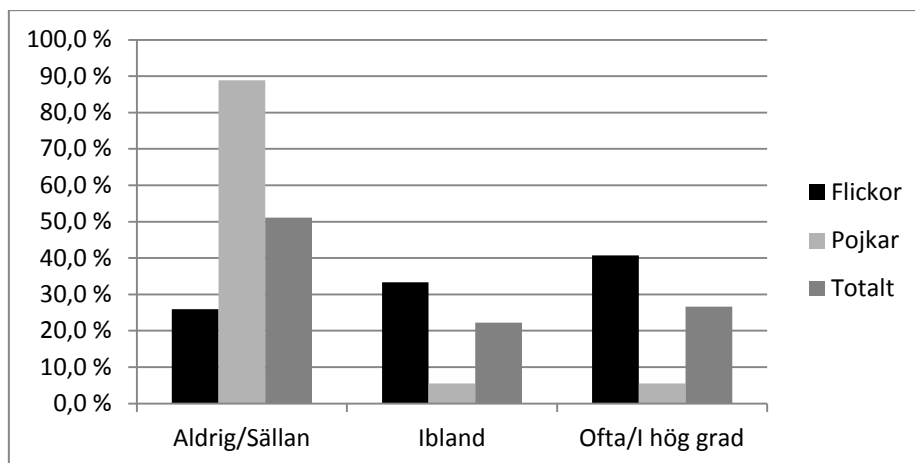
Påstående 5 ”Jag använder olika källor för att förstå svensk grammatik (t.ex. grammatikbok, ordböcker, fackböcker, Internet)” mätte tillsammans med påstående 9 ”Jag läser svenskspråkiga tidningar eller tittar på svenskspråkiga TV-program för att lära mig svensk grammatik” resursutnyttjande dvs. användning av referensmaterial (Recourcing). I båda fallen var det totalt över hälften som svarade att de inte använder olika källor för att lära sig språk. Påstående 9 visar att det var totalt över 82 % som svarade att de aldrig eller sällan använder referensmaterial och i påstående 5 var andelen totalt 58 %. Jag kan konstatera att det inte är vanligt hos eleverna att använda något annat material än skolmaterial när de övar svensk grammatik. Andelen flickor och pojkar som inte använde referensmaterial var lika stor. Dock var andelen pojkar (20 %) som svarade att de använder denna strategi ofta eller i hög grad lite större än andelen flickor (15 %). Något som kan påverka detta resultat är att pojkar spelar olika dataspel på Internet och kan därför använda något oftare olika källor för att lära sig språk (se bilaga 3).

Det var inte många pojkar som ”gjorde sammanfattningar om grammatik” (Påstående nr 15) (se bilaga 3). Detta påstående mätte en strategi där eleven gör summeringar/sammanfattningar (Summarizing). Nästan 95 % av pojkarna och 48 % av flickorna svarade att de aldrig eller sällan gör sammanfattningar. Bara få pojkar (6 %) svarade att de ibland, ofta eller i hög grad använder denna strategi medan drygt 50 % av flickorna svarade på detta sätt. Jag kan konstatera att flickor är mer aktiva i att göra anteckningar än pojkar.

Påstående 16 mätte elaborering (Elaboration) som är en användbar strategi i grammatik (O`Malley & Chamot 1990: 208-209; se även Kristiansen 2004: 51). Flickor svarade oftare (44 %) än pojkar (11 %) att de ofta eller i hög grad ”försöker kombinera nya grammatikregler med de gamla” (se bilaga 3). Det var totalt 40 % av alla abiturienter som svarade att de ibland kombinerar olika grammatikregler. Å ena sidan var det en så hög andel som 44 % av alla pojkar som svarade att de aldrig eller sällan använder denna strategi men å andra sidan svarade 55,5 % av pojkarna att de ibland, ofta eller i hög grad använder strategin. Jag anser att de som hade svarat att de aldrig eller sällan kombinerar nya regler till gamla inte vet att de kanske gör det omedvetet. Naturligtvis finns det även elever som inte har kunskaper i att utnyttja denna strategi.

Figur 7 presenterar påstående 14 som mätte elevernas *bildminne* (Imagery).



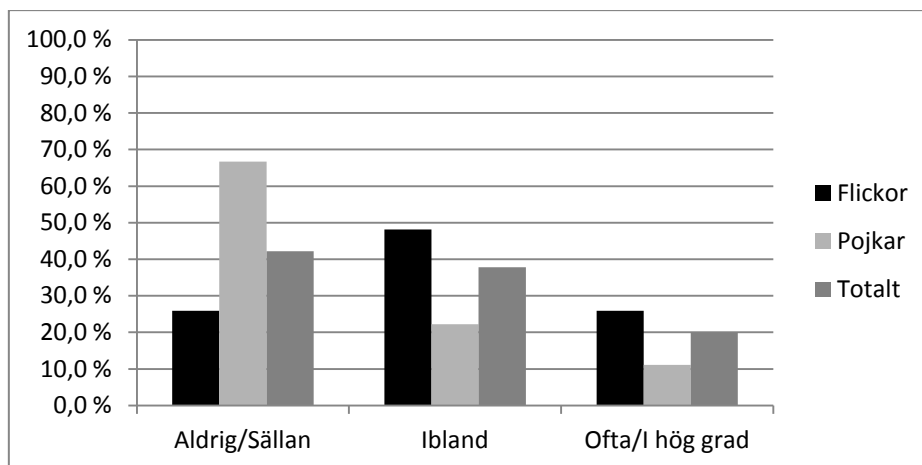


Figur 7 Andelen flickor (n=27), pojkar (n=18) och totalt (N=45) som svarade Aldrig/Sällan, Ibland resp. Ofta/I hög grad, på påstående 14 ”Jag använder olika färgpennor när jag gör begreppscheman eller anteckningar om svensk grammatik.”

Som klart framgår av figur 7 finns det stora skillnader mellan flickor och pojkar vad gäller *att använda olika färgpennor när man t.ex. gör begreppscheman eller anteckningar om grammatik*. En så hög andel som 89 % av pojkarna svarade att de aldrig eller sällan använder färgpennor medan 41 % av flickorna svarade att de ofta eller i hög grad använder olika pennor. Det var få (11 %) pojkar som svarade att de ibland, ofta eller i hög grad utnyttjar färger. Totalt var det 51 % som svarade att de aldrig eller sällan använder färgpennor. En förklaring till resultaten kan vara vanan som flickor har att dekorera sina anteckningar och skriva vackert. Färger och figurer hjälper några inlärare att komma ihåg saker. Sammanfattningsvis kan det konstateras att flickorna använder denna strategi medan pojkarna gör det inte.

”Jag försöker associera grammatikregler med mina egna erfarenheter.” Påstående 21 mätte *transfer* (transfer) och det uppvisade inga stora skillnader mellan könen (se bilaga 3). Över hälften (60 %) av alla informanterna valde svarsalternativet ”aldrig” eller ”sällan” medan bara en femtedel valde alternativet ”ofta” eller ”i hög grad”. Något som man kan lägga märke till är att pojkarna använde strategin något oftare än flickor.

O`Malley & Chamot (1990: 208-209) konstaterar att gruppering (Grouping) är en av de mest använda strategierna när man övar grammatik. I denna studie fanns det ett påstående (26) som mätte detta. Figur 8 presenterar svaren på påståendet: ”Jag försöker forma enhetliga helheter om grammatik.”



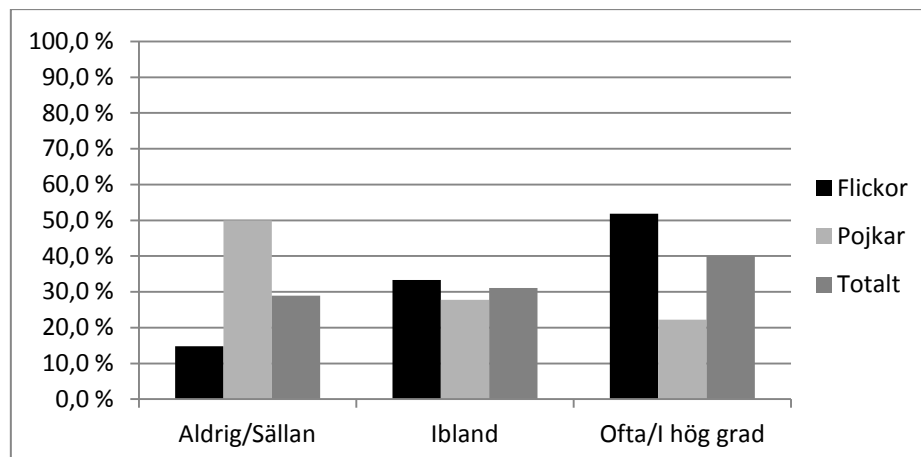
Figur 8 Andelen flickor (n=27), pojkar (n=18) och totalt (N=45) som svarade Aldrig/Sällan, Ibland resp. Ofta/I hög grad, på påståendet 26 "Jag försöker forma enhetliga helheter om grammatik."

Som kan utläsas i figur 8 använder 67 % av pojkarna sällan eller aldrig denna strategi och bara 11 % använder den ofta eller i hög grad. Däremot använder flickor strategin oftare. Som figur 8 visar svarade nästan hälften av flickor att de ibland *formar helheter om grammatiken* medan den motsvarande andelen pojkar var endast 22 %. Utifrån figur 8 kan konstateras att det var relativt många flickor som utnyttjade *gruppering* i inläring av svensk grammatik. Om påståendet hade varit annorlunda format skulle resultaten kanske blivit annorlunda. Jag kan konstatera att flickorna använder strategin oftare än pojkar.

Påståenden 17 och 29 mätte *ljudminne dvs. auditiv representation* (Auditory representation) (se bilaga 3). Flickor svarade oftare (63 %) att de ofta eller i hög grad *lär sig nya saker om grammatik när de lyssnar på läraren* medan bara hälften så många pojkar (33 %) svarade på detta sätt. Hälften av pojkarna och 26 % av flickorna svarade däremot att de ibland använder denna strategi. Det kan vara svårt att oavbrutet lyssna på läraren och därför anser jag att många elever koncentrerar sig på något helt annat än svenska på lektioner. Påstående 29 uppvisade inga stora skillnader mellan flickor och pojkar. Det var få abiturienter (9 %) som svarade att de ofta eller i hög grad *läser bl.a. grammatikregler högt t.ex. från boken*. Totalt 71 % av alla svarade att de aldrig eller sällan använder strategin. En orsak till resultaten kan vara att elever har olika inlärningsstilar dvs. andra lär sig genom att höra, andra t.ex. genom att se eller genom att göra någonting konkret med händerna (se t.ex. Torrance & Rockenstein 1988: 276-278). Siffrorna på det ena påståendet (17) visar att eleverna använder *ljudminne* när de övar svensk grammatik medan den procentuella andelarna i det andra påståendet (29) visar att

eleverna inte så ofta läser grammatik t.ex. från böcker. Igen kan man konstatera att flickorna använder strategin mer än pojkar.

I figur 9 redogörs för påståendet 25 som mätte *deduktion* (Deduction).



Figur 9 Andelen flickor (n=27), pojkar (n=18) och totalt (N=45) som svarade Aldrig/Sällan, Ibland resp. Ofta/I hög grad, på påståendet 25 ”Jag försöker komma på minnesregler som gör det lättare att lära sig grammatik.”

Julkunen (1998:27) konstaterar att grammatikuppgifter kräver deduktion. Som figur 9 visar är strategin mer populär bland flickor än pojkar. Över hälften av flickorna och drygt 20 % av pojkarna svarade att de ofta eller i hög grad *försöker formulera minnesregler*. Som klart framgår av figur 9 svarade hälften av pojkarna att de aldrig eller sällan använder denna strategi medan endast 15 % av flickorna svarade på detta sätt. Skillnader mellan flickor och pojkar är synbara men som figur 9 visar är det ändå en relativt stor del av pojkarna som ibland använde strategin (28 %). Båda könen använder denna strategi men flickorna utnyttjar den mer och oftare än pojkar.

I denna studie valde jag att mäta *inferens* (Inferencing) med ett påstående som tar i beaktande ”om andra språk hjälper eleven att lära sig svensk grammatik” (påstående nr 18). Resultaten visade inte några stora skillnader mellan pojkar och flickor (se bilaga 3). Totalt 49 % av alla informanterna svarade antingen ”ofta” eller ”i hög grad” på detta påstående, totalt 24 % av alla svarade ”ibland” och totalt 27 % av abiturienterna svarade ”aldrig” eller ”sällan”. Som Naiman et al. (refererad i O`Mallay och Chamot 1990: 6) konstaterar, är en av de bra ”teknikerna” (Techniques) att lära sig grammatik på att jämföra olika språk med varandra, t.ex. sitt eget modersmål och svenska. Resultaten visar att många abiturienter använder denna strategi och att det inte förekom några stora skillnader mellan könen. Påstående 18 mätte

också *transfer* (Transfer) eftersom man kan tänka sig att om det ena språket hjälper en att lära sig det andra kan man konstatera att eleven får hjälp av det andra språket. I denna studie bestämde jag mig för att inte vidare diskutera påstående 18 ur denna synvinkel utan bestämde mig att påståendet tillhör endast kategorin "*inferens*".

Ett intressant resultat var att över hälften (52 %) av alla informanterna svarade att de aldrig eller sällan *lär sig grammatiska begrepp och definitioner utantill* (påstående nr 28) medan bara 4 % av alla svarade att ofta eller i hög grad lär sig utantill (se bilaga 4, tabell 4). Som Marton (1988: 54) konstaterar, är det inte samma sak att komma ihåg någonting och att lära sig någonting. Kanske har abiturienterna internaliserat detta och vill lära sig definitionerna så bra de kan. Ändå var det ganska många flickor (44 %) och pojkar (39 %) som svarade att de *ibland* lär sig grammatiska saker utantill. Detta påstående mätte inte någon strategi utan meningen med påståendet var att kartlägga fenomenet.

Resultaten visar att abiturienterna använder ganska många kognitiva inlärningsstrategier när de studerar svensk grammatik. Flickorna använder enligt mina resultat mer kognitiva strategier än pojkar dvs. att kognitiva strategier är mer populära bland flickor. De strategier som alla elever använder är *antecknande* (påstående nr 8), *elaborering* (påstående nr 16), *ljudminne* (påstående nr 17), *inferens* (påstående nr 18) och *deduktion* (påstående nr 25). Därtill använde flickorna också *bildminne* (påstående nr 14), *gruppering* (påstående nr 26) och de lärde sig också saker utantill (påstående nr 28) (se bilaga 3 och 4, tabell 4).

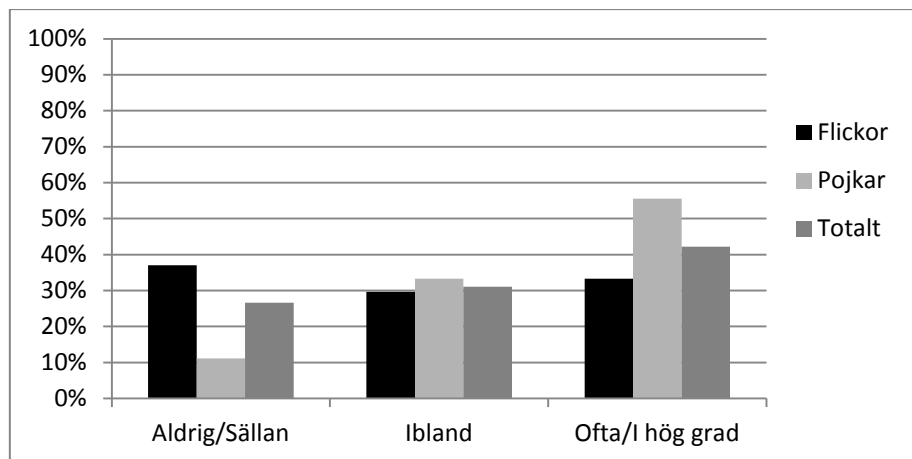
### 4.3 Abiturienters bruk av socio-affektiva inlärningsstrategier

Språkinläring i skolan möjliggör att elever kan *fråga efter förklaringar och hjälp när de inte förstår någonting* (påstående nr 19) eller att *de kan samarbeta med andra* (påstående nr 20). O'Malleys och Chamots (1990: 199) kategorisering av inlärningsstrategier innehåller tre socio-affektiva strategier: *samarbete* (Cooperation), *fråga efter förklaringar* (Questioning for clarification) och "*self-talk*". Två olika påståenden i denna studie redogjorde för de två första strategierna. Jag uteslöt "Self-talk" ur denna undersökning.

Det var totalt 37,8 % som svarade att de ofta eller i hög grad *frågar läraren eller kompiserna om förklaringar om de inte förstår någon grammatikregel eller uppgift* (påstående nr 19) och drygt 40 % svarade att de ibland frågar efter förklaringar (se bilaga 4, tabell 3). Denna

undersökning visade inte på några stora skillnader mellan flickor och pojkar i detta påstående. Pojkar svarade något oftare att de aldrig eller sällan frågar läraren eller kompiserna.

I figur 10 presenteras svaren på det andra påståendet (20) som mätte *samarbete* med andra.



Figur 10 Andelen flickor (n=27), pojkar (n=18) och totalt (N=45) som svarade Aldrig/Sällan, Ibland resp. Ofta/I hög grad, på påstående 20 "Jag samarbetar gärna med andra när jag gör grammatikuppgifter."

Som figur 10 visar gav påstående 20 annorlunda resultat än de tidigare påståendena. Ungefär 40 % av alla flickorna svarade att de aldrig eller sällan *gärna samarbetar med andra när de gör grammatikuppgifter* medan bara få (11,1 %) pojkar svarade att de inte tycker om att samarbeta med andra. Över hälften av alla pojkarna svarade däremot att de samarbetar med andra ofta eller i hög grad medan bara en tredjedel av flickorna samarbetar ofta eller i hög grad med andra. Totalt var det drygt 42,2 % som svarade att de samarbetar ofta eller i hög grad. Som det framgår av figur 10 svarade ungefär 30 % av flickorna, pojkarna och alla tillsammans "ibland" på påstående. Resultatet är intressant eftersom jag hade en hypotes att flickor hellre samarbetar med andra än pojkar. Resultatet var det motsatta. Pojkar vill oftare samarbeta med andra än flickor, men både flickor och pojkar frågar efter förklaringar lika ofta (påstående nr 19). Jag kan konstatera att både flickor och pojkar använder socio-affektiva inlärningsstrategier när de övar svensk grammatik.

#### 4.4 Abiturienters åsikter om inlärningsstrategier

I detta avsnitt redogörs för de resultat som framkom i de tre öppna frågorna i slutet av enkäten. Dessa tre öppna frågor fungerar också som forskningsfrågor i denna studie. Dessa frågor är om abiturienterna tidigare hört om strategierna, om de använder strategier medvetet

och om de anser att det skulle vara nyttigt att prata om strategierna i skolan (se kapitel 1). Alla informanter har sin egen kod som berättar om informanten är en flicka (F1-F27) eller en pojke (P1-P18). I dessa öppna frågor har jag använt innehållsanalys som analysmetod. Citaten är abiturienternas egna tankar om inlärningsstrategier som jag fritt har översatt till svenska. Jag valde att lyfta fram sådana svar som sammanfattade de flesta kommentarerna.

#### **4.4.1 Har du hört om inlärningsstrategier? Var?**

Den första öppna frågan i enkäten gällde om abiturienterna tidigare har hört om inlärningsstrategier (se bilaga 1). Det var totalt fyra som svarade att de inte har hört om strategierna och tre elever gav inget svar (N=45). Abiturienterna konstaterade att de har hört om strategierna bl.a. i skolan, på psykologilektioner och i studiehandledningen. Det var några elever som svarade att de har pratat om strategierna med kompisar. Bara en abiturient svarade att lärarna har pratat om detta tema både på högstadiet och i gymnasiet. Nio abiturienter svarade att de har hört om saken på högstadiet. Det var en abiturient (se exempel (1)) som tog upp att hon har hört om strategierna på lektionerna som innehåller mer teoretiska ämnen t.ex. biologi och psykologi.

(1) ”[k]yllä (olen kuullut oppimisstrategioista), mutta ehkä enemmän teoria-aineiden yhteydessä. Kielten kanssa en itse kiinnitä niin paljon huomiota oppimisstrategioihin.”

*Ja, (jag har hört om inlärningsstrategier) men kanske mera i de teoretiska ämnena. Jag fäster inte så mycket avseende vid inlärningsstrategier i språkstudier.*

#### **4.4.2 Utnyttjar du inlärningsstrategier medvetet när du övar svensk grammatik? Hur?**

Den andra frågan handlade om det medvetna utnyttjandet av inlärningsstrategier. Totalt 11 % av alla abiturienterna hade inte svarat någonting på denna fråga, dvs. de hade lämnat ett tomt svar. Informanterna kunde indelas i tre olika grupper på basis av svaret på denna öppna fråga. Till första gruppen hör de informanter (27 %) som skrev att de inte använder några strategier. In i den andra gruppen räknades de elever (20 %) som svarade att de inte använder strategier men ändå nämnde några sätt att studera. Till den tredje och sista gruppen hörde de informanter (33 %) som visste att de använder strategier. Denna grupp rapporterade också om strategierna de använde.

Drygt 27 % av alla abiturienterna skrev att de inte utnyttjar strategier medvetet. Två av abiturienterna kommenterade att de inte är intresserade av svenska. Kommentaren nedan (exempel (2)) illustrerar hur omedveten en abiturient kan vara om sin egen strategianvändning.

(2) ”En käytä (oppimisstrategioita) kun en tiiä mitään hyvää oppimisstrategiaa.” (P6)

*Jag använder inte inlärningsstrategier eftersom jag inte känner till någon bra inlärningsstrategi.*

I GLGY (2004: 17-18) konstateras att lärarna skall handleda elever i att använda passande strategier. Som svaret i exempel (2) visar, känns det som om lärarna skulle ha glömt att berätta om strategierna till eleven eller att eleven själv inte har lyssnat när läraren har berättat om strategierna. Antalet abiturienter som hade svarat att de inte använder strategier är högt. Det är konstigt eftersom GLGY (2003: 84) konstaterar att syftet i ämnet svenska är att utveckla elevernas språkfärdighet med ändamålsenliga strategier som är viktiga för studier och utvecklingsbehov.

Det var intressant att många abiturienter (20 %) i den andra gruppen inte visste att om de använder strategier eller inte. Strategianvändningen tycks vara omedveten. Det var vanligt att många skrev först att de inte vet om de använder strategier men sedan skrev de ändå hur de t.ex. övar grammatik dvs. använder vissa strategier. De två följande exemplen (3 och 4) visar detta fenomen:

(3) ”En usko, että juurikaan käytän (strategioita). Pikemminkin pyrin sisäistämään asian alitajuisesti ja ajattelemaan kuin natiivi puhuja – se mikä kuulostaa parhaalta on luultavasti oikein.” (P16)

*Jag tror inte att jag använder (strategier). Snarare försöker jag internalisera saken undermedvetet och tänka som en infödd talare – det som låter bäst är troligen rätt.*

(4) ”En oikeastaan (käytä strategioita), yritän usein keksiä omia muistisääntöjä ja tuttuja esimerkkilauseita.” (F8)

*Egentligen använder jag inga strategier, jag försöker ofta att komma på egna minnesregler och bekanta exempelsatser.*

I den tredje (33 %) gruppen rapporterade abiturienterna om inlärningsstrategier som de använder. In i denna grupp räknade jag med alla de informanter som svarade att ”de kanske använder” eller att ”de använder” strategierna. Det var mest flickor som lyfte upp inlärningsstrategier men också några pojkar. En av abiturienterna beskriver strategianvändningen så här:

(5) ”Teen usein muistisääntöjä itselleni vaikeasti ymmärrettävistä sanoista.” (P15)

*Jag gör ofta minnesregler om ord som jag har svårt att förstå.*

Många abiturienter hade svarat på liknande sätt på denna forskningsfråga och därför valde jag några kommentarer som sammanfattar alla svar på ett bra sätt (se nedan 6 och 7).

(6) ”Aikataulutun oppimistani, teen paljon muistiinpanoja (joita en kyllä yleensä lue uudelleen, mutta kirjoittaminen auttaa), ryhmittelen asioita. En kuitenkaan aina tee niin tietoisesti.” (F2)

*Jag gör tidtabeller, jag gör mycket anteckningar (som jag oftast inte läser på nytt, men skrivandet hjälper), jag grupperar saker. Alltid gör jag inte detta medvetet.*

(7) ”kyllä (käytän oppimisstrategioita), silmäilen ensin kieliopin läpi, syvennyn sen jälkeen (siihen), yritän muistella ja lopuksi kertaan (kielioppia) useaan otteeseen[.]” (F18)

*Ja, jag använder inlärningsstrategier, först ögnar jag igenom grammatiken, efter det fördjupar jag mig i den och försöker att komma ihåg saker och till sist repeterar jag (grammatik) många gånger[.]*

I abiturienternas svar återkom att många använder minnesregler och sammanfattningar för att lära sig. Några konstaterade att de lär sig utantill och några rapporterade att de gör tidtabeller och understryker text. Två abiturienter skrev bara att de använder strategier men sedan definierade de inte vidare hurdana strategier de använder. Å ena sidan var det överraskande att se att så många abiturienter hade kommit på olika strategier som de använder men å andra sidan var det ändå många som inte hade svarat någonting på frågan eller inte hade definierat vilka strategier de använder.

#### **4.4.3 Skulle det vara nyttigt att behandla inlärningsstrategier på lektioner? Varför?**

Den sista öppna frågan gällde om abiturienterna känner att det är viktigt och nyttigt att behandla inlärningsstrategier på lektionerna med läraren. Knappt 16 % av alla abiturienter tyckte att det inte är nödvändigt att ta upp strategier i diskussion på lektionerna. De som svarade att läraren inte behöver berätta om strategierna hade motiverat sina svar på många intressanta sätt (se nedan exemplen (8), (9), (10) och (11)). Som Kantelinen (2004: 4-5) konstaterar, använder alla elever inlärningsstrategier antingen medvetet eller omedvetet. Hon påpekar också att effektiv strategianvändning kan bli automatisk. Som den första kommentaren nedan (exempel (8)) visar har denna abiturient ganska begränsade kunskaper



om strategierna. Han vet inte vad strategierna är och därför kan han inte vara säker på om han kommer ihåg att använda strategierna.

(8) ”Ei, koska ei niitä (strategioita) muistaisi käyttää.” (P6)

*Nej, eftersom man inte skulle komma ihåg att använda strategierna.*

Några abiturienter ansåg att alla har eget ansvar att lära sig att använda olika strategier. Enligt O`Malley och Chamot (1990: 196) är det ändå viktigt för läraren att veta att hon eller han kan lära ut strategier till elever. På samma sätt anser jag att det är lika viktigt för elever att veta att läraren har kunskaper och kan ge råd om hur man lär sig effektivare och lättare. Eleverna behöver inte vara ensamma när de vill bli bättre inlärare.

(9) ”Ei, mielestäni jokaisen tulisi kehittää itselleen sopiva strategia.” (P15)

*Nej, jag tycker att alla borde själva utveckla en lämplig strategi för sig själv.*

(10) ”Ei, koska jokaisella on kuitenkin oma henkilökohtainen tapansa oppia ja se kehittyy ajan myötä. Strategioista voisi mainita päällisin puolin, syventyminen (strategioihin) veisi turhaa aikaa.” (F18)

*Nej, eftersom alla ändå har sitt eget personliga sätt att lära sig som utvecklas i det långa loppet. Man skulle kunna nämna strategier, fördjupning i strategier skulle ta onödigt mycket tid.*

Några informanter tog upp att det inte längre är viktigt att lära sig olika strategier eftersom de kommer att ta studenten om några månader. Enligt min mening slutar användningen av strategier inte när man tar studenten utan användningen fortsätter hela livet. Man pratar om livslångt lärande (se t.ex. Airola 2002a: 44).

(11) ”En usko ainakaan enää siitä olevan hyötyä (Olen jo abi). Lukiota alkaessa voisi toimia, kun joutuu ehkä muuttamaan opiskelutapojaan tehokkaammaksi ym.” (F21)

*Jag tror att jag inte har någon nytta av det längre (Jag är redan abiturient). Det skulle kunna fungera när gymnasiet börjar när man blir tvungen att förändra sitt sätt att lära sig effektivare mm.*

En klar majoritet av abiturienterna, 84 %, kommenterade att det skulle vara nyttigt att behandla inlärningsstrategier på lektionerna tillsammans med läraren. Abiturienterna motiverade sina svar på många rätta och olika sätt, men jag kommer att lyfta fram de mest betydelsefulla aspekterna som framkommer i olika teorier. En sak som jag var imponerad över var att några elever tog upp att det är viktigt att känna till strategier eftersom de påverkar motivationen vilket är helt rätt. O`Malley och Chamot (1990: 219) konstaterar att många av

inlärningsstrategierna ökar motivationen. Eleverna som är motiverade använder enligt Airola (2002: 44) många olika strategier.

(12) ”[...] Opiskelumotivaatio säilyy, kun opiskelu eteeneekin [...]” (P11)

*[...] Motivationen att studera bevaras när studierna går framåt [...]*

(13) ”[...] sillä ilman motivaatiota (kuten minulla ruotsissa) on mahdotonta saada aikaan hyviä ja kauaskantoisia lopputuloksia. (F11)

*[...] eftersom utan motivation (som jag har i svenska) är det omöjligt att framkalla bra och långtgående resultat.*

(14) ”Kyllä, saattaisi hyvinkin parantaa oppimista ja tuoda lisää motivaatiota opiskeluun.” (F16)

*Ja, det skulle kunna förbättra inläringen och öka motivationen att studera.*

Många abiturienter konstaterade att det skulle vara bra att få veta mera om strategier. Några tyckte att lärarna sällan berättar om strategierna. Som jag tidigare nämnde är syftet enligt GLGY (2003: 84) att utveckla språkfärdighet med ändamålsenliga strategier som är viktiga för studier. Därför är det upprörande att lärarna inte alltid berättar om strategierna till elever.

(15) ”Mielestäni (strategioita) käsitellään nyt liian vähän, voisi tuoda enemmänkin esille.” (F22)

*Jag tycker att man för sällan behandlar (strategier), man skulle kunna lyfta fram dessa mer.*

(16) ”Olisi varmasti (hyvä käsitellä strategioita), niihin kiinnitetään turhan vähän huomiota lukion puolella.” (P16)

*Det skulle vara bra att behandla strategier, eftersom man fäster för lite avseende vid dem på gymnasiet.*

Inläringen blir effektivare när eleven använder strategier (Oxford 1990: 8). Alla strategier passar inte för alla. Kantelinen (2004: 4) konstaterar att den strategi som eleven tänker använda beror bl.a. på situationen, användaren och målsättningarna.

(17) ”Kyllä. Siitä voisi olla hyötyä monille sellaisille oppilaille, jotka haluavat saada opiskelustaan tehokkaampaa. Samat strategiat eivät myöskään sovi kaikille, joten senkin vuoksi niistä olisi hyvä tietää edes jotain.” (F10)

*Ja. Det skulle vara nyttigt för många sådana studeranden som vill studera effektivare. Samma strategier passar inte för alla, därför skulle det vara bra att veta om dem.*

De flesta informanterna rapporterade att de vill att läraren berättar om strategier och samtidigt ger tips och goda råd som hjälper i studierna. Följande svar beskriver elevernas tankar om det.

(18) ”Olis, jotta jokainen löytäisi hyvän menetelmän[.]” (F20)

*Ja, för att alla skulle hitta en bra metod.*

(19) ”Kyllä, se auttaisi etsimään omat strategiat. [...] Mielestäni opettajan tehtävä on auttaa strategioiden löytämisessä.” (F25)

*Ja, det skulle hjälpa att leta efter egna strategier. [...] Jag anser att det är lärarens arbetsuppgift att hjälpa eleverna att hitta strategier.*

(20) ”Olisi hyödyllistä, sillä näin opiskelijat voisivat ainakin kokeilla, sopiiko jokin opiskelustrategia heille.” (P1)

*Ja, det skulle vara nyttigt, eftersom eleverna på så sätt skulle kunna prova om någon inlärningsstrategi passar dem.*

Abiturienternas svar visar att de inte hört om inlärningsstrategier tillräckligt mycket. Det är synd eftersom det är elevernas rättighet att få veta om strategierna. Sammanfattningsvis kan det konkluderas att eleverna vill ha mera information om strategier eftersom det ser ut som om eleverna för litet har fått veta om strategierna.

## 5 DISKUSSION

I detta kapitel svarar jag på mina forskningsfrågor (se kapitel 1) samt jämför och diskuterar de resultat som framkom i undersökningen med hänsyn till bakgrundsteorier (se kapitel 2 och 4). I det andra avsnittet (5.2) redogör jag för undersökningens reliabilitet och validitet.

### 5.1 Sammandrag av resultaten

Den första forskningsfrågan i denna kandidatavhandling gällde hurdana inlärningsstrategier abiturienterna använder när de studerar svensk grammatik och om könet påverkar svaren. Jag sammanfattar de resultat som jag fick på Likert-påståendena och redogör för om strategianvändningen skiljer sig åt mellan flickor och pojkar. Till sist i detta avsnitt redovisar jag resultaten på de öppna frågorna.

De påståenden som mätte metakognitiva inlärningsstrategier visade blandade resultat (se avsnitt 4.1 och bilaga 2). Det framkom i svaren på en del av påståendena att abiturienterna inte använder dessa strategier när de övar svensk grammatik medan en del svar visade att dessa strategier också används. Några påståenden uppvisade betydande skillnader mellan flickor och pojkar. Påståendena 1, 2 och 12 visade att eleverna inte utnyttjar *organisering i förväg* (påståenden nr 1 och nr 2) eller *självstyrning* (12) när de övar svensk grammatik dock

det andra påståendet (13) som mätte också *självstyrning* visade motsatta resultat än påstående 12 (se kapitel 4.1 och bilaga 2). Några stora skillnader mellan könen framkom inte i dessa fyra strategier, dock använde flickorna något oftare dessa strategier. De metakognitiva strategier som både flickor och pojkar använde enligt min studie var *förberedelse till grammatik* (påstående nr 3 och nr 4), *selektiv uppmärksamhet* (påstående nr 7) och *självstyrning* (påstående nr 13). Resultaten visade att flickor oftare använder dessa strategier än pojkar. Flickorna använde också *självmonitorering* (påstående nr 10) och *självvärdering* (påstående nr 11). Dessa två påståenden visade också att flickorna använder dessa strategier mer än pojkar.

Sammanfattningsvis kan jag konstatera att flickorna använder mer metakognitiva inlärningsstrategier än pojkar när de studerar svensk grammatik. Alla har ändå sitt eget sätt att utnyttja strategier och situationen kan påverka användningen (se t.ex. Kantelinen 2004: 4) därför kan resultaten inte generaliseras till alla elever. Resultaten visar vidare att abiturienterna inte använder så många olika metakognitiva strategier vad gäller svensk grammatik. Enligt min mening skulle det vara nyttigt att använda dessa strategier mera eftersom dessa strategier hjälper t.ex. att förstå hurdana språk kunskaper man har och hur man skulle kunna utveckla dem.

I avsnitt 4.2 redogjordes för de påståenden som mätte kognitiva inlärningsstrategier. Resultaten visar att eleverna använder ganska många kognitiva strategier och att det finns skillnader mellan flickornas och pojkarnas strategianvändning. De strategier som eleverna berättade att de inte utnyttjar så ofta, är *resursutnyttjande* (påstående nr 5 och nr 9), *summering* (påstående nr 15) och *transfer* (påstående nr 21). Jag kan konstatera att flickorna utnyttjade nästan alla dessa tre strategier mer än pojkar.

Vidare visade mina resultat att flickor använde flera strategier än pojkar. Flickorna svarade oftare till nästan alla påståenden att de ibland, ofta eller i hög grad använder dessa strategier. Om nästan 50 % av eleverna hade svarat att de ibland, ofta eller i hög grad använder någon kognitiv strategi ansåg jag att abiturienterna använder strategin när de övar svensk grammatik. På samma sätt gjorde jag vad gällde metakognitiva strategierna. De kognitiva strategier som både flickor och pojkar enligt mina resultat använder är *antecknande* (påstående nr 8), *elaborering* (påstående nr 16), *ljudminne* (påstående nr 17), *inferens* (påstående nr 18) och *deduktion* (påstående nr 25). Vidare använde flickorna också *bildminne* (påstående nr 14),

*gruppering* (påstående nr 26) och de lärde sig också saker utantill (påstående nr 28) (se bilaga 3 och 4).

Som det framkommit i tidigare undersökningar visar även mina resultat att deduktion, elaborering, inferens och gruppering är mycket användbara strategier när man övar grammatik (se t.ex. Julkunen 1998: 27; O'Malley & Chamot 1990: 6, 208-209). Det var intressant att se att mina informanter också svarade att de tycker att dessa fyra strategier är användbara. Vidare blev jag överraskad över att så många elever utnyttjade så många kognitiva strategier. Nu vet jag att abiturienterna är medvetna om många bra sätt som kan hjälpa dem att lära sig språk.

Avsnitt 4.3 redogörs för socio-affektiva inlärningsstrategier. Resultaten visar att det inte finns stora skillnader mellan flickor och pojkar vad gäller att *fråga efter förklaringar* (påstående nr 19). Nästan alla elever (82 %) frågade ibland, ofta eller i hög grad efter förklaringar. Att *samarbeta med någon annan* (påstående nr 20) var mer populärt bland pojkar. Resultat var överraskande eftersom jag hade som hypotes att flickorna använder mera socio-affektiva strategier än pojkar. Över 73 % av alla samarbetade ibland, ofta eller i hög grad med någon. Sammanfattningsvis kan jag konstatera att eleverna ofta använder socio-affektiva inlärningsstrategier när de studerar svensk grammatik. Jag anser att det är bra eftersom det är viktigt att kunna använda sina sociala kunskaper också på språklektionerna. Man kan också lära sig bättre med hjälp av någon. Enligt min mening finns det inte några felaktiga sätt att lära sig språk.

Som jag tidigare nämnde visar mina resultat att det finns skillnader mellan kvinnor och män vad gäller strategianvändning. Oxford et al. (refererad i O'Malley & Chamot 1990: 164) fick också liknande resultat. Oxford et al. (refererad i Julkunen 1998: 22) konstaterar att kvinnor använder flera och mer höggradiga strategier än män. I min studie var antalet flickor som svarade att de ibland, ofta eller i hög grad använder vissa strategier större än pojkar nästan i alla påståenden.

Denna undersökning kartlade också om eleverna tidigare hade hört om inlärningsstrategier. Resultaten på den första öppna frågan visade att de flesta abiturienterna visste någonting om strategierna. Vidare framkom att det fanns några elever som inte tidigare hade hört om strategierna. Den fjärde forskningsfrågan kartlade om eleverna utnyttjar strategier medvetet när de övar svensk grammatik. Enligt mina resultat finns det elever som vet att de använder strategier och elever som använder strategier men vet inte att de använder strategierna. Några

elever berättade att de inte använder några strategier. Den sista frågan kartlade om eleverna tycker att det skulle vara nyttigt att behandla strategier på lektionerna tillsammans med läraren. Abiturienterna ansåg att det är viktigt och nyttigt att tala om strategierna i skolan. Bara 16 % av alla informanter tyckte att det inte är nödvändigt att behandla strategierna i skolan.

## 5.2 Reliabilitet och validitet

Reliabilitet betyder enligt Hirsjärvi et al. (2003: 213) att man får likadana resultat när man upprepar undersökningen och att undersökningen inte ger slumpmässiga resultat. Reliabiliteten anger hur tillförlitlig undersökningen är. Mätningen skall vara noggrann. Validitet betyder däremot enligt Hirsjärvi et al. att man mäter precis det man vill eller skall mäta.

Analysmetoderna i denna studie fungerade bra. Det bästa sättet att få fram resultat var att använda kvantitativa metoder. Jag räknade procentandelar för svaren på Likert-påståendena och använde kvalitativa metoder när jag analyserade innehållet i öppna frågor. Det är möjligt att jag skulle ha behövt begränsa undersökningstemat och forskningsfrågorna mer eftersom jag nu kanske hade för många frågor på enkäten. Jag anser att det skulle räckt om jag bara hade studerat någon inlärningsstrategi i stället för att undersöka tre olika strategier. Om man har för många flervalsfrågor kan det hända att informanterna inte orkar svara sanningsenligt. Å andra sidan kan man med flervalsfrågor undersöka ett stort antal informanter.

Eftersom materialet var litet (N=45) kan resultatet inte generaliseras till alla elever. Jag anser ändå att de resultat som jag fick kan vara nyttiga för blivande och nuvarande lärare eftersom det enligt min åsikt är viktigt för en lärare att känna till inlärningsstrategier eftersom de har en betydande roll i språkinläringen.

I slutet av enkäten hade abiturienterna möjlighet att kommentera fritt. De pojkar som kommenterade hade ganska många negativa åsikter om svenskan men jag fick också positiv feedback. En av informanterna kommenterade enkäten på följande sätt (se sidan 40):

(21) ”Ihan nice one kysely.” (P6)

*En ganska trevlig enkät.*

En annan informant konstaterade att grammatik är viktig men det skulle också vara viktigt att satsa mer på muntliga färdigheter (se F18).

(22) ”Ruotsin kieliopin osaaminen on minusta tärkeätä, mutta puhumiseen pitäisi panostaa opetuksessa nykyistä enemmän, varsinkin käytännön tilanteisiin[.]” (F18)

*Jag anser att det är viktigt att kunna svensk grammatik, men man borde nuförtiden satsa mera på talandet i undervisningen, i synnerhet i praktiska situationer.*

## 6 AVSLUTNING

Eftersom det finns många olika sätt att lära sig språk ville jag redogöra för hur elever utnyttjar inlärningsstrategier i främmandespråksinläringen. Som blivande lärare anser jag att det är viktigt för mig att veta vilka strategier eleverna använder. Därför var syftet med denna kandidatavhandling att kartlägga hurdana inlärningsstrategier abiturienterna använder när de studerar svensk grammatik och om könet inverkar på användningen av strategier. I enkäten redogjordes också för om abiturienterna tidigare hört om inlärningsstrategier och om de tidigare använt dem. Till sist frågade jag om det skulle vara nyttigt att tala om inlärningsstrategier på lektionerna tillsammans med läraren. Med hjälp av dessa frågor kunde jag få viktigt information om strategianvändningen direkt från eleverna. I framtiden kan jag beakta de resultat som jag fått och hjälpa eleverna att lära sig snabbare, effektivare och lättare.

Denna kandidatavhandling innehöll både kvantitativa och kvalitativa delar. Sammanlagt 29 Likert-påståendena analyserades med kvantitativa metoder och tre öppna frågor med kvalitativa metoder. Materialet bestod av 45 enkätsvar. Av mina informanter var 27 flickor och 18 pojkar. Eftersom mitt material i denna studie var så litet kan man inte generalisera resultaten. Ett större antal informanter skulle gett mer pålitliga resultat.

Resultaten i denna studie visar att det finns några skillnader i användning av inlärningsstrategier mellan flickor och pojkar när de studerar svensk grammatik. Som resultat fick jag att flickorna använder fler strategier än pojkar. De strategier som abiturienterna använder mest när de övar grammatik var kognitiva och socio-affektiva strategier. De tre mest använda metakognitiva strategierna som alla använde var *förberedelse*, *sektiv uppmärksamhet* och *självstyrning*. De fem mest utnyttjade kognitiva strategierna var *antecknande*, *elaborering*, *ljudminne*, *inferens* och *deduktion*. Ett intressant resultat var också att pojkarna använder fler socio-affektiva strategier än flickor.

Resultaten visar också att man inte pratar tillräckligt mycket om strategierna i skolan eftersom de var okända för några av informanterna. En stor del av abiturienterna påpekade att det

skulle vara nyttigt om t.ex. läraren berättade om strategierna på lektionerna. På så sätt skulle eleverna kunna komma på att använda nya strategier och utveckla användningen av sådana strategier som de redan använder. En del av abiturienterna använde inlärningsstrategier medvetet men resultaten visar också att en del av eleverna inte kände till begreppet inlärningsstrategier.

I fortsatta studier skulle det vara intressant att studera hur lärarnas åsikter om elevernas strategianvändning skiljer sig från de resultat som jag fick i denna studie. Vet lärarna hurdana strategier eleverna utnyttjar och har de användbara idéer om hur de skulle kunna lära ut strategianvändning till elever? I stället för att göra en enkätundersökning skulle man kunna intervjua informanterna. I framtiden vore det också intressant att undersöka t.ex. hur man kan utveckla muntliga övningar och kurser i skolor.

Alla har sitt eget sätt att lära sig språk. Inlärningsstrategier hjälper eleven tillsammans med hans/hennes egen motivation att lära och komma ihåg nya och gamla saker. Med bra motivation och effektiva inlärningsstrategier kan vi göra främmandespråksinläringen roligare och lättare.

A more practiced eye,  
A more receptive ear,  
A more fluent tongue,  
A more involved heart,  
A more responsive mind.  
(Oxford 1990: ix)



## LITTERATUR

- Airola, A. 2002a. 4.1 Oppimisstrategioiden tarkoitus. I: Juurakko-Paavola, T. & Airola, A. (red.): *Minustako tehokas kielenoppija? Vinkkejä elinikäisen kielenoppimisen matkalle*. Hämeenlinna. <http://www3.hamk.fi/esr-kevat/verkkojulkaisut/Tehokas%20kielenoppija.pdf> (Hämtad 11.12.2012)
- Airola, A. 2002b. 4.2 Oppimisstrategioiden luokittelu. I: Juurakko-Paavola, T. & Airola, A. (red.): *Minustako tehokas kielenoppija? Vinkkejä elinikäisen kielenoppimisen matkalle*. Hämeenlinna. <http://www3.hamk.fi/esr-kevat/verkkojulkaisut/Tehokas%20kielenoppija.pdf> (Hämtad 11.12.2012)
- Entwistle, N. 1986. Olika perspektiv på inläring. I: Marton, F., Hounsell, D. & Entwistle, N. (red.): *Hur vi lär*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Eurooppalainen viitekehys: Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. 2003. Helsinki: WSOY.
- GLGU 2004 = Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen. Utbildningsstyrelsen. <http://www02.oph.fi/svenska/ops/grundskola/LPgrundl.pdf> (Hämtad 2.2.2012)
- GLGY 2003 = Grunderna för läroplanen i gymnasieutbildning för ungdomar. Utbildningsstyrelsen. <http://www02.oph.fi/svenska/ops/gymnasiet/gymnlpg.pdf> (Hämtad 2.2.2012)
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2003. *Tutki ja kirjoita*. Kariston kirjapaino Oy, Hämeenlinna. Tammi.
- Huttunen, I. 2000. Oppimisympäristöistä yleiseurooppalaisessa viitekehyksessä. I: Kaikkonen, P. & Kohonen, V. (red.): *Minne menet, kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Jaakkola, H. 2000. Kielenoppijan opiskelutaitoja kehittämässä. I: Jaakkola, H. (red.) *Kielenoppijan opiskelutaitoja kehittämässä*. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Julkunen, K. 1998. *Vieraan kielen oppiminen: A2-kielen opiskelijoiden oppimisstrategiat ja opiskelun kokeminen*. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

- Kantelinen, R. 2004. 2 Vieraan kielen oppimisstrategiat. I: Kantelinen, R. & Keränen, S. (red.): *Annatko nälkäiselle kalan vai opetatko hänet onkimaan? Oppimisstrategiat vieraan kielen opiskelun työkaluina peruskoulussa ja lukiassa*. N:o 38, Joensuu: Joensuun yliopistopaino. 4-7.
- Karjalainen, L. 2004. *Tilastomatemiikka*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Kinnunen, M. 2010. *Virheistä oppimisen esteet ja mahdollistajat organisaatiossa*. Doktorsavhandling. Vasa Universitet. [http://www.uwasa.fi/materiaali/pdf/isbn\\_978-952-476-323-3.pdf](http://www.uwasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-323-3.pdf) (Hämtad 26.5.2012)
- Kristiansen, I. 2004. *Tehokkaista oppimisstrategioita. Esimerkkinä kielet*. Vantaa: WSOY.
- Malmberg, P. 2002. *I huvudet på en elev. Projektet STRIMS. Strategier vid inläring av moderna språk*. Stockholm: Bonniers.
- Marton, F. 1988. Describing and Improving Learning. I: Schmeck, R. R. (red): *Learning strategies and learning styles*. New York: Plenum.
- Marton, F., Dahlgren, L. O., Svensson, L. & Säljö, R. 1980. *Oppimisen ohjaaminen*. Espoo: Amer-yhtymä Oy Weilin+Göös kirjapaino.
- Nisbet, J. & Shucksmith, J. 1986. *Learning strategies*. London; Boston: Routledge & K. Paul.
- Nurmi, J.-E. et al. 2006. *Ihmisen psykologinen kehitys*. Porvoo; Helsinki: WSOY 2006.
- Nieminen, J. & Virtanen, R. 2010. *Oppimisen lähestymistavat ja opitun muistaminen*. Pro gradu-avhandling. Itä-Suomen yliopisto. [http://epublications.uef.fi/pub/urn\\_nbn\\_fi\\_uef-20100009/urn\\_nbn\\_fi\\_uef-20100009.pdf](http://epublications.uef.fi/pub/urn_nbn_fi_uef-20100009/urn_nbn_fi_uef-20100009.pdf) (Hämtad 20.11.2012)
- O'Malley, J. M. & Chamot, A. U. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. 1990. *Language Learning Strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury house publishers.
- Schmeck, R. R. 1988. *Learning Strategies and Learning Styles*. New York and London: Plenum Press.
- Tornberg, U. 2005. *Språkdiraktik*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.

Torrance, E. P. & Rockenstein, Z. L. 1988. *Styles of Thinking and Creativity. I*: Schmeck, R. R. (red): *Learning strategies and learning styles*. New York: Plenum.

Trost, J. 2007. *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur AB.

## BILAGA 1

### ENKÄTEN

#### Kyselytutkimus oppimisstrategioista

- Tämä kysely mittaa käyttämiäsi oppimisstrategioita ruotsin kielen kieliopissa.
- Oppimisstrategiat ovat toimintoja, joita käytät oppiaksesi, muistaaksesi ja ymmärtääksesi uutta tietoa. Oppimisstrategiat helpottavat opiskeltavan tiedon hankintaa, käyttämistä ja muistamista. Ne tekevät oppimisesta mm. helpompaa, nopeampaa ja tehokkaampaa.
- Oppimisstrategioita ovat mm. oppimisen suunnittelu, oppimisen itsearviointi, aikataulutaminen, opitun asian ryhmittely, muistiinpanojen tekeminen, yksin tai muiden kanssa työskenteleminen.
- Kyselylomakkeen vastauksia käytetään tutkimusaineistona Jyväskylän yliopistossa. Vastauksia säilytetään ja käsitellään anonymieinä ja luottamuksellisina.
- Marjaana Hankonen, Jyväskylän yliopisto, Humanistinen tiedekunta, ruotsin kieli

Sukupuoli: Nainen      Mies

Ikä: \_\_\_\_\_

Arvioi, miten hyvin seuraavat väittämät kuvaavat sinua, kun opiskelet ruotsin kielioppia.

Ympyröi jokaisen väittämän kohdalle itseäsi parhaiten kuvaava numero 1-5:

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
ei kuvaa	kuvaa	kuvaa	kuvaa	kuvaa
minua	minua	minua	minua	minua
lainkaan	harvoin	joskus	usein	erittäin usein

Väittämä:	Vaihtoehdot:				
1. Ennen oppituntia tarkastelen etukäteen, millaisia ruotsin kieliopin harjoitustehtäviä ja teorioita tulemme käsittelemään.	1	2	3	4	5
2. Selvitän etukäteen, millaisia vaatimuksia ja uusia taitoja tuleva kielioppiasia vaatii minulta ja mitä taitoja minulla on jo kyseisessä asiassa.	1	2	3	4	5
3. Kielioppia harjoitellessani selvitän itselleni vaikeat asiat ja käsitteet.	1	2	3	4	5
4. Harjoittelen kielioppiasioita kertaamalla niitä useaan otteeseen ja huolellisesti.	1	2	3	4	5
5. Käytän eri lähteitä ymmärtääkseni kielioppia (esim. kielioppikirjaa, sanakirjoja, tietokirjoja, Internetiä).	1	2	3	4	5
6. Harjoittelen kielioppiasioita laatimalla niistä muistiinpanoja ja käsittekarttoja esim. vihkooni.	1	2	3	4	5
7. Yritän painaa mieleeni kielioppiasia tarkkoja yksityiskohtia.	1	2	3	4	5

Väittäjä:	Vaihtoehdot:				
8. Yritän etsiä opittavasta kielioppiasiaasta tärkeimmät avainsanat ja -termit.	1	2	3	4	5
9. Käytän esimerkiksi ruotsinkielisiä lehtiä ja tv-ohjelmia opiskellessani ruotsin kielioppia.	1	2	3	4	5
10. Kun teen kielioppivirheen, yritän selvittää, mistä virhe johtuu.	1	2	3	4	5
11. Pohdin usein osaanko enemmän kielioppia nyt, kuin esimerkiksi puoli vuotta sitten.	1	2	3	4	5
12. Laadin aikatauluja, kun opiskelen kielioppia esimerkiksi kokeeseen.	1	2	3	4	5
13. Haluan, että paikka, jossa harjoittelen kielioppia, on minulle mieluisa (esim. sohva tai työpöytä, hyvä valaistus).	1	2	3	4	5
14. Käytän erivärisiä kyniä tehdessäni esim. käsitekarttoja tai muistiinpanoja kieliopista.	1	2	3	4	5
15. Laadin kieliopista tiivistelmiä.	1	2	3	4	5
16. Opiskellessani uutta kielioppiasiaa, yritän yhdistää sen aikaisemmin oppimaani kielioppiin.	1	2	3	4	5
17. Opin uusia asioita kieliopista kuuntelemalla, esimerkiksi opettajan opetusta.	1	2	3	4	5
18. Muut kielet auttavat minua oppimaan ruotsin kielioppia.	1	2	3	4	5
19. Kun en ymmärrä jotain asiaa kieliopista, kysyn apua opettajalta ja kavereiltani.	1	2	3	4	5
20. Teen kielioppitehtäviä mielelläni pareittain tai ryhmässä.	1	2	3	4	5
21. Yritän yhdistää kielioppisääntöjä omiin kokemuksiini.	1	2	3	4	5
22. Alleviivaan tärkeitä asioita esimerkiksi kielioppikirjasta.	1	2	3	4	5
23. Jätän tekemättä minulle vaikeat kielioppitehtävät.	1	2	3	4	5
24. Yhdistän kielioppiasian itse keksimääni kertomukseen.	1	2	3	4	5
25. Yritän keksiä muistisääntöjä, jotka helpottavat kielioppi asioiden oppimista.	1	2	3	4	5
26. Yritän muodostaa kielioppimateriaalista yhtenäisiä kokonaisuuksia.	1	2	3	4	5
27. Ruotsin kieliopin osaaminen on minulle tärkeä osa kielitaitoani.	1	2	3	4	5
28. Opettelen käsitteitä ja määritelmiä sanatarkasti ulkoa.	1	2	3	4	5
29. Luen kielioppia ääneen esimerkiksi kirjasta.	1	2	3	4	5

Oletko kuullut oppimisstrategioista? Missä?

---



---

Käytätkö tietoisesti hyväksesi oppimisstrategioita ruotsin kielioppia opiskellessasi? Miten?

---

---

---

---

---

Olisiko mielestäsi hyödyllistä, että oppimiseen liittyviä strategioita käsiteltäisiin tunnilla?

Miksi?

---

---

---

---

---

Muita kommentteja

---

---

---

**Kiitos osallistumisestasi!**

## BILAGA 2

Tabell 1 Resultat på metakognitiva likert-påståenden

Påstående		Aldrig/Sällan		Ibland		Ofta/Ihög grad	
		f	%	f	%	f	%
<b>Organisering i förväg</b>							
1. Jag undersöker i förväg grammatikuppgifter och teorier som vi kommer att behandla på lektionen.	Flickor	22	81,5	4	14,8	1	3,7
	Pojkar	18	100,0	0	0,0	0	0,0
	Totalt	40	88,9	4	8,9	1	2,2
2. Jag tar i förväg reda på hurdana krav och nya färdigheter den nya grammatikteorin kräver och om jag redan har kunskaper om saken.	Flickor	22	81,5	5	18,5	0	0,0
	Pojkar	17	94,4	1	5,6	0	0,0
	Totalt	39	86,7	6	13,3	0	0,0
<b>Förberedelse</b>							
3. När jag övar på grammatik tar jag reda på de svåra sakerna och termerna.	Flickor	0	0,0	12	44,4	15	55,6
	Pojkar	7	38,9	9	50,0	2	11,1
	Totalt	7	15,6	21	46,7	17	37,8
4. Jag övar grammatik ofta och noga.	Flickor	3	11,1	15	55,6	9	33,3
	Pojkar	11	61,1	7	38,9	0	0,0
	Totalt	14	31,1	22	48,9	9	20,0
<b>Selektiv uppmärksamhet</b>							
7. Jag försöker lägga exakta detaljer om grammatik på minnet.	Flickor	5	18,5	10	37,0	12	44,4
	Pojkar	6	33,3	6	33,3	6	33,3
	Totalt	11	24,4	16	35,6	18	40,0
<b>Självmonitorering</b>							
10. När jag gör grammatikfel försöker jag reda ut vad felet beror på.	Flickor	6	22,2	8	29,6	13	48,1
	Pojkar	10	62,5	3	18,8	3	18,8
	Totalt	16	37,2	11	25,6	16	37,2
23. Jag låter bli att göra svåra grammatikuppgifter.	Flickor	15	57,7	8	30,8	3	11,5
	Pojkar	6	33,3	5	27,8	7	38,9
	Totalt	21	47,7	13	29,5	10	22,7

**Självvärdering**

11. Jag funderar ofta på om jag kan grammatik bättre nu än t.ex. för ett halvt år sedan.	Flickor	14	51,9	7	25,6	6	22,2
	Pojkar	13	72,2	2	11,1	3	16,7
	Totalt	27	60,0	9	20,0	9	20,0

**Självstyrning**

12. Jag gör tidsplaner när jag övar t.ex. inför grammatikprovet.	Flickor	16	59,3	9	33,3	2	7,4
	Pojkar	15	83,3	2	11,1	1	5,6
	Totalt	31	68,9	11	24,4	3	6,7
13. Jag vill att platsen där jag studerar är behaglig (t.ex. soffa, arbetsbord, bra belysning).	Flickor	2	7,4	6	22,2	19	70,4
	Pojkar	5	27,8	3	16,7	10	55,6
	Totalt	7	15,6	9	20,0	29	64,4

---



## BILAGA 3

Tabell 2 Resultat på kognitiva likert-påståenden

Påstående		Aldrig/Sällan		Ibland		Ofta/Ihög grad	
		f	%	f	%	f	%
<b>Resursutnyttjande/Användande av referensmaterial</b>							
5. Jag använder olika källor för att förstå grammatik (t.ex. grammatikbok, ordböcker, fackböcker, Internät).	Flickor	15	55,6	8	29,6	4	14,8
	Pojkar	12	66,7	2	11,1	4	22,2
	Totalt	26	57,8	10	22,2	8	17,8
9. Jag läser svenskspråkiga tidningar eller tittar på svenskspråkiga TV-program för att lära mig svensk grammatik.	Flickor	23	85,2	3	11,1	1	3,7
	Pojkar	14	77,8	3	16,7	1	5,6
	Totalt	37	82,2	6	13,3	2	4,4
<b>Antecknande</b>							
6. Jag gör anteckningar och begreppscheman när jag övar grammatik.	Flickor	15	55,6	4	14,8	8	29,6
	Pojkar	15	83,3	2	11,1	1	5,6
	Totalt	30	66,7	6	13,3	9	20,0
8. Jag försöker hitta de viktigaste nyckelorden och termerna i grammatiken.	Flickor	5	18,5	9	33,3	13	48,1
	Pojkar	7	38,9	9	50,0	2	11,1
	Totalt	12	26,7	18	40,0	15	33,3
<b>Bildminne</b>							
14. Jag använder olika färgpennor när jag gör begreppscheman eller anteckningar om svensk grammatik.	Flickor	7	25,9	9	33,3	11	40,7
	Pojkar	16	88,9	1	5,6	1	5,6
	Totalt	23	51,1	10	22,2	12	26,7
<b>Summering</b>							
15. Jag gör sammanfattningar om grammatik.	Flickor	13	48,1	9	33,3	5	18,5
	Pojkar	17	94,4	0	0,0	1	5,6
	Totalt	30	66,7	9	20,0	6	13,3
<b>Elaborering</b>							
16. Jag försöker kombinera nya grammatikregler med de gamla.	Flickor	5	18,5	10	37,0	12	44,4
	Pojkar	8	44,4	8	44,4	2	11,1
	Totalt	13	28,9	18	40,0	14	31,1

**Ljudminne**

17. Jag lär mig nya saker om grammatik när jag lyssnar på t.ex. läraren.	Flickor	3	11,1	7	25,9	17	63,0
	Pojkar	3	16,7	9	50,0	6	33,3
	Totalt	6	13,3	16	35,6	23	51,1

29. Jag läser bl.a. grammatikregler högt t.ex. från boken.	Flickor	17	63,0	6	22,2	4	14,8
	Pojkar	15	83,3	3	16,7	0	0,0
	Totalt	32	71,1	9	20,0	4	8,9

**Inferens**

18. Andra språk hjälper mig att lära mig svensk grammatik.	Flickor	6	22,2	7	25,9	14	51,9
	Pojkar	6	33,3	4	22,2	8	44,4
	Totalt	12	26,7	11	24,4	22	48,9

**Transfer**

21. Jag försöker associera grammatikregler med mina egna erfarenheter.	Flickor	17	63,0	6	22,2	4	14,8
	Pojkar	10	55,6	4	22,2	4	22,2
	Totalt	27	60,0	10	22,2	8	17,8

**Deduktion**

25. Jag försöker komma på minnesregler som gör det lättare att lära mig grammatik.	Flickor	4	14,8	9	33,3	14	51,9
	Pojkar	9	50,0	5	27,8	4	22,2
	Totalt	13	28,9	14	31,1	18	40,0

**Grouping Gruppering**

26. Jag försöker forma enhetliga helheter om grammatik.	Flickor	7	25,9	13	48,1	7	25,9
	Pojkar	12	66,7	4	22,2	2	11,1
	Totalt	19	42,2	17	37,8	9	20,0

---

**BILAGA 4***Tabell 3 Resultat på socio-affektiva likert-påståenden*

Påstående		Aldrig/Sällan		Ibland		Ofta/Ihög grad	
		f	%	f	%	f	%
<b>Samarbete</b>							
19. Jag frågar läraren eller kompiserna om förklaringar om jag inte förstår någon grammatikregel eller uppgift.	Flickor	4	14,8	13	48,1	10	37,0
	Pojkar	4	22,2	7	38,9	7	38,9
	Totalt	8	17,8	20	44,4	17	37,8
<b>Fråga efter förklaring</b>							
20. Jag samarbetar gärna med andra när jag gör grammatikuppgifter.	Flickor	10	37,0	8	29,6	9	33,3
	Pojkar	2	11,1	6	33,3	10	55,6
	Totalt	12	26,7	14	31,1	19	42,2

*Tabell 4 resultat på likert-påståenden (utantill)*

Påstående		Aldrig/Sällan		Ibland		Ofta/Ihög grad	
		f	%	f	%	f	%
<b>Utantill inläring</b>							
28. Jag lär mig grammatiska begrepp och definitioner utantill.	Flickor	13	48,1	12	44,4	2	7,4
	Pojkar	11	61,1	7	38,9	0	0,0
	Totalt	24	53,3	19	42,2	2	4,4

**BILAGA 5***Tabell 5 resultat på övriga likert-påståenden*

Påstående		Aldrig/Sällan		Ibland		Ofta/Ihög grad	
		f	%	f	%	f	%
<b>Övriga påståenden</b>							
22. Jag stryker under viktiga saker t.ex. i grammatikboken.	Flickor	0	0,0	6	22,2	21	77,8
	Pojkar	6	33,3	6	33,3	6	33,3
	Totalt	6	13,3	12	26,7	29	64,4
24. Jag anknyter grammatikregler till egna berättelser som jag har hittat på.	Flickor	23	85,2	2	7,4	2	7,4
	Pojkar	18	100,0	0	0,0	0	0,0
	Totalt	41	91,1	2	4,4	2	4,4
27. En viktig del av språkkunskap är att kunna svensk grammatik.	Flickor	5	18,5	7	25,9	15	55,6
	Pojkar	10	55,6	4	22,2	4	22,2
	Totalt	15	33,3	11	24,4	19	42,2