



GÖTEBORGS UNIVERSITET

**Lärares syn på inlärningsstrategier och självständigt lärande i
undervisning i engelska**

Petter Westerström & Avin Rasul

LAU370

Handledare: Alejandro Urrutia

Examinator: Katharina Vajta

Rapportnummer: h10-1160-1



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Lärares syn på inlärningsstrategier och självständigt lärande i undervisning i engelska

Författare: Petter Westerström och Avin Rasul

Termin och år: Ht 10

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Alejandro Urrutia

Examinator: Katharina Vajta

Rapportnummer: h10-1160-1

Nyckelord: Självständigt lärande, Inlärningsstrategier, Språkdiraktik, Språkinläring

Sammanfattning

Syftet med denna uppsats är att undersöka hur några lärare ser på *självständigt lärande* och *inlärningsstrategier* samt i vilken mån de anser sig arbeta med detta i engelskundervisning mot bakgrund av de fyra färdigheterna läsa, lyssna, tala och skriva. Dessutom vill vi identifiera de inlärningsstrategier och kommunikationsstrategier som lärarna uppger sig använda. Som underlag för studien har vi valt att genomföra kvalitativa samtalsintervjuer med lärarna. Vi har vid identifieringen av inlärningsstrategierna använt O'Malley och Chamots kategorisering (1990).

Utifrån vårt material kan vi konstatera att alla informanter menar att deras elever blir tränade i att använda olika inlärningsstrategier även om begreppet inte används. Synen på att jobba med självständigt lärande varierar mellan informanterna och vi har kunnat konstatera att de informanter som uppger att de jobbar mycket med självständigt lärande använder fler inlärningsstrategier av typen metakognitiva strategier.

Innehållsförteckning

1. INLEDNING	5
2. SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	5
2.1 HYPOTES	6
3. METOD OCH TILLVÄGAGÅNGSSÄTT	6
3.1 VAL AV METOD	6
3.2 URVAL	6
3.3 GENOMFÖRANDE.....	7
3.4 AVGRÄNSNINGAR.....	7
3.5 RELIABILITET OCH VALIDITET	8
4. TEORI	8
4.1 INLEDNING:	8
4.2 SJÄLVSTÄNDIGT LÄRANDE - AUTONOMOUS LEARNING.....	9
4.3 INLÄRNINGSTRATEGIER	10
<i>O'Malley och Chamots kategorisering av inlärningsstrategier</i>	11
4.4 LÄRANDESTILAR	13
4.5 DE FYRA FÄRDIGHETERNA.....	13
4.5.1 <i>Läsa</i>	13
4.5.2 <i>Lyssna</i>	15
4.5.3 <i>Skriva</i>	16
4.5.4 <i>Tala</i>	16
5. RESULTAT	18
5.1 SJÄLVSTÄNDIGT LÄRANDE	18
5.1.1 <i>Vad innebär självständig lärande för lärarna?</i>	18
5.1.2 <i>Att stärka eleverns självständigt lärande</i>	19
5.2 INLÄRNINGSTRATEGIER	21
5.2.1 <i>Innebörden av inlärningsstrategier</i>	21
5.2.2 <i>Att belysa och reflektera kring inlärningsstrategier</i>	22
5.3 DE FYRA FÄRDIGHETERNA.....	25
5.3.1 <i>Läsa</i>	25

5.3.2	<i>Lyssna</i>	27
5.3.3	<i>Skriva</i>	30
5.3.4	<i>Tala</i>	34
6.	SLUTDISKUSSION	38
6.1	VAD TOLKAR LÄRARNAS SOM EN INLÄRNINGSSTRATEGI?.....	38
6.2	VILKA INLÄRNINGSSTRATEGIER ANVÄNDS I UNDERVISNINGEN?	39
6.3	ATTITYDER OCH ARBETSSÄTT KRING SJÄLVSTÄNDIGT LÄRANDE	39
6.4	KOPPLINGAR MELLAN ARBETE MED METAKOGNITIVA STRATEGIER OCH SJÄLVSTÄNDIGT LÄRANDE?	41
6.5	UPPFÖLJNING AV HYPOTES	41
6.6	KONSEKVENSER FÖR SKOLAN OCH FÖR VÅRT FRAMTIDA YRKE	42
6.7	FÖRSLAG TILL FORTSATT FORSKNING.....	42
7.	REFERENSER	43
8.	BILAGOR	44

1. Inledning

Idag talas det mycket om självständigt lärande och att elever bör ha inflytande över sin utbildning. Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet uttrycker i *Elevernas ansvar och inflytande* att ”Skolan skall sträva efter att varje elev tar ett personligt ansvar för sina studier samt successivt utövar ett allt större inflytande över sin utbildning” (LpO94 2006 s.13). Samtidigt uttrycks det i LpO94 i *Skolans värdegrund och uppdrag* att ”skolan ska främja lärande där individen stimuleras att inhämta kunskaper” (2006 s.5). John Nisbet & Janet Shucksmith uttrycker i sin bok *Learning Strategies* att ”[...]the successful learner is one who has learned how to learn” (1986, s.7).

Vi har under vår verksamhetsförlagda utbildning observerat svårigheten med att individanpassa undervisningen i engelska. Av denna anledning har vi valt att skriva om hur lärare ser på arbetet med *självständigt lärande* och *inlärningsstrategier* i undervisningen i engelska. Vi har valt att fokusera på de fyra färdigheterna, läsa, skriva, tala och lyssna. Vår uppfattning är att tankar om inlärningsstrategier och självständigt lärande kan hjälpa läraren i undervisningen då inlärningsstrategier fokuserar på elevens sätt att ta sig an det främmande språket på egen hand och självständigt lärande sätter elevens ansvar för sitt lärande i centrum. Vi kommer i teorikapitlet att ge definitioner av de båda begreppen.

2. Syfte och frågeställningar

Syftet med detta arbete är att undersöka hur några lärare ser på självständigt lärande och inlärningsstrategier, hur medvetna de är om detta samt i vilken mån de anser sig jobba med det i sin undervisning mot bakgrund av de fyra färdigheterna. Vi vill också undersöka vilka inlärningsstrategier vi kan identifiera som lärarna uppger att de arbetar med. Frågeställningar som vi kommer att utgå ifrån är följande:

1. Anser lärare att de belyser inlärningsstrategier för elever i sin undervisning?
2. Vilka inlärningsstrategier använder lärarna i sin undervisning?
3. Använder lärarna begreppet *inlärningsstrategier*? Vilka andra termer kan tänkas att användas?
4. Hur ser lärarna på självständigt lärande, och vad får deras synsätt för konsekvenser i deras undervisning?

2.1 Hypotes

Vår hypotes är att alla lärare på något sätt fokuserar på elevers självständiga lärande och inlärningsstrategier. Vi tror dock att medvetenheten och det aktiva arbetet med självständigt lärande och inlärningsstrategier skiljer sig mycket åt lärare emellan.

3. Metod och tillvägagångssätt

För att kunna besvara våra frågeställningar har vi i det här arbetet valt att begränsa oss till att undersöka i vilken mån lärare i engelska försöker belysa och utveckla elevers självständiga lärande samt inlärningsstrategier i de fyra färdigheterna, läsa, skriva, lyssna och tala.

3.1 Val av metod

I vår undersökning har vi gjort kvalitativa samtalsintervjuer med lärare som sedan analyserats i förhållande till teorin. Anledningen till att vi valt en kvalitativ intervjumetod genom samtalsintervjuer var att vi ville få en bred förståelse av hur lärare arbetar med självständigt lärande samt inlärningsstrategier. Vi var intresserade av att få fram olika synsätt och tankar baserade på informanternas vardagliga erfarenheter. Enligt Peter Esaiasson ger samtalsintervjuundersökningar goda möjligheter till uppföljning, där informanter kan utveckla sina svar samt möjlighet att registrera svar som är oväntade, vilka kan ge en djupare inblick i informanternas tankar (2003, s.279-281).

3.2 Urval

Då fokus i den här undersökningen har varit hur lärare ser på och arbetar med elevers självständiga lärande samt inlärningsstrategier har vi endast intervjuat lärare och utelämnat eleverna. I samtalsintervjuundersökningen deltog en gymnasielärare och tre högstadielärare. Av anonymitetsskäl har vi valt att kalla lärarna för informanter och utelämna deras namn. Informant ett är utbildad gymnasielärare men har arbetat på högstadiet sedan många år tillbaka. Informanten har engelska, spanska, tyska och franska och har arbetat med dessa ämnen sedan 1974. Informant två undervisar på en friskola, på högstadiet i ämnena engelska och svenska. Informanten har arbetat som utbildad lärare i sex år och har även vikarierat ett år innan sin utbildning. Informant tre har arbetat som lärare i femton år och undervisar i engelska och svenska på en högstadieskola. Informant fyra är utbildad gymnasielärare och

arbetar på en gymnasieskola sedan snart fyra år tillbaka. Informanten undervisar även vuxenelever i engelska på komvux.

Vår ursprungliga idé var att inkludera två gymnasielärare och två högstadielärare men då vissa lärare tackade nej till intervjuerna fick vi använda oss av *första-bästa urval* metoden. Vilket enligt Esaiasson är "[...] beteckning för urval där man använder sig av de analysenheter som är enklast att få tag i utan att ens bekymra sig över en tänkbar urvalsram[...]" (2003 s. 210).

3.3 Genomförande

Vi utvecklade en intervjuguide¹ vilket enligt Esaiasson är bra för att underlätta en samtalsintervju och bra för att spara tid (2003, s.290). Till vår intervjuguide använde vi oss av en ram som vi skapade utifrån Esaiassons uppdelning i olika typer av frågor. Intervjuguiden delade vi in i två delar, första delen bestod av *bakgrundsfrågor* eller "*uppvärmningsfrågor*", som Esaiasson kallar dem, och andra delen av *tematiska frågor*. *Uppvärmningsfrågorna* handlade om enkla personuppgifter och syftade till att "skapa en kontakt och upprätta en god stämning" (2003 s.290). De *tematiska frågorna* var de viktigaste frågorna i intervjuguiden och syftade till att knyta an till undersökningens frågeställningar. Vissa tematiska frågor följdes av *uppföljningsfrågor*, vilka "knyter an till de tematiska frågorna och används för att få fram ett mer innehållsrikt svar" (Esaiasson 2003, s.290).

Samtalsintervjuerna valde vi att spela in då vi ville ägna all uppmärksamhet åt informanterna vilket rekommenderas av Esaiasson (2003, s.294). Vi bad givetvis om medgivande för att få spela in. Vi var även noga med att presentera ämnet samt att garantera informanternas anonymitet. Längden på intervjuerna var cirka 30 minuter per informant och intervjuerna transkriberades sedan för att underlätta bearbetningen. För att undersöka eventuella brister i vår intervjuguide testades frågorna på en blivande svensklärare som gav svar och synpunkter vilket bidrog till vissa förändringar i guiden.

3.4 Avgränsningar

Vi är fullt medvetna om att valet av kvalitativ intervjumetod leder till att vi inte kan dra några generella slutsatser om hur självständigt lärande och inlärningsstrategier används. Vad vi kommer åt i den här undersökningen är några lärares syn på dessa två lärandesätt och hur de

¹ Bifogad som appendix

uppfattar arbetet med dem. Vi anser att djupare undersökningar kan genomföras för mer generella slutsatser.

3.5 Reliabilitet och validitet

Reliabilitet, vilket i kvantitativa studier innebär att undersökningen går att upprepa med samma resultat och slutsats, är svår att beskriva i vår kvalitativa undersökning eftersom den går ut på att fånga upp lärarnas syn och erfarenheter. Dessa kan skilja sig lärare emellan och är omöjliga att genrealisera. Istället har vi försökt att i analyskapitlet vara så tydliga som möjligt med hur vi tolkat informanternas svar för att ge läsaren en möjlighet att själv tolka materialet. Vi har även i kapitlet om genomförande tydligt beskrivit hur vi gått till väga under undersökningen vilket vi anser ger vårt arbete en god reliabilitet.

Vi är medvetna om att antalet informanter i vår undersökning är få. Vi anser trots allt att det var tillräckligt, eftersom materialet i intervjuerna ger viktiga indikationer på hur man kan arbeta med självständigt lärande och inlärningsstrategier. Våra frågor gav oss innehållsrika svar och vi har lyckats undersöka det vi hade för avsikt att undersöka, nämligen hur några lärare ser på arbetet med självständigt lärande och inlärningsstrategier och vi varit tydliga med detta. Därför anser vi att vårt arbete har en god *validitet*.

4. Teori

4.1 Inledning:

I denna teoridel kommer vi att presentera forskning kring inlärningsstrategier samt hur självständigt lärande tolkas och beskrivs.

Utredningen STRIMS författare ställde sig frågan ”– Varför lär sig inte våra elever det vi med all kraft försöker lära dem?” (Malmberg m.fl. 2000 s.6). Därför initierade de en bred studie kring hur elever närmar sig språkliga problem på ett individuellt plan. De ville alltså förstå hur elever tänker och vilka strategier de använder för att lära sig olika delar av främmande språk. Författarna konstaterar i undersökningen att elever som reflekterar kring sin språkinläring får en bredare arsenal av verktyg för att angripa språkliga problem (2000, s.10).

Tricia Hedge går djupare in på detta tema och konstaterar, i sin bok *Teaching and learning in the language classroom*, att inlärarna blir mer självständiga i sin språkinläring när de aktivt arbetar med strategier (2000, s.79). Liknade observationer gör Ulrika Tornberg i sin bok *Språkdiradik*, där hon konstaterar att ökad strategisk medvetenhet inte bara gör eleverna till bättre inlärare utan även mer delaktiga i verksamheten och att de upptäcker att undervisningen faktiskt är till för dem själva och inte för läraren eller läroboken (2005, s. 23). Stöd för arbete med inlärningsstrategier finns även i kursplanerna, där vi i *mål att sträva mot* hittar: ”Skolan skall i sin undervisning i engelska sträva efter att eleven utvecklar sin förmåga att reflektera över och ta ansvar för sin egen språkinläring och att medvetet använda arbetssätt som främjar den egna inläringen” (Skolverket, 2000).

Hedge presenterar även två studier av kulturellt blandade inlärare gjorda av O`Malley och Chamot respektive Charell, Pharis och Liberto, den ena rör muntliga presentationer på målspråket och den andra textförståelsen genom semantiska kartor och textdiskussioner för att aktivera förförståelse. Grupper av studenter som genomgått inlärningsstrategiträning med de båda ovan nämnda metoderna visade alla bättre resultat än de som inte hade fått strategiträning. Dessa resultat till trots hävdar Hedge att forskningen är alldeles för småskalig för att kunna säga något generellt om hur effektiv strategiträning är och konstaterar att: ”We need many more such studies to asses the usefullness of different techniques for strategy training” (2000, s.81).

Sådan forskning har enligt Hedge bidragit till en ökad diskussion om inlärningsstrategier och till att de flesta läroböcker numera inkluderar olika typer av reflektion och tips kring strategianvändning (2000, s.80-81). Hedge hävdar också att forskningen kring inlärningsstrategier har lyckats generera en diskussion om hur inlärarna kan bli tränade för att ta mer ansvar för sina studier och på så sätt bli mer självständiga i sitt lärande (2000, s.79).

4.2 Självständigt lärande - Autonomous Learning

Självständigt lärande eller *autonomous learning* kan beskrivas som ett förhållningssätt till lärande där inläraren på ett självständigt sätt tar över hela ansvaret för sitt lärande. Hedge väljer att använda begreppet ”*self-directed learning*” som synonym till självständigt lärande och menar att det kan ses som ”[...]a capacity to carry on learning independently throughout life, when classroom and teachers have been left far behind[...]” (2000 s.101). Vidare säger

Hedge att en självständig inlärare har följande egenskaper: De kan ta ansvar för sin egen inläring, de har en förmåga att sätta upp egna mål, de vet hur man ska gå tillväga för att nå sina mål, de kan använda språkmaterial på ett effektivt sätt, de kan noggrant organisera tid för lärande och de kan utveckla egna inlärningsstrategier (2000 s.76-77).

Jörgen Tholin tar in ytterligare ett begrepp, *learning to learn* – ”lära att lära” som han menar är synonymt med självständigt lärande. Han menar dock att självständigt lärande är begränsad till språkinläring medan *lära att lära* berör all inläring (1992, s.16). Nyckelbegreppet i *lära att lära* är enligt Tholin *medvetenhet*, alltså medvetenhet om hur man fungerar som inlärare (1992, s.16). Tholin säger fortsättningsvis att en naturlig följd av en sådan medvetenhet blir att inlärarna ges ansvaret för att planera sin egen undervisning. Han menar att det faktum att elever får ta ansvaret över sin undervisning gör att begreppen *självständigt lärande* och *Lära att lära* blir synonymer (1992, s.16).

I artikeln *Learner autonomy, self-directed learning and assessment: lessons from Swedish experience*, tar Tholin upp tre centrala begrepp för självständigt lärande: *planering*, *utförande* och *utvärdering*. Dessa begrepp har enligt Tholin ett samband och bör därför användas i följd, vilket bidrar till att elever tränas i att bli medvetna om hur de lär sig på bästa sätt (2008:43 s.9). Nisbet och Shucksmith anser att *lära att lära* hänger på hur utvecklad ens medvetenhet om processer vi använder vid inläring är (1986, s.8). Vikten av medvetenheten om det egna lärandet betonas även av Tornberg, som dessutom anser att det är något som är viktig för skolan att lära ut (2005, s.26). Tholin vidareutvecklar detta och menar att när eleverna ges möjlighet att utveckla medvetenheten och ansvaret för sin egen inläring utvecklas även inlärningsstrategier hos dem som passar deras lärandestil och nivå (1992, s.16-18).

4.3 Inlärningsstrategier

Vi kommer här att anta definitioner på begreppen *inlärningsstrategier* och *kommunikationsstrategier*. Tornberg rapporterar att definitioner av inlärningsstrategier har varit mycket problematiska under de studier som gjorts. Ingen definition eller kategorisering har accepterats av forskningen (2005, s.20). Vi har dock valt att använda Michael O'Mally och Anna Uhl Chamots definition av inlärningsstrategier och kategorisering av strategier som de presenterar i boken *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, eftersom flera av

de andra källor vi använt oss av hänvisar till deras kategorisering (Hedge 2000, Tornberg 2000, Malmberg m.fl. 2000).

O'Malley och Chamots definition av inlärningsstrategier lyder: "the special thoughts or behaviours that individuals use to help them comprehend, learn or retain new information", (1990, s.1). Då vårt syfte delvis är att studera i vilken mån lärare använder sig av inlärningsstrategier när de arbetar med de fyra färdigheterna (läsa, lyssna, tala, och skriva) har vi även valt att lägga till kategorin *kommunikationsstrategier* för att kunna belysa hur lärare kan underlätta elevers muntliga produktion. Kommunikationsstrategier skiljer sig från inlärningsstrategier eftersom de inte direkt syftar till inläring: "learning strategies has learning as a goal and communication strategies are directed toward maintaining communication" (O'Malley och Chamot 1990 s.10). Kommunikationsstrategier används alltså när den som talar har begränsade kunskaper i målspråket (Malmberg m.fl. 2000 s.248). Under nästa rubrik kommer vi att beskriva de olika underkategorierna av inlärningsstrategier och redogöra närmare för kommunikationsstrategier.

En term som används flitigt i flera källor är *strategier* som av Malmberg m.fl. definieras som "de planer eller tillvägagångssätt som någon använder för att uppnå ett visst mål"(2000 s.252). Både Hedge och Malmberg m.fl. använder termen som ett samlingsnamn istället för inlärningsstrategier, vilket kan skapa förvirring. Vi kommer att använda oss av termerna *inlärningsstrategi*, *kommunikationsstrategi* och *strategi* när den senare står framför en kategorisering som till exempel *metakognitiv* eftersom dessa, som vi kommer att se, är klassifikationer av inlärningsstrategier.

O'Malley och Chamots kategorisering av inlärningsstrategier

En kategorisering som både Tornberg och Hedge hänvisar till är den av O'Malley och Chamot. De delar in strategierna i *kognitiva*, *metakognitiva* och *socio-affektiva*. Hedge har i sin indelning valt att även inkludera kommunikativa strategier (Tornberg 2005, s.21-22; Hedge 2000, s. 77-79).

De kognitiva strategierna beskriver Hedge som de strategier man använder direkt i sitt lärande av ett nytt språk. Hon nämner: analogi med andra språk för att förstå grammatiska regler i det språk man studerar, olika *memoreringsprocesser* som att använda visuell och auditiv inläring när man lär sig nya ord och att *gissa* meningen på ett ord utifrån sammanhanget (2000, s.77-

78). Tornberg lägger till *repetition*, *anteckningar* och *grupperingar* som kognitiva strategier (2005, s.21).

O'Malley och Chamot tar upp följande kategorier av kognitiva strategier: *användande av referensmaterial*^{2,3} (*Resourcing*) till exempel grammatikböcker, textböcker, ordböcker och annat material, *substituering* (*Substitution*) att byta arbetsätt eller ändra ord eller fraser för att klara av en uppgift, *förförståelse* (*Elaboration*) att använda förkunskaper, man relaterar ny kunskap till sådant som redan finns i långtidsminnet, *översättning* (*Translation*) att få fram idéer genom att översätta från ett språk till ett annat och *transfer*⁴, att använda kunskaper från sitt modersmål för att klara en uppgift (1990 s.138).

Till de metakognitiva strategierna räknar Tornberg de strategier som hjälper inläraren att reflektera kring och kontrollera sin egen inläring. Med andra ord strategier där individen medvetet använder sig av sin kunskap om inlärningsstrategier för att planera, genomföra och utvärdera sin inläring (2005, s.21-22). O'Malley och Chamot preciserar detta med exempel som *planering för lärande* (*Planing*) vilket innebär att överblicka en uppgift, tänka efter hur den ska lösas och välja arbetsätt för att klara av den, *självstyrning* (*Self-management*) vilket innebär att förstå vad som krävs för att man ska klara uppgifter och skapa förutsättningar för det, *styra och övervaka sitt lärande medan man utför det* (*Self-monitioning*) vilket innebär att undersöka, verifiera och rätta sin förståelse eller utförande av en språkuppgift, *utvärdera sitt lärande* (*Self evaluation*) vilket innebär att utvärdera produkten, hur man utfört den, sin förmåga att utföra den, sin kunskap i målspråket och de strategier man använt (1990, s.137).

I den socio-affektiva kategorin placerar Tornberg alla de strategier som individer använder sig av i interaktion med andra (2005 s.22). O'Malley och Chamot tar upp följande exempel på socio-affektiva strategier: *samarbete* (*Cooperation*) vilket innebär att gemensamt arbeta för att lösa ett problem, undersöka någonting eller för att få respons, och *fråga efter förklaring* (*Questioning for clarification*) vilket innebär att be om förklaringar, förtydligande,

² O'Malley och Chamots begrepp har vi valt att översätta till svenska med originalbegreppen bredvid inom parentes.

³ Dessa begrepp har kursiverats i hela arbetet för att identifiering av inlärningsstrategierna och kommunikationsstrategier ska bli tydligare.

⁴ Vi har inte kunnat hitta en bra översättning till detta begrepp.

omformuleringar etc. Därtill nämner de *Self-talk*⁵, vilket innebär att bli uppmuntrad eller att uppmuntra sig själv för att få tilltro till att man klarar en uppgift (1990, s.139).

Till den kommunikativa kategorin räknar Hedge de strategier som individer använder för att kunna förstå och hålla ett samtal levande när de hamnar i en sådan situation där deras språk inte räcker till. Dessa kan vara: *gester, mimer, synonymer, omskrivningar* och *användning av likartade ord från modersmålet* etc. (2000, s.78-79). I STRIMS-rapporten presenteras ytterligare kommunikationsstrategier bland annat: *Parafrasering*, man omformulerar sig för att nå ett ord man inte kan säga, *direct-appeal*, inläraren vänder sig direkt till någon för att får hjälp, *turn-taking*, en talar visar med olika signaler att den vill komma till tals, *turn-yelding* när man signalerar att budskapet är levererat och *floor-holding*, vilka är tekniker en talare använder när den inte vill släppa ordet ifrån sig (2000, s.121,139, 142, 249).

4.4 Lärandestilar

Vilka strategier man väljer att använda beror enligt Rebecca L. Oxford till stor del på vad individen har för *lärandestil* (2001 s.359-364). Tornberg definierar en lärandestil som en återspeglning av helheten av hur individen fungerar kognitivt, affektivt och fysiologiskt. En lärandestil är med andra ord ett uttryck för individens personlighet och anses vara svår att ändra på (2005 s.18). Dryden hävdar att medvetandegörandet av lärandestilar är en viktig faktor då valet av inlärningsstrategier är beroende av dessa stilar (1999, s.99). Vikten av medvetenhetsgörandet av lärandestilen hos en elev betonas även av Oxford, hon menar att inlärningsstrategier inte blir användbara förrän de passar elevens inlärningsstil (2001 s.362).

4.5 De fyra färdigheterna

I den här delen av arbetet kommer vi att kortfattat presentera forskning och arbetssätt kring färdigheterna *läsa, lyssna, skriva och tala*.

4.5.1 Läsa

Ulrika Tornberg har i sin bok *Språkdiradik* behandlat lyssna och tala tillsammans. När vi talar om hör- och läsförståelse är det viktigt att förstå att dessa är interaktiva färdigheter trots att de är receptiva. Vi tar visserligen in information men kopierar den inte likt en datamaskin, utan vi behöver tolka den. Flera kognitiva processer sätter då igång. Ett perspektiv som länge

⁵ Se not 4

var dominerande var att människor avkodade stavelser och bokstäver från dess minsta beståndsdelar och uppåt till meningar som sedan fick betydelse. Numera vet vi att när vi läser och lyssnar använder vi våra förkunskaper och tidigare erfarenhet för att tolka materialet.

Enligt Tornberg har vi att göra med två perspektiv när vi läser: *the bottom up approach* och *the top down approach*. Det första innefattar idén att vi i förståelseprocessen kodar av ljud och bokstavskombinationer till mening medan i den andra vi använder oss av förkunskaper så som kunskap om typen av text och våra förkunskaper om ämnet. Enligt *the top down approach* är vi alltså mycket aktiva när vi läser eller lyssnar. Vi använder våra personliga kunskaper och erfarenheter och processen är således mycket personlig (2005, s.73-74).

Dessa slutsatser får enligt Tornberg konsekvenser för hur vi ska gå till väga när vi tar oss an texter eller ljud på ett främmande språk. Ett mycket vanligt scenario är att vi fokuserar på det vi inte kan, till exempel främmande grammatiska strukturer. Många läromedel är ju också uppbyggda med fokus på nya ord, glosor. Följaktligen börjar många människor försöka koda av det innehåll de inte förstår till sitt eget språk. Vad man missar då är den förförståelse individen har. Tornberg hävdar här att det är viktigt att hjälpa elever att även använda *the top down approach*, alltså aktivera förkunskap om innehåll och text. Samtidigt delar hon in förkunskap i två kategorier, de språkligt bundna som innefattar kunskaper om målspråket, andra språk, delar av ord (morfem) och om hur satser och meningar är uppbyggda samt de språkligt obundna som infattar kunskaper om ämnet, textsorten, sammanhanget och att kunna tolka siffror och bilder (2005, s.74). Den centrala strategin är alltså att aktivera sina förkunskaper om texten.

Studier kring läsestrategier har enligt Tornberg visat att starka läsare använde följande strategier: de använde sin kunskap om världen, gissade sig till ordens betydelse utifrån sammanhang, läste globalt utan att haka upp sig på enstaka ord, använde sig av de bilder som fanns, använde sig av syntaktiska kunskaper och utvärderade sina gissningar för att se om de var rimliga (2005, s.76).

Vilka strategier kan vi då synliggöra för våra elever när vi pratar om textförståelse?

Till att börja med är det viktigt att vi har en avsikt med läsandet. Vi använder olika läsestrategier när vi läser en manual, en roman, eller en nyhetsartikel. Vi går in i en dialog

med texten. Den som vill förmedla något med text använder sig av tillhörande textsort. Alltså aktiverar vi olika strategier för att förstå en text. Det är viktigt att vi känner igen olika textsorter och olika kulturer kan ha olika regler för hur man bör skriva. Vi har således olika förväntningar på texter. Därför bör vi när vi tränar elever i läsestrategier, visa dem olika textsorter och låta dem använda de relevanta teknikerna (Tornberg 2005, s.79).

4.5.2 Lyssna

När det gäller hörförståelse är det viktigt att vi alltid lyssnar med en avsikt. Om vi är involverade i ett samtal med en vän lyssnar vi med ett särskilt syfte, om vi står på en tågstation lyssnar vi troligtvis efter vilken plattform vi skall gå till, lyssnar vi på nyheterna på radio lyssnar vi troligtvis globalt och sorterar de olika inslagen efter intresse (Hedge 2000 s.235-236, Tornberg 2005, s. 87). Det är ytterst svårt att memorera allt ljud exakt efter en lyssning. Det forskningen kommit fram till är att vi utifrån informationen skapar en ny text i vårt huvud (Tornberg 2005, s. 87). Hörförståelse kan också förstås utifrån de två olika perspektiven *bottom-up* och *top-down*. Medan *bottom-up* kan gestaltas som att vi fungerar som bandspelare som lyssnar och spelar upp, bygger *top-down* på att man skapar sig en modell av texten utifrån tidigare kunskaper (Hedge 2000, s. 231-234; Tornberg 2005, s. 87). Vi kan idag enligt Tornberg anta att båda två är aktiva (2005 s.87-90).

Tornberg presenterar även en undersökning gjord av Rubin och Thompsons där de har tagit fram strategier för att förstå talare av främmande språk. De rekommenderar att man: visar tydligt om man inte förstår genom att fråga efter förklaringar, lär sig hur man ber om att talaren skall upprepa det han har sagt, att man ber om förtydligande och parafaserar det talaren sagt, ”do you mean”? (2005, s.87). Dessa socio-affektiva och kommunikativa strategier är enligt Hedge även de vanligaste strategierna i våra modersmål (2000 s.239).

Vidare menar Thompson att framgångsrika lyssnare, inte ger upp utan lyssnar koncentrerat på hela talet och har god kunskap om världen, alltså *förförståelse*, som de använder sig av. Svaga lyssnare däremot hänger upp sig på ord och blockeras av dessa vilket hindrar dem från att få en helhetsförståelse (Tornberg 2005, s.87). Att få en helhetsförståelse och användandet av förförståelse för att göra intelligenta gissningar vid lyssning betonas även av STRIMS författarna (Malmberg m.fl. 2000 s.106,114). I STRIMS-rapporten betonas man även den socioaffektiva strategin *samarbete* där man hjälper varandra att förstå och bekräftar och uppmuntrar varandra (Malmberg m.fl. 2000 s.107).

4.5.3 Skriva

Ett område där bruket av strategier är mycket komplext är skrivprocessen. Hedge konstaterar att skrivande i princip är resultatet av applicerade strategier under skrivprocessen. Hon hävdar vidare att ett stycke text är resultatet av mycket avancerade kognitiva processer (2000, s.305). Den främsta forskningsmetoden för att förstå sig på skrivprocessen kallas *introspektion* i STRIMS-rapporten och *think aloud protocols* av Hedge (2000 s.9, 203; 2000 s.304-305). Introspektion går ut på att man låter en skribent komponera en text och under tiden får den beskriva vad den gör. Tekniken har fått kritik eftersom man menar att skribenter inte är fullt medvetna om hur de faktiskt gör och att man dessutom påverkas av att prata om vad man gör (2000 s.9, 203).

STRIMS-rapporten ger indikationer på vilka strategier som kan generera bra texter. Vi får följa flera elever som får både kollektiva och individuella skrivuppgifter. Kännetecknande för de starka eleverna var att de arbetade systematiskt med texten, de kunde resonera kring grammatiska termer och regler och använda sig av dessa. Eleverna korrigerade också texten noggrant med de verktyg som fanns tillgängliga så som ordbok och grammatik. När eleverna stötte på problem i språket kunde de också ställa upp en hypotes som de sedan testade. De svaga eleverna försökte i översättningsuppgifter ofta översätta ord för ord, de bearbetade inte heller sin slutprodukt, arbetet blev då inte systematiskt (Malmberg m.fl. 2000, s.197). Hedge nämner att ett problem för osäkra skribenter är att de ofta fastnar i meningsbyggnad och stavning när de ska uttrycka sig, istället för att fortsätta skriva och fokusera på innehållet och idéerna. Detta leder till att kompositionen stoppar upp (2000, s.304).

4.5.4 Tala

Vad för typ av språk man använder när man talar beror enligt Hedge helt och hållet på vem man pratar med, språket man använder med en kompis är helt annorlunda än det man använder med en främling (2000, s.261). Hedge konstaterar dock att som talare måste man, oavsett vem mottagaren är, ta hänsyn till två saker: det första är att försöka uttrycka det man vill säga och nå en tydlig kommunikation, det andra är att se till att den andra parten, mottagaren, har förstått det man ville säga (2000, s.261-263). I STRIMS-projektet har man en annan infallsvinkel angående färdigheten tala än den Hedge har. Författarna går istället in på att det finns olika talsituationer. I sin undersökning valde de att bland annat titta på hur elever klarar sig i olika talsituationer i olika språk. Till denna fråga tyckte STRIMS forskarna att begreppet *kommunikationsstrategier* spelade en viktig roll (Malmberg m.fl.2000, s.118).

I STRIMS-rapporten framgår det att vanligt återkommande strategier med den muntliga färdigheten *tala* är *parafrasering* d.v.s. att omformulera sig för att nå ett ord man inte kan, och *transfer* d.v.s. användandet av modersmålet. *Transfer* kan dock få negativa effekter i situationer där tilltälaren inte kan ens modersmål. I samband med *parafrasering* händer det att elever använder sig av andra kommunikativa strategier som *floor-holding* och *fillers* (Malmberg m.fl.2000, s.121,139,149-150,234-235). Tornberg och Malmberg m.fl. tar även upp så kallade *icke-verbala kommunikationsstrategier* som till exempel att använda *gester*, *mimik*, *peka* och *härmande ljud* som en del elever använder för att kompensera språkliga brister. Malmberg m.fl. menar att dessa oftast används av elever med låga språkkunskaper men att de ändå för en kommunikation framåt (2005, s.44; 2000 s.118-120, 149, 250).

Vidare spekulerar Tornberg kring att vikten av att våga uttrycka sig kan vara en avgörande faktor för kommunikationen. Hon menar att man måste våga ta risker och inte vara rädd för att göra bort sig för att tala med någon (2000, s.44). Vidare påpekar hon att vi många gånger värderar språklig korrekthet alldeles för mycket och att vi bortser från andra faktorer som är viktiga för kommunikationen, som till exempel att bygga självförtroende (2000, s.150). Även Hedge betonar vikten av ett gott självförtroende och hävdar att det är en av de viktiga komponenter som elever behöver för att kunna uttrycka sig korrekt på ett främmande språk (2000 s.276). För att nå detta bör man enligt Tornberg jobba med de socio-affektiva strategierna som hon menar är socialt och känslomässigt inriktade på samarbete och interaktion (2000, s.44).

Malmberg m.fl. lägger tonvikt vid en undervisning som framhåller elevers självständiga lärande där inläraren tar ansvar för sin egen inläring. Eleverna bör på ett tidigt stadium vänja sig vid att reflektera över sin inläring, hur de går tillväga och bli medvetna om vilka strategier de använder. ”En elev som är medveten om språkets uttryckningsmöjligheter och sin egen förmåga att utnyttja dessa blir en effektiv språkanvändare, även om den språkliga färdigheten har brister” (2000 s.150). Att vara medveten om hur ett samtal byggs upp och hålls vid liv är enligt Malmberg m.fl. också bra för språkinlärare att känna till. Att som lärare resonera med elever om hur samtal växer fram skulle kunna räcka för att väcka elevers språkliga medvetenhet (2000 s.150).

5. Resultat

I den här delen kommer intervjumaterialet att analyseras, vilket kommer att ske enligt samma upplägg som intervjufrågorna. Vi kommer att börja med att titta på det första temat om självständig lärande därefter gå in på inlärningsstrategier och slutligen de fyra färdigheterna. Vi kommer som vi nämnt i syftet att belysa lärarnas attityd till och arbetsätt med självständigt lärande och inlärningsstrategier. Stor vikt kommer att läggas på att identifiera de inlärningsstrategier vi ser.

5.1 Självständigt lärande

5.1.1 Vad innebär självständig lärande för lärarna?

Informant ett säger att självständig lärande innebär att man tar eget initiativ, visar intresse för ämnet och att man har förmågan att hitta egna lösningar. **Informant två** vidareutvecklar beskrivningen av förmågan att hitta egna lösningar och säger: ”att du kan få ett uppdrag och då ska du veta vad du ska göra för att kunna ta fram fakta, hur du ska göra för att lägga fram din presentation och om du stöter på problem då vet du hur du ska lösa det”. **Informant två** nämner också att det gäller att kunna hantera hjälpmedel som ordbok och grammatik för att kunna ta sig runt problem som uppstår när man ska lära sig att använda språket. Även **informant tre** och **fyra** nämner att det är viktigt att veta vilka tillvägagångssätt man ska använda för att nå självständigt lärande. **Informant tre** har därtill ett resonemang om att eleven måste förstå att den lär sig huvudsakligen för sig själv; inte för läraren eller någon annan. Informanten säger vidare att självständig lärande bland annat är att man ”har insikt i varför man lär sig saker och ting, alltså att man lär sig för sin egen skull”.

Hedge beskriver, som tidigare nämnts i teorikapitlet, att självständiga inlärare karakteriseras av: att de kan ta ansvar för sin inläring, har en förmåga att sätta upp egna mål, vet hur man ska gå tillväga för att nå sina mål, kan använda språkmaterial på ett effektivt sätt, kan noggrant organisera tid för lärande och kan utveckla inlärningsstrategier. Inlärarna bör också ha en förmåga att lära sig innanför och utanför klassrummet, inse att läraren inte är den som kan skänka dem förmågan att kunna använda språket och de bör kunna reglera sina inlärningsstrategier så att dessa kan förbättra deras inläring (2000 s.76-77). Det lärarna beskriver ovan är delvis i linje med det Hedge beskriver som viktigt för självständiga inlärare. Till exempel när det gäller att hitta egna tillvägagångssätt och att självständigt kunna använda

referensmaterial och språkmaterial. Det **informant tre** nämner om att lära huvudsakligen för sig själv kan knytas till förmågan att ta ansvar för sin inläring.

5.1.2 Att stärka elevers självständigt lärande

Nästa fråga i det här temat var hur lärarna arbetar med att stärka elevers självständiga lärande. Vi noterar att alla lärare på något vis arbetar med att stärka elevers självständiga lärande men att det hos vissa sker omedvetet. **Informant ett** beskriver att försök med att stärka elevers självständiga lärande sker huvudsakligen genom att ge extra stöd till svagare elever, till exempel genom att de får lättare uppgifter. Det kan även innebära att eleverna får olika uppgifter. Det som **informant ett** säger kan sägas skilja sig från vad till exempel Hedge beskriver som arbete med självständigt lärande eftersom eleverna som aktiva deltagare inte beskrivs just i detta läge (2000 s.83). **Informant ett** har i och för sig tidigare nämnt att det är viktigt att ta egna initiativ vilket ligger mer i linje med elevens aktiva ansvarstagande roll som beskrivits tidigare i detta stycke.

Informant två beskriver vikten av att kunna ta ansvar genom att utföra en uppgift självständigt: ”De får innehåll att utgå ifrån, med det innehållet ska de skapa en egen presentation och i återkopplingen får var och en reda på vad det är jag som person ska jobba vidare med”. Informanten menar att eleverna på egen hand måste kunna utföra ett arbete, presentera det och under tiden vara aktiva med att reflektera kring vad de behöver förbättra. Tholin nämner tre centrala begrepp för självständigt lärande vilka är planering, utförande och utvärdering vilket **informant två** här beskriver som centrala delar i undervisningen (2008:43 s.9). Vi kan i **informant tvås** beskrivning se exempel på träning i den metakognitiva strategin *självstyrning (Self-management)* vilket innebär att förstå vad som krävs för att man ska klara uppgifter och att skapa förutsättningar för det. Vi tycker oss också se ett exempel på den metakognitiva strategin *styra och övervaka sitt lärande (Self-monitionring)* vilket innebär att man undersöker, verifierar och rättar sin förståelse eller utförande av en språkuppgift under processens gång (O'Malley och Chamot, 1990 s.136).

Informant tre beskriver att det viktigaste när man vill stärka elevers självständiga lärande är att få eleverna att förstå varför man arbetar mot någonting. På **informant tres** skola arbetar man med vad de kallar *formativ planering*: ”vi har jobbat mycket med formativ planering, där man tydliggör i planeringen som eleven får, vilka mål jobbar vi mot i det här området”. Informanten beskriver också att de i undervisningen försöker väcka medvetenhet om varför

den sker som den gör. Medvetenhet kring vilka mål man ska arbeta mot måste ses som viktigt för att kunna hitta sitt eget sätt att arbeta. Hedge beskriver som nämnts tidigare att självständiga inlärare bör kunna sätta upp egna mål, men även veta hur man ska gå tillväga för att nå dessa mål (2000 s.76-77).

Informant tre nämner senare i intervjun att eleverna får planera själva i den lärarstyrda elevplanerade engelska som tillämpas. Tholin beskriver vikten av att elever börjar ta en aktiv roll i planering av engelskundervisningen för att bli mer självständiga och ansvarsfulla. Han är tydlig med att man ger ramarna medan eleven får utveckla sin egen planering. I början får läraren styra mycket men efterhand kan eleverna börja ta mer ansvar (1992 s.36). **Informant tre** verkar följa dessa tankegångar i sin undervisning när det kommer till planering och utvärdering. Vi ser här ett exempel på träning i den metakognitiva strategin *planering för lärande (Planing)* vilket innebär att kunna överblicka en uppgift, tänka efter hur den ska lösas och välja arbetssätt för att klara av den (O'Malley & Chamot, 1990 s.137).

Att vara medveten om varför och hur man lär sig kan sätta igång den *metakognitiva processen* och driva elever mot att jobba mot sina mål. Enligt Malmberg m.fl. är det *metakognitiva perspektivet* en viktig del av språkinläring då det hjälper elever att kunna organisera sin inläring. ”Utan ett metakognitivt perspektiv blir en individs språkliga utveckling ineffektiv och ostrukturerad” (2000 s.150). De metakognitiva strategierna kan därför enligt Malmberg m.fl. bidra till en bättre språkinläring.

Informant fyra uttrycker att självständigt lärande är en viktig del av undervisningen och menar att de oftast har ”den ingången, att de ska få jobba självständigt”. Dock anser informanten att det kan vara svårt att låta eleverna arbeta självständigt eftersom lusten och motivationen saknas hos dem. Brist på motivation kan enligt Hedge stoppa arbetet med självständigt lärande. Både Hede och Tornberg betonar vikten av elevens inställning och motivation. De menar att man för att kunna ta makten över sitt eget lärande, måste ha någon typ av inre motivation (2000, s.82-84,94-95; 2005, s.28). Även Tholin belyser elevs motivation som en viktig faktor till att vilja ta eget ansvar för sitt lärande (1992, s.9). **Informant fyra** verkar alltså positivt inställd till självständigt lärande men anser uppenbarligen att eleverna saknar den enligt Hedge och Tholin viktiga motivationen.

5.2 Inlärningsstrategier

Vi bad våra informanter berätta vad inlärningsstrategier innebär för dem, för att försöka förstå hur de tolkar begreppet. Det visade sig att informanterna tolkar ordet inlärningsstrategier på väldigt olika sätt och att det är svårt att hitta några generella svar. Av detta skäl presenteras varje informants definition för sig. Vi knyter här tillbaka till den definition av inlärningsstrategier som vi har valt; de speciella tankar eller beteenden som individer tar hjälp av för att förstå, lära sig eller behålla ny information⁶ (O'Malley och Chamot 1990, s.1).

5.2.1 Innebörden av inlärningsstrategier

Informant ett verkar tolka frågan som att den viktigaste inlärningsmetoden efterfrågas och nämner att det är mycket viktigt att lyssna och hänvisar till hur små barn lär sig språk automatiskt genom att lyssna. **Informant två** ger egentligen två definitioner, den första kommer mycket nära den definition det här arbetet har antagit: ”det är att man ska lära sig strategier för hur jag ska kunna lära mig någonting”. Informanten nämner också att: ”inlärningsstrategi för mig är att påpeka helheter, att eleven kan koppla till annat eller att eleven kan påpeka hur man kan koppla till annat”. Informanten nämner även att man i de olika ämnena på skolan använder sig av olika termer, som till exempel teknik i slöjd och metod och strategi i de teoretiska ämnena. Informanten lägger till att termen strategi och metod snarare används än inlärningsstrategi.

Informant två har också i sitt resonemang givit exempel på den kognitiva strategin, *använda referensmaterial (Resourcing)*, när informanten uppger att man måste kunna använda ordböcker. Att se paralleller och att använda mind-maps kan ses som exempel på den kognitiva strategin *gruppering (Grouping)*. **Informant två** nämner även att ställa frågor är en viktig strategi, vilket kan kopplas till den socio-affektiva strategin *fråga efter förklaring (Questioning for clarification)* (O'Malley & Chamot, 1990 s.137-139). **Informant tre** nämner något som stämmer väl överens med de definitioner vi hittat av en lärandestil: ”att man vet vilket sätt man jobbar bra på, alltså vad som passar mig”. I boken ”*I huvudet på en elev*” beskrivs termen som ”beteckningen på det eller de sätt individer behandlar information eller tar i tu med en uppgift”(Malmberg m.fl. 2000 s.248). Hedge definierar vad hon kallar *Cognitive style* eller *learner style* som: ”can be generally defined as a characteristic and preferred way of approaching learning and processing information” (2000 s.18).

⁶ Vår översättning

Informant fyra beskriver inlärningsstrategier som någonting som verkar ligga hos läraren: ”Att man hittar olika sätt att undervisa elever individuellt beroende på deras kunskaper och beroende på vilket sätt de lär sig bäst på.” Vi noterar också att **informant fyra** hänvisar till elevernas lärandestil som nämnts ovan. Man kan sammanfatta informantens tolkning som en individualiserad undervisning baserad på elevens behov.

Det är inte på något sätt uppseendeväckande att lärarna ger ordet inlärningsstrategier olika betydelser. Som vi nämnt tidigare konstaterar Tornberg att strategistudierna på senaste tiden har fått ge vika, för mer sociokulturellt orienterade teorier (2000 s.22). Ytterligare en faktor som enligt Hedge kan förvirra lärare som vill orientera sig kring inlärningsstrategier är att det varit mycket svårt att hitta kategoriseringsmodeller och definitioner som accepteras i forskarvärlden. Precis som vi ser i **informant tvås** resonemang kan det enligt Hedge vara svårt att skilja mellan ord som strategi, metod och plan (2000 s.79). Vi kan trots detta redan vid detta stadium i analysen se att varianter på O'Malley och Chamots inlärningsstrategier i form av undergruppen metakognitiva strategier faktiskt sägs användas av **informant två** (1990 s. 137-139).

5.2.2 Att belysa och reflektera kring inlärningsstrategier

Nästa grupp frågor handlade om huruvida lärarna belyser några inlärningsstrategier för sina elever och om eleverna får reflektera kring inlärningsstrategier. **Informant ett** beskriver att eleverna får skriva egna listor med ord och att de ibland för samtal om hur det går till att lära sig språk eftersom eleverna är ivriga att vilja börja tala. Att skriva egna ordlistor kan ses som ett exempel på den kognitiva strategin *att använda referensmaterial (Resourcing)* fast man i detta fall skapar listan själv (O'Malley & Chamot 1990, s.138).

Av det som **informant ett** säger verkar det inte förekomma någon personlig reflektion kring inlärningsstrategier utan snarare instruktion i hur man kan lära sig språk. Att instruera elever i hur man lär sig är enligt Hedge en viktig komponent för att få till stånd ett självständigt lärande (2000 s.85). Men om det enbart gäller instruktion där reflektionen försvinner finns en risk att man tappar den medvetenhet kring hur man fungerar som inlärare som Tholin beskriver är så viktigt för att nå en självständig inläring. Tholin beskriver att man även i väldigt lärarstyrd undervisning kan nå medvetenhet om hur man fungerar som inlärare. En naturlig följd av denna medvetenhet är att man tar mer ansvar för planeringen av sitt eget lärande (1992 s.16).

Informant två förklarar att eleverna får planera sina arbetspass vilket ses som en viktig grundstrategi. Vi ser här ett exempel på hur en lärare låter sina elever använda sig av den metakognitiva inlärningsstrategin *planering för lärande (Planing)* vilket innebär att överblicka en uppgift, tänka efter hur den ska lösas och välja arbetssätt för att klara av den (O'Malley & Chamot, 1990 s.137). **Informant tvås** elever får också reflektera över: hur man lär sig att arbeta med olika uppgifter, hur de ska gå tillväga för att lösa problem och var de ska finna informationen. Den metakognitiva inlärningsstrategin *problemidentifiering (Problem identification)*, vilket innebär identifiering av det problem som behöver lösas i en uppgift eller det som förhindrar dess lösning, kan sägas vara i bruk här (O'Malley & Chamot, 1990 s.137).

Därtill kan vi se ett exempel på den kognitiva inlärningsstrategin *använda referensmaterial (Resourcing)* där eleverna ska lära sig att hitta informationen själva (O'Malley & Chamot, 1990 s.137). **Informant två** betonar också att eleverna ska lära sig arbetssätt för livet som de har användning för utanför skolan. Hedge beskriver att en av tolkningarna av självständigt lärande handlar just om att utveckla förmågan hos eleverna att kunna fortsätta lära sig självständigt när de lämnat skolan (2000 s.101-102). Malmberg m.fl. uppmanar också lärare att låta elever reflektera över vilka strategier de använder och huruvida strategierna fungerar bra eller inte (2000 s.114). Vi kan se att **informant två** följer Hedges resonemang när det gäller att kunna ta med sig kunskap utanför skolan, det verkar däremot inte som eleverna får reflektera mycket över sina inlärningsstrategier.

Informant tre beskriver att informanten resonerar mycket med sina elever om hur man lär sig på bästa sätt och hur man bör gå till väga vid olika typer av arbeten. Informanten lägger till att man får ta upp olika saker beroende på hur många som är i gruppen: ”för det är ju en annan typ av strategi man behöver när man jobbar två eller fler, än när man jobbar ensam”. Reflektion kring inlärningsstrategier sker både i grupp och enskilt, till exempel vid utvecklingssamtal. Informanten berättar också att arbetslaget arbetar med lärarstyrd elevplanerad engelska där eleverna regelbundet får formulera sig kring hur de ska gå tillväga för att nå uppsatta mål. Eleverna skriver också loggbok där de får utvärdera vad de arbetat med och hur det har gått.

Det som **informant tre** här tar upp kring arbetet med elevplanerad lärarstyrd engelska aktiverar flera metakognitiva strategierna som *planering för lärande (Planing)*,

problemidentifiering (Problem identification), styra och övervaka sitt lärande medan man utför det (Self-monitoring) och utvärdering av lärande (Evaluation) (O'Malley och Chamot, 1990, s.137). Hedge beskriver fördelarna med självutvärdering för att göra inlärare medvetna om sina styrkor och svagheter, självutvärderingen kan bli ett viktigt supplement till traditionell utvärdering av kunskaper. Hedge menar att självutvärdering aktiverar de metakognitiva strategierna som är typiska för starka språkinlärare. Därtill kan regelbunden självutvärdering skapa personlig kontroll över den egna utvecklingen. Hedge tillägger att förmågan att utvärdera sitt eget arbete är extra viktig om man vill kunna arbeta självständigt (2000 s. 94).

Tholin beskriver också fördelen med att använda dagböcker för reflektion kring hur eleverna lär och kring den sociala situationen i klassrummet. Tholin betonar att det utifrån hans erfarenhet är viktigt att stödja eleverna med nya frågor för reflektion eftersom det annars lätt blir en automatisk rutin som inte bidrar till att eleverna utvecklas (1992 s.40).

Arbetet med inlärningsstrategier är någonting som **informant fyra** uppger sig ha med sig hela tiden. Informanten beskriver att inlärningsstrategier inte lyfts fram eller att eleverna får reflektera kring inlärningsstrategier förutom när det gäller elever med problem av olika slag. Utifrån Tholins och Hedges resonemang om vikten av reflektion kring inlärningsstrategier och tillvägagångssätt kan vi konstatera att det huvudsakligen är **informant tre** som lyfter detta och till viss del **informant två**. Vad gäller de andra två är det inte alls lika uppenbart och de tycks sakna detta element i undervisningen. Det är huvudsakligen **informant två** och **tre** som beskriver olika inlärningsstrategier. Ytterligare en intressant notering är att båda dessa informanter beskriver direkt och indirekt att de arbetar med självständigt lärande. Vi tycker oss här kunna se ett samband mellan användandet av inlärningsstrategier och attityder till självständigt lärande.

5.3 De fyra färdigheterna

5.3.1 Läsa

5.3.1.1 Tips och inlärningsstrategier vid läsning

Frågorna i detta område skiljde sig lite i de olika intervjuerna. Vi frågade delvis om hur lärarna underlättade läsning på olika sätt men vi försökte också fråga om de belyste inlärningsstrategier eller strategier vid läsning.

Informant ett beskriver att eleverna får skriva ned svåra ord som de hittar i texten vilka de senare får slå upp. Informanten brukar också belysa speciella drag hos olika författare innan eleverna börjar läsningen. **Informant etts** elever är enligt informanten väldigt förtjusta i att läsa och då brukar informanten gå igenom grammatik och svåra ord som kan dyka upp i texten. Hedge beskriver att läsuppgifter idag nästa alltid designas i form av ”*pre-, while-, and post reading stages*” alltså en *föruppgift* vilken kan syfta till att aktivera förkunskaper eller titta på ord som kan dyka upp i texten, *while-reading* sker under läsningen och kan till exempel syfta till att skapa förståelse för kontexten, *post-reading* är de aktiviteter som sker efter läsningen (2000 s.211). **Informant ett** verkar ge exempel på *föruppgifter* när eleverna får träna ord och får ta del av särdrag hos författaren. Vidare ser vi ett exempel på träning i den kognitiva strategin *använda referensmaterial (Resourcing)* vilket i detta fall är ordböcker och egna ordlistor (O'Malley & Chamot, 1990 s.138).

Informant två beskriver att det inte läggs mycket tid på att understödja läsandet. Eleverna läser ofta olika texter och ibland ger informanten individuella tips men det sker inte som gruppaktivitet. Vidare beskriver informanten att flera elever har svårigheter med att söka i källor som ordböcker och uppslagsverk och försöker därför träna dem i detta och visa praktiskt hur man kan gå tillväga, vilket sker huvudsakligen individuellt. **Informant ett** beskriver att det är viktigt för eleverna att se vilket budskap och vilka frågor en bok ställer, viktigt är också att se vad man lärt sig av en bok. Även **informant tvås** exempel verkar träna eleverna i den kognitiva strategin *använda referensmaterial (Resourcing)* vilket i detta fall är ordböcker och uppslagsverk (O'Malley & Chamot, 1990 s.138).

Informant tre beskriver bland annat hur elever får stöd vid läsning av faktatext genom att lärarna samarbetar över ämnesgränserna med olika texter. De försöker hjälpa eleverna in i

texten genom att stryka under, formulera frågor till texten och genom att samtala kring texterna. När det gäller skönlitteratur får eleverna mycket stöd genom regelbundna boksamtal. De får förbereda sig noga och fokusera till exempel på olika karaktärer i boken. I boksamtalen får de möjlighet att koppla texten till sina egna erfarenheter och till andra texter. De får även använda sig av lexikon på rätt sätt.

Malmberg m.fl. beskriver vikten av att aktivera vår kunskap om världen när vi tar oss an en text på ett främmande språk. Vi har delvis kunskaper om företeelser men även kunskaper om olika texttyper, om hur satser hänger ihop och logiska samband. Malmberg m.fl. beskriver vidare att en viktig del i lärarens arbete är att göra elever medvetna om hur de effektivt kan använda sin förkunskap när de läser texter på främmande språk vilket vi även lyft i teorikapitlet (2000 s.176).

Arbetet med att hjälpa elever att aktivera förkunskaper som **informant tre** beskriver är ett exempel på träning i den kognitiva strategin *elaboration (Elaboration)* vilket innebär att man relaterar ny kunskap till sådant som redan finns i långtidsminnet. Vi ser även exempel på den kognitiva strategin *anteckna, (Note taking)*, vilket innebär att man skriver ned huvudord och koncept för att organisera dessa för att underlätta en uppgift. Därtill ser vi ytterligare ett exempel på den kognitiva strategin *använda referensmaterial (Resourcing)* (O'Malley & Chamot, 1990 s.138).

Informant fyra beskriver vissa tillvägagångssätt som informanten menar kan vara till fördel vid läsning, bland annat den socio-affektiva strategin, *fråga efter förklaring (Questioning for clarification)*, att inte vara rädd för att fråga när det är något man inte förstår, att slå upp ord samt att försöka ta reda på saker själv innan eleven frågar läraren. Vi ser återigen ett exempel på den kognitiva strategin *använda referensmaterial (Resourcing)*(O'Malley & Chamot, 1990 s.138).

Informant fyra beskriver liksom **informant två** att arbetet med läsning sker ganska omedvetet. Eleverna läser olika texter och **informant fyra** menar att flera strategier säkert är i bruk fast omedvetet. Informanten menar att arbetet med olika sätt att lära sig sker omedvetet både hos läraren och hos eleverna. Tornberg beskriver att medvetenheten om inlärningsstrategier är viktig både hos lärare och hos elever. Vidare beskriver hon att lärare

kan uppmärksamma elever på vilka inlärningsstrategier det finns samt vilka de skulle kunna använda för olika uppgifter. Lärarna kan också göra eleverna medvetna om hur de själva bär sig åt när de arbetar, det vill säga lyfta fram inlärningsstrategier som de redan använder (2005, s.23).

5.3.1.2 Att reflektera kring arbetssätt och inlärningsstrategier

Att kunna utvärdera och reflektera kring sitt arbetssätt och inlärningsstrategier är enligt Hedge en av de viktiga metakognitiva inlärningsstrategierna (2000, s. 79). Som tidigare nämnts skiljde informanternas svar sig en del åt i frågan om reflektion kring arbetssätt och inlärningsstrategier. **Informant fyra** uttrycker att reflektion bland eleverna kan förekomma till en viss del men säger att: ”Överhuvudtaget så är jag nog dålig på det här med att de ska reflektera alltså på sitt eget lärande.” Informanten lägger till att det ibland vid enskilda samtal och på utvecklingssamtal förekommer reflektion om hur elever lär sig bäst: ”[...] då pratar jag alltid med alla elever. Alltså hur lär du dig? Vilka är dina starka sidor? Vilka är dina svaga sidor? Hur lär du dig på bästa sätt tror du? Sådana samtal har jag alltid.” Detta använder sedan informanten som grund för utläring av olika arbetssätt och inlärningsstrategier

Informant ett berättar däremot att eleverna får reflektera genom att förbereda sig på vad det är de ska kunna, vad de gör och vad syftet med olika uppgifter är. **Informant två** uttrycker att ingen gemensam reflektion förekommer men individuella reflektioner kan förekomma när läraren eller eleven själv känner att det behövs. **Informant tre** skiljer här ut sig från de andra och beskriver att reflektion kring läsning sker vid boksamtalen. Det är inte uppenbart om det gäller inlärningsstrategier vid läsning, utan kan även beröra innehållet i boken, men reflektion kring läsning sker uppenbarligen.

5.3.2 Lyssna

5.3.2.1 Tips och inlärningsstrategier vid hörövningar

Alla intervjuade lärare beskriver att de på olika sätt arbetar relativt mycket med hörförståelse. Både **informant ett** och **fyra** beskriver att just denna färdighet är mycket viktig vid språkinläring. **Informant ett** beskriver att eleverna alltid får lyssna igenom ljudupptagningen en första gång utan uppgifter eller kontrollfrågor. Tanken är att de ska få en helhetsförståelse, alltså vad stycket handlar om, därefter kan olika aktiviteter, som kontrollfrågor och övningar som till exempel ”quiz”, förekomma. Att lyssna färdigt på

materialet innan man drar slutsatser kring det är något alla våra informanter tycker är viktigt vid hörförståelse. Även Rubin och Thompsons citerade i *Språkdidaktik* betonar vikten av att lyssna färdigt och att koncentrerat försöka ta sig genom hela texten (Tornberg, 2005, s.87).

Informant ett beskriver att det är viktigt att eleverna har med sig förmågan att förstå vad talaren vill förmedla och att man skaffar sig en helhetsbild av materialet. Därtill anser informanten att förmågan att lyssna efter nyckelord är viktig. Hedge beskriver vikten av att ha ett tydligt syfte när man arbetar med hörövningar i klassrummet. Att följa och tolka ett samtal kräver en viss typ av övningar och uppgifter och har ett särskilt syfte medan att lyssna till ett radioprogram har ett annat syfte (2000 s.235). Av **informant etts** uppgifter tycker vi oss se exempel på olika sorters hörövningar. Klassrumsövningarna verkar syfta till att få en förståelse för uttal och språksystemet medan informanten även beskriver vikten av att försöka tolka vad en talare vill förmedla. Vi kan dock inte se några exempel på träning i inlärningsstrategier utifrån O'Malley och Chamots kategoriseringar.

Informant två förklarar att eleverna är mycket exponerade för engelska eftersom de ser mycket på film och lyssnar på musik. Informanten brukar försöka uppmuntra eleverna att lyssna noggrant till språket och jämföra med textremsan när de tittar på film och menar att detta är ett bättre tillvägagångssätt än att titta på film utan textremsa. Därtill kan man låta eleverna se på filmen en gång med text och sedan en gång utan förklarar informanten.

Informant två beskriver också att de har hörförståelseövningar varje termin. Vid dessa tillfällen ger informanten tips på hur eleverna kan gå tillväga:

Ni kan få anteckna bredvid när ni lyssnar. Om du gör det (lyssnar) två gånger så kommer du se vad du uppfattade första gången. Så att föra ner anteckningar så att man förstår. Det är ett sätt om de har frågor som de ska svara på, så det är en strategi. Ett annat sätt kan vara att veta hur ett ljud ska stavas, om du hör ett ljud och kan skriva ner det på papper så kanske du har sett ordet tidigare och göra det på det sättet.

Vi ser alltså att eleverna får anteckna under tiden, formulera frågor till ljudmaterialet och plocka upp nya främmande ord. *Anteckna*, (*Note taking*), att skriva ned huvudord och koncept och organisera dessa för att underlätta en uppgift är ett exempel på en kognitiv strategi. Att formulera frågor för att förstå, kan ses som ett exempel på den kognitiva strategin *elaboration* (*Elaboration*) eller att använda förkunskaper (O'Malley & Chamot, 1990 s.138). Det är inte helt klart från materialet vilka av dessa arbetsätt som informanten går igenom individuellt med elever och vilka som går igenom i helklass.

Likt **informant ett** beskriver **informant två** också vikten av att lyssna efter nyckelord och brukar uppmuntra elever att lyssna efter viktiga verb och substantiv i ljudmaterialet. **Informant två** menar också, liksom **informant ett** och **fyra**, att helhetsförståelsen är viktigt men att man istället ska lyssna efter delar av texten för att förstå helheten. **Informant två** beskriver till exempel att eleverna kan lyssna efter viktiga verb eller substantiv och förklarar ”Att man försöker tolka de bitarna som sägs, då har man grundförståelse för vad det handlar om”. Martin Öman en av medförfattarna till *I huvudet på en elev* beskriver att man kan uppmuntra elever till att lyssna efter ord de kan och inte hänga upp sig på det som de inte kan och att utnyttja sin kunskap om världen för att göra intelligenta gissningar (Malmberg m.fl. 2000 s 114). Tornberg påpekar också att karaktärsdragen för svaga lyssnare är att de oftast hakar upp sig på ord de inte förstår vilket hindrar dem från att få en helhetsförståelse (2005, s.78).

Informant tre förklarar att det nationella provets ramar är något som påverkar undervisningen mycket. Som nämnts tidigare tycker **informant tre** att det är viktigt att eleverna lyssnar färdigt innan de drar slutsatser kring materialet och beskriver hur de i arbetslaget försöker få eleverna att inte bli lurade av materialet utan att de lyssnar noggrant. Informanten beskriver också att eftersom engelska talas varje dag på lektionerna får eleverna kontinuerlig träning i att lyssna. Eleverna blir ibland påmind, när de skriver i loggböcker som **informant tre** använder, om att de faktiskt ägnat en hel del tid åt att lyssna på engelska. **Informant tre** säger sig också träna eleverna på att klara av att lyssna i inte helt tillrättalagda miljöer eftersom eleverna många gånger sysslar med olika saker i klassrummet. Detta tillsammans med regelbunden träning hoppas informanten ska göra eleverna vana vid att lyssna och bli självständiga i sina tillvägagångssätt .

Informant fyra uppmuntrar sina elever att lyssna på engelska så mycket som möjligt i sin vardag via film och musik. Dessutom integrerar informanten lyssnande i olika temarbeten. Vid tillfället för intervjun arbetade klassen med skräck och eleverna fick då till exempel se på film med skräcktema, även i andra teman har musik inkluderats. Informanten beskriver att: ”en del elever lyssnar på en text i minsta detalj, andra kanske liksom kopplar sammanhanget till texten till exempel att de vet vad den handlar om” men informanten menar att eleverna får träning i detta genom regelbundet lyssnande. Eleverna uppmuntras dessutom att titta på film utan text då de oftast kan mycket mer än vad de tror, förklarar informanten.

Hedge beskriver att anhängare av olika utbildningsmetoder har haft väldigt olika perspektiv på vilken roll hörförståelse har i klassrummet. Det *audiolingvala* perspektivet såg lyssnandet som den viktigaste färdigheten men erbjöd bara en ganska begränsad träning i form av dialoger som användes huvudsakligen för att träna grammatiska former. Andra skolor har antagit att färdigheten *lyssna* utvecklas automatiskt genom att elever får lyssna mycket tillsammans med träning i grammatik och uttal (2000 s.228). Perspektivet hos flera av lärarna i intervjun att mycket exponering automatiskt utvecklar elevernas förmåga att lyssna och vikten som de lägger vid denna färdighet för språkutveckling kan tänkas komma från något av de ovanstående perspektiven. Malmberg m.fl. beskriver att det krävs mycket träning för att få en bra hörförståelse, ju mer man tränar och ju mer man kan om världen, desto lättare blir förståelsen. Träningen måste dock enligt Malmberg m.fl. vara systematiskt (2000 s.114).

5.3.2.2 Att reflektera kring arbetssätt och inlärningsstrategier

Det verkar inte som om elever och informanter reflekterar särskilt mycket kring inlärningsstrategier vid lyssnande. **Informant ett** säger att diskussioner och reflektioner kring inlärningsstrategier för att lyssna inte är något som brukar tas upp med eleverna. Ibland får eleverna välja sina uppgifter själva, vilket kan bidra till reflektion om hur de ska arbeta. **Informant tre** uttrycker däremot att reflektion förekommer men går istället in på loggböcker där eleverna brukar reflektera kring hur mycket engelska de har använt men reflektioner kring inlärningsstrategier verkar inte förekomma inom färdigheten.

Informant två skiljer ut sig och menar att de som är drivna brukar reflektera men att de som är "naturligt begåvade och bara leker sig genom grundskolan" inte bryr sig så mycket. Informanten menar att de som verkligen vill lära sig brukar reflektera, men även där kan det vara väldigt individuellt beroende på hur eleverna är. Frågan i det fallet är kanske hur man bör gå tillväga för att skapa ansvarskännande för studierna? Malmberg m.fl. rekommenderar att man bör låta elever reflektera över de strategier de använder sig vid lyssnande för att göra eleverna medvetna om vad som fungerar bra eller dåligt (2000 s.114).

5.3.3 Skriva

5.3.3.1 Tips och inlärningsstrategier vid skrivande

När det gäller tips och strategier nämner alla informanter på olika sätt vikten av att eleverna planerar sitt skrivande. Informanterna har olika metoder och tips på hur de kan åstadkomma

detta. Planering är ett exempel på den metakognitiva strategin *planering för lärande* (*Planning*), som enligt O'Malley och Chamot innefattar att överblicka en uppgift, tänka efter hur den ska lösas och välja arbetssätt för att klara av den (1990 s.136). Hedge nämner att duktiga skribenter har väldigt olika sätt att planera och att man ofta återkommer till planeringen flera gånger (2000:305). Våra informanter nämner olika tillvägagångssätt som de visar sina elever som att spalta upp texten, att skapa en grundstruktur med inledning och stycken. **Informant tre** nämner hjälpmedlet tankekarta, och **informant fyra** har skapat hjälpmedlen *writing plan* och *writing check list*, båda kan ses som exempel på den kognitiva strategin *använda referensmaterial* (O'Malley & Chamot 1990 s.138).

Informant ett och **två** beskriver båda hur de belyser vikten av variation i texten med förhoppningen att eleverna inte ska upprepa sig mycket. **Informant två** lägger till: "hitta synonymer medvetet", vilket ligger nära den kognitiva inlärningsstrategin *substituering* vilket innebär att byta arbetssätt eller ändra ord eller fraser för att klara av en uppgift (O'Malley & Chamot 1994 s.138). **Informant ett** uppger även att eleverna uppmuntras att hålla sig till sin språkliga nivå: "att de inte använder för svåra eller knepiga ord". **Informant två** beskriver - i kontrast till de andra informanterna - vikten av att våga skriva: "det viktigaste i början är att skriva, våga skriva, stava fel, skriv fel börja bara skriv, sen struktur".

Våra informanter ger alla uttryck för ett processinriktat arbetssätt i sin skrivundervisning när de talar om vikten av planering och användandet av olika hjälpmedel. Hedge säger angående skrivprocessen att "Writing is the result of employing strategies to manage the composing process, which is one of gradually developing a text" (2000, s.302). Enligt Tornberg som hänvisar till Björk (2001 s.113) kan skrivarbetet delas in i sex steg bestående av förarbete, ett första utkast, kamratrespons och bearbetning, lärarrespons och bearbetning, bedömning och eventuell publicering (2000 s.126). Flera informanter nämner senare i intervjun exempel på *kamratrespons*.

5.3.3.2 Att reflektera kring arbetssätt och inlärningsstrategier

På frågan om lärarna låter eleverna reflektera kring arbetssätt och inlärningsstrategier berättar **informant ett** att eleverna haft möjlighet att arbeta med *kamratrespons* när de arbetar med texter vilket innebär att de i grupp får läsa några av sina kamraters texter och ge respons. **Informant tre** och **fyra** ger liknande exempel. Kamratrespons kan ses som en träning i den socio-affektiva strategien *samarbeta* (*Cooperation*) vilket kan vara att gemensamt arbeta för

att lösa ett problem, undersöka någonting, eller för att få respons på skriftlig eller muntlig produktion (O'Malley & Chamot, 1990 s.131). Det är också, som vi har sett, ett viktigt steg i skrivprocessen, därtill kan kamratrespons skapa en känsla hos eleven för sin publik. Hedge nämner vikten av att författaren till en text tänker på vad läsaren behöver veta och att det är kunskapen om publik som kan hjälpa författaren att välja en passande stil (2000 s.307).

Informant ett nämner också att eleverna blir tränade i att använda flera hjälpmedel vid skrivandet som ordlistor och resurser på Internet. **Informant fyra** använder sig vid kamratrespons av färdiga ark vilket även det kan ses som ett hjälpmedel. Användandet av hjälpmedlet ordlistor tas upp av alla informanter, här ser vi åter ett exempel på träning i att tillgodogöra sig den kognitiva strategin *använda referensmaterial (Resourcing)* (O'Malley & Chamot 1990 s.137). Att självständigt kunna använda sig av referensmaterial kan också vara ett steg mot självständigt lärande. Hedge föreslår att lärare bör arbeta mer med träning av kognitiva strategier istället för att direkt ge eleverna den informationen de vill åt och ger ett exempel kring ordinläring: "instead of expecting the teacher to explain the meaning of new words students can be trained to through using a series of techniques such as using clues in the text to guess meaning..." (2000 s.90).

Informant tre nämner att grammatiken används som ett stöd när vissa fel görs konsekvent, medan **informant fyra** beskriver att grammatiken går igenom i helklass och alltså inte som ett direkt hjälpmedel vid skrivande men väl ett indirekt hjälpmedel. I STRIMS-rapportens undersökning av skrivande beskrivs förmågan att använda grammatikbok alternativt att rabbla grammatiska regler och paradigmen som en viktig strategi vid skrivande på främmande språk (Malmberg m.fl. 2000 s.197).

Informant tre resonerar mycket med sina elever om vilka arbetssätt vid skrivande som fungerar bäst för varje individ och menar att alla kan ha olika tillvägagångssätt: "alltså på något sätt att hitta något sätt som passar dig där du känner dig bekväm". För vissa passar en tankekarta och för andra fungerar det bättre att spalta upp sin text. Vikten av att låta elever resonera och reflektera i grupp kring inlärningsstrategier lyfter också Hedge (2000, s.91). **Informant tre** menar att samtal om tillvägagångssätt och inlärningsstrategier kan leda till att eleverna kan dra fördel av sina klasskamraters kunskaper och att man får upp ögonen för sina egna styrkor.

Informant fyra förklarar vid närmare eftertanke, att det faktiskt förekommer moment där eleverna får reflektera över hur de arbetar och att de efterhand blir bättre. Informanten berättar att elevernas egna initiativ till lösningar uppmuntras så länge ”produkten blir bra”.

Informant tres elever har, som vi tidigare nämnt, regelbunden kontakt med sin lärare via loggbok. I den utvärderar de och reflekterar kring sitt lärande och får respons av läraren.

Informant tre berättar att eleverna är positiva till loggboken och det faktum det finns en mottagare för det de skriver. Informanten säger:

”jag fick en ny grupp förra året som inte hade jobbat så och de tyckte att det var, herregud va häftigt det känns som att du är så mycket mer engagerad! Så går man in och skriver två meningar efter varje lektion. Alltså det är inte stora grejen men jag tror att de känner för varje grej de skriver eller så, det finns en mottagare”

Vi vill här argumentera för att vi ser exempel på träning i flera metakognitiva inlärningsstrategier. Till att börja med övas eleverna i *självstyrning (Self-management)*, vilket innebär att förstå vad som krävs för att man ska klara uppgifter och skapa förutsättningar för det. Dessutom låter loggboken eleverna *styra och övervaka sitt lärande (Self-monitionring)* vilket enligt O'Malley och Chamot innebär att man kan undersöka, verifiera och rätta sin förståelse eller utförande av en språkuppgift. Till sist har vi även ett exempel på att *utvärdera sitt lärande* vilket enligt O'Malley och Chamot innebär att man utvärderar resultatet av en uppgift utifrån sina egna kunskaper (1990 s.137-139).

Loggboken kan sägas få en funktion delvis som textförbättrare eftersom den förser eleverna med en läsare vilket vi resonerat kring i anslutning till kamratrespons. Ytterligare en funktion med loggboken som Tornberg nämner, är att den kan stödja elevers tänkande eftersom elever sätter ord på hur de upplever undervisningen. Tornberg menar att elevers reflektionsnivå ibland kan nå mycket högt och att eleverna får en viktig möjlighet att uttrycka sig både om sin egen utveckling och om lärarens undervisning (2000 s.123). Hedge menar att förmågan att utvärdera sitt eget lärande är mycket viktig när elever ska arbeta självständigt med olika språkmaterial (2000 s.96).

5.3.3.3 Vad hoppas lärarna att eleverna får med sig från undervisningen?

Informant ett lägger tonvikten vid att eleven skriver på en för sin egen förmåga rimlig nivå medan de lite duktigare eleverna kan våga sig på att använda svårare uttryck i texten. Vikten av att eleverna varierar sig när de skriver nämner både **informant ett, tre och fyra**. I kontrast till **informant ett** lägger **Informant två** och **fyra** mycket vikt vid att alla elever vågar skriva

och inte är rädda för att använda nya ord. Den kognitiva inlärningsstrategin *substituering* (*Substitution*) vilket innebär att byta arbetsätt eller ändra ord eller fraser för att klara av en uppgift (O'Malley & Chamot 1990 s.138) nämns här också av **informant ett** och **två** i form av att eleverna bör kunna omformulera sig när de inte kan ett ord.

Informant tre anser att det är viktigt att kunna arbeta självständigt, därför bör eleverna kunna hantera en ordbok på ett bra sätt vilket vi flera gånger nämnt som ett exempel på den kognitiva inlärningsstrategin *använda referensmaterial* (*Resourcing*) (O'Malley & Chamot 1990 s.138). Slutligen nämner **informant ett** att självständigt arbete är en mognadsprocess som inte alltid kan tvingas fram. Vissa elever är väldigt självständiga redan i ung ålder medan det kan dröja ända till gymnasiet för andra. **Informant två** menar också att man mognar i sitt skrivande med åldern.

Enligt Hedge tolkas självständigt lärande på olika sätt av olika lärare, vissa ser det som förmågan att fortsätta lära när man har avslutat sin utbildning för andra innebär det att man kan använda olika resurser och material självständigt (2000 s.100). Informanterna tycks också ha olika meningar om vad som är viktigast att deras elever har med sig. Alla har dock en förhoppning om att eleverna självständigt ska kunna använda sig av material och olika tillvägagångssätt som de lärarna försökt träna dem i. **Informant tre** skiljer ut sig med sitt tydliga arbete med loggbok, där flera metakognitiva strategier kommer i bruk. Angående arbetet med loggbok har vi kunnat se tydliga kopplingar mellan förmågan att utvärdera sitt arbete och självständigt lärande.

5.3.4 Tala

5.3.4.1 Tips och strategier kring att tala

Det var svårt att få svar som berörde just tips och strategier kring att tala. Lärarnas svar kom huvudsakligen att kretsa kring hur de bedrev sin undervisning för att få sina elever att tala. Men som vi kommer att se dyker flera exempel på träning i kommunikationsstrategier upp. Ett genomgående drag i svaren från informanterna är att deras elever är rädda för att göra fel. Lärarna beskriver hur eleverna föredrar att vara tysta av rädsla för att det de säger inte ska vara perfekt.

Informant två och **tre** lägger särskild vikt vid att få eleverna att våga prata även om det blir fel. **Informant tre** brukar påpeka för sina elever att alla, även lärare, säger fel ibland. Hedge talar om fyra viktiga komponenter när man tittar på vad elever behöver för att kunna uttrycka sig korrekt på ett främmande språk, en av dem är att bygga självförtroende hos eleverna. Det behövs enligt Hedge kontrollerade aktiviteter där eleverna får träna tillsammans, men så snart det börjar flyta bör läraren stå tillbaka (2000 s. 276).

Apropå rädslan att göra fel resonerar Hedge kring hur lärare kan stödja elevers muntliga produktion. Eftersom för mycket korrigering från läraren kan resultera i rädsla och begränsning i elevernas tal kan en framkomlig väg vara att låta elever i så hög grad som möjligt korrigera sina egna fel. Detta kan enligt Hedge göras bland annat genom att eleverna får spela in sig själva och analysera innehållet och genom att läraren efter att elever talat lämnar ut lappar med kommentarer kring språket som eleven får analysera själv (2000 s.291). Ett sådant tillvägagångssätt skulle också kunna göra elever mer självständiga i sitt tal och förhoppningsvis ge dem redskap för att utveckla sitt språk i ett senare skede.

Tornberg spekulerar kring att lärare kanske många gånger värderar språklig korrekthet alldeles för mycket och att vi bortser från andra faktorer som är viktiga för kommunikationen (2000 s.150). Det senare resonemanget ger stöd åt våra informanternas perspektiv med vikten att våga uttrycka sig. **Informant två** skiljer sig lite från de andra då informanten säger att det är okej att använda sig av svenska ord om man inte kan de engelska eftersom det viktiga är att man vågar uttrycka sig. Detta kan ses som ett exempel på kommunikationsstrategin *code-switching* då en talare av ett språk växlar mellan olika språk för att kompensera brister i målspråket (Malmberg m.fl. 2000 s.245). Det är inte säkert att denna strategi ger ett positivt resultat, vid samtal med en engelskspråkig person kan det lika gärna leda till att man inte förstår varandra. *Code-switching* kan även ses som ett exempel på *kompensatoriska strategier* som används när ens kunskaper i målspråket inte räcker till (Malmberg m.fl. 2000 s.248).

Både **informant ett** och **tre** betonar att man måste prata engelska hela tiden i deras klassrum. Hedge beskriver apropå interaktionens roll i klassrummet att det ger elever en viktig träning eftersom de hela tiden måste anpassa sig till varandra, försöka använda olika uttryck och tala långsamt, detta kallas för att *förhandla betydelse (Negotiation of meaning)*. Hedge menar att regelbunden kommunikation på målspråket motiverar elever att tala mer korrekt och att

använda sig av lämpligt språk. Hon menar att detta är en anledning till varför grupp- och pararbete blivit så vanligt i engelskundervisningen (2000 s.13).

Informant fyra beskriver att mycket arbete läggs ned på att skapa övningar och hjälpmedel för att få eleverna att prata. Bild med halva meningar och situationer som eleverna får som stöd för att tala har fungerat bra, de har även fått berätta om kändisar. Hedge tar upp att det är viktigt att lärare bidrar med stöd och struktur åt fria samtal för att eleverna ska få stöd och riktning i samtalet. Hedge beskriver till exempel att bilder med en kort introduktionstext är ett exempel på något som kan bidra med fantasi, frågeställningar och språkligt innehåll (2000 s.276).

Informant fyra tar också upp att eleverna drillas i att använda omformuleringar genom att de får prata kring ord utan att nämna ordet som står skrivet. Detta är ett exempel på träning i kommunikationsstrategin *parafrasering*, som innebär att man omformulerar sig för att få fram betydelsen av ett ord man inte kan (Malmberg m.fl. 2000 s.121). **Informant två** beskriver att det finns mycket man kan ta hjälp av i en samtalssituation, som till exempel att använda mimik och gester. Det **informant två** nämner kan enligt Malmberg m.fl. ses både som en kommunikationsstrategi men också som en *icke-språklig kompensatorisk strategi*, dessa kan användas till exempel för att förklara ord eller för att man vill komma till tals (2000 s.250).

Vidare nämner **informant två** att mottagaren i ett samtal ofta är medveten om den andres brister och anpassar sig efter detta. **Informant två** lägger till att samtal är betydligt lättare att förstå än text och att man just därför ska våga tala och vara beredd att omformulera sig, återigen ett exempel på kommunikationsstrategin *parafrasering* (Malmberg m.fl. 2000 s.121). **Informant ett** jobbar mycket med gruppövningar där eleverna får tala kring olika ämnen, betoning läggs vid att alla ska få möjlighet att tala och att man bör hjälpa varandra genom omformuleringar. Det **informant ett** nämner är exempel på kommunikationsstrategin *parafrasering* och även på O'Malley och Chamots socioaffektiva strategi *fråga efter förklaring* (*Questioning for clarification*) vilket innebär att man i en grupp ber om förklaringar förtydligande, omformuleringar etc., kring ett material eller en uppgift. Vi kan också se det som ett exempel på den *socio-affektiva strategin samarbete* (*Cooperation*) vilket innebär att man gemensamt arbetar för att lösa ett problem, undersöka någonting, eller för att få respons på skriftlig eller muntlig produktion (O'Malley & Chamot 1990 s.139).

Även **informant tre** nämner att omformuleringar är något som tränas och förklarar att man kan jämföra med sitt modersmål: ”Vad gör man på svenska om man har kört fast? Hur tänker du då? Blir du bara tyst då? Nej då förklarar man väl runt omkring med många andra ord”. Här ser vi både ett exempel på en träning i kommunikationsstrategin *parafrasering* (Malmberg m.fl. 2000 s.121) och den kognitiva strategin *elaboration* (*Elaboration*) där man använder förkunskaper som man relaterar ny kunskap, i detta fall kunskap om hur man kommunicerar på modersmålet (O`Malley & Chamot 1990 s.138).

Informant fyra beskriver vikten av att man i ett samtal lyssnar färdigt på den man talar med och respekterar samtalsturer. Informanten uttrycker även att eleverna får träna flera olika genrer av språk som debatter, intervjuer, café och restaurangsamtal etc. Det är viktigt att alla respekterar den som pratar inom klassen för att få mod att prata. Vi kan här se att informanten beskriver de båda kommunikationsstrategierna *turtagning* (*Turn-taking*) då en talare visar med olika signaler att den vill komma till tals, och *turn-yelding* vilket är när man signalerar att budskapet är levererat (Malmberg m.fl. 2000 s.253).

Hedge beskriver vikten av att tala med elever om talad engelska och hur det talade språket skiljer sig i olika situationer. Man behöver till exempel känna till konventioner för artighet. En frågeställning som Hedge menar att lärare bör ta ställning till är träning i strategisk kompetens, som innefattar hur man startar, håller igång och avslutar ett samtal. Lärare kan där enligt Hedge välja mellan att indirekt träna dessa funktioner genom att träna eleverna i olika samtalssituationer eller att direkt träna dem genom att visa olika färdiga ord och meningar för att inleda, hålla igång och avsluta konversationer. Hedge föreslår en blandning av de två tillvägagångssätten (2000, s.271-273). Det verkar som om **informant fyra** åtminstone indirekt visar på olika konventioner för att föra ett samtal. Alla lärarna menar för övrigt att mycket övning är nödvändig för att få elever att tala bra. Dock verkar lärarna inte arbeta mycket med reflektion kring att tala engelska.

5.3.4.2 Vad hoppas lärarna att eleverna ska ha med sig i en talsituation?

De flesta lärarna menar att det viktigaste av allt är att våga tala och att inte vara rädd för att säga fel vilket kräver ett starkt självförtroende. **Informant tre** säger till exempel:

Alltså att de har självförtroendet att om jag åker till England och kommer bort så kan jag fråga efter vägen och jag kan fråga mig fram och att jag kan gå in på en polisstation eller på ett hotell och liksom restaurang eller träffa en människa på en pub och sitta och prata.

Informant två och **fyra** är inne på samma linje. Intressant är att både **informant två** och **tre** nämner olika situationer som pubar, restauranger och debatter. Det verkar vara angeläget att träna sig i hur samtal kan föras i specifika miljöer. Hedge tar upp att en viktig faktor när man vill få till interaktion i klassrummet är att skapa en tillåtande miljö där elever vågar ta risker och testa det de lärt sig i språket. Detta kräver dock enligt Hedge noggrann planering och observanta lärare. Det gäller enligt Hedge att stegvis höja kraven och att se till att träna eleverna gradvis så att de blir vana vid gruppaktiviteter (2000 s.293).

Det våra informanter säger i relation till självständigt lärande kan sägas vara att de hoppas och tror att de kommer att kunna ta sig fram med sin engelska huvudsakligen genom att våga och försöka tala. Lärarna har gett exempel på hur de försöker utrusta eleverna inför denna situation. Källor som Hedge ger dem stöd i de strävanden de nämner för att skapa en tillåtande miljö i klassrummet. Reflektion bland eleverna kring hur man kan bli bättre på att tala lyser med sin frånvaro i vårt material.

6. Slutdiskussion

Syftet med detta arbete har varit att undersöka hur några lärare ser på arbetet med elevers självständiga lärande och inlärningsstrategier. Vi har även undersökt vilka inlärningsstrategier som lärarna faktiskt tränar sina elever i. Allt detta har gjorts genom en bred genomgång av arbetssätt och tankar om självständigt lärande kring de fyra färdigheterna.

6.1 Vad tolkar lärarna som en inlärningsstrategi?

Man kan av vårt material konstatera att lärarna tolkade begreppet *inlärningsstrategi* väldigt olika, vilket troligtvis påverkat hur de tolkat frågorna som ställts i intervjun. Följande tolkningar gjordes: den bästa inlärningsmetoden, ett redskap för att lära sig något, en lärandestil, alltså att hitta de sätt man lär sig bäst på och individbaserad undervisningsmetod, alltså något som ligger hos läraren. I intervjun kan vi dock i efterhand se att de flesta informanter börjar använda ordet strategi, troligtvis eftersom det förekommer i våra frågor. Andra ord som använts är tillvägagångssätt och metod. Vi kunde utifrån Tornberg konstatera att denna brist på konsensus kring ordet inlärningsstrategi inte var något märkligt då det förekommer många olika termer inom forskningen kring inlärningsstrategier.

6.2 Vilka inlärningsstrategier används i undervisningen?

Vi har i vårt intervjumaterial kunnat se att följande inlärningsstrategier och kommunikationsstrategier används eller ses som viktiga i lärandesituationer, alltså frågan om de inlärningsstrategier som lärarna indirekt säger sig träna eleverna i. Vi anser oss här kunna besvara en av våra frågeställningar, nämligen ”Vilka inlärningsstrategier använder lärarna i sin undervisning?”

Informanterna ger exempel på träning i de kognitiva strategierna *använda referensmaterial (Resourcing)*, *substituering (Substitution)*, *anteckna (Note taking)*, *gruppering (Grouping)* och *elaboration (Elaboration)* vilket vi även kan kalla att använda förkunskaper. Metakognitiva strategier som informanterna ger exempel på är följande: *planering för lärande (Planing)*, *självstyrning (Self-management)*, *problemidentifiering (Problem identification)*, *styra och övervaka sitt lärande medan man utför det (Self-monitionring)* och *utvärdera sitt lärande (Self evaluation)*. De tar också upp två socio-affektiva strategier, nämligen *fråga efter förklaring (Questioning for clarification)* och *samarbeta (Cooperation)*. Dessutom beskrivs följande *kommunikationsstrategier* i de muntliga färdigheterna: *parafrasering*, *turn-yelding*, *turtagning (Turn-taking)*, *Code-swicthing* och att *använda mimik och gester*.

Alla informanter har faktiskt tydligt uttryckt att deras elever blir tränade i att använda olika inlärningsstrategier för att till exempel kunna tolka en text eller för att skriva. Mest tydligt är detta i kapitlet om skrivande där alla informanter beskriver att eleverna tränas i planera text. Trots detta uppger en informant att träningen av inlärningsstrategier sker omedvetet. Det sker alltså när läraren arbetar med olika färdigheter dock utan att nämnas som inlärningsstrategier. Någon typ av medvetenhet om arbetet tycks alltså finnas men den kan sägas ligga på väldigt olika nivå. De informanter som tydligast uttrycker ett medvetet arbete med inlärningsstrategier kan sägas vara de informanter som beskriver att elever får reflektera kring hur de lär sig.

6.3 Attityder och arbetssätt kring självständigt lärande

Det har i arbetet konstaterats att kärnan i självständigt lärande är att vara medveten om hur man fungerar som inlärare och att ta hela ansvaret för sin inläring. En del i syftet med detta arbete är, som tidigare nämnts, att se vad lärare har för attityder till självständigt lärande och vad det får för konsekvenser för deras undervisning. En av frågeställningar var: ”Hur ser

lärarna på självständigt lärande, och vad får deras synsätt för konsekvenser i deras undervisning?” Det framgår i analysen att lärarna tolkar ordet på ett liknande sätt där den gemensamma nämnaren är att ta ansvar för sitt lärande, emellertid har väldigt olika attityder och arbetssätt beskrivits i analysmaterialet.

Man kan i analysen se att **informant ett** beskriver en relativt lärarcentrerad undervisning där informanten bland annat beskriver hur eleverna tränas i hur man lär sig ett språk men relativt lite fokus tycks ligga på att eleverna ska hitta sina egna sätt för inläring. Vidare beskriver informanten att för att stärka elevers självständiga arbete ges huvudsakligen extra stöd till svaga elever och att det går att få olika uppgifter. Informanten beskriver också att det tar lång tid och mognad att utveckla självständigt lärande, vilket det säkert ligger mycket sanning i, men det säger också något om informantens inställning till självständigt lärande. Å andra sidan beskriver informanten flera arbetssätt till exempel vid skrivande och muntliga övningar där eleverna utrustas med redskap och inlärningsstrategier. Vi har argumenterat för att dessa redskap kan bidra till självständigt lärande i relation till Hedges teorier om inlärarträning.

Informant två uttrycker ett starkt stöd för självständigt lärande i intervjun. Det beskrivs som mycket viktigt att eleverna planerar sitt arbete själva, att de kan ta sig runt problem som dyker upp och att de hela tiden är aktiva och utvärderar sitt arbete. Det beskrivs också som viktigt att de kan vara självständiga i sitt arbetssätt. **Informant två** påpekar också vikten av att eleverna lär sig arbetssätt för livet och inte enbart för skolan. Därtill uppmanas eleverna att använda sig av engelska utanför klassrummet. Det är däremot inte helt klart utifrån materialet i vilken mån eleverna stöds i denna process och i vilken form de får reflektera kring hur de arbetar.

Informant två är rätt sparsam med att beskriva hur eleverna tränas i de olika färdigheterna men beskriver en del inlärningsstrategier som tränas exempelvis vid skrivande. **Informant tre** kan också sägas ha en mycket positiv inställning till självständigt lärande och har i vårt material gett uttryck för att det är viktigt att eleverna förstår att de lär sig för sin egen skull och inte för skolans. **Informant tre** nämner också vikten av att eleverna är självständiga i sina tillvägagångssätt, att de kan sätta upp egna mål och att de utvärderar sitt lärande. **Informant tre** har också tydligt beskrivit att det gäller att bli medveten om hur man fungerar som inlärare. **Informant tre** har till skillnad från till exempel **informant två** gett tydliga exempel

på hur elever får reflektera kring sina arbetssätt när arbetet med loggbok beskrivs. Därtill har **informant tre** läst om Learner Autonomy och verkar ha utvecklat ett arbetssätt influerat av just detta som kallas elevplanerad lärarstyrd engelska.

Informant fyra säger sig sträva efter att eleverna ska arbeta självständigt men upplever att det är svårt eftersom de många gånger saknar ambition. Vidare beskriver informanten att eleverna pushas på olika sätt för att bli mer självständiga. Enligt informanten förekommer det inte heller särskilt mycket reflektion kring hur eleverna arbetar men att de har ett samtal vid början av varje termin där de går igenom hur eleverna jobbar och vad de kan utveckla. **Informant fyra** beskriver delvis att eleverna tränas i olika tillvägagångssätt som kan göra dem mer självständiga, till exempel att använda ordböcker självständigt. Det verkar som att informanten har en vilja att bidra till elevernas självständiga lärande men att det saknas konkreta verktyg och tillvägagångssätt. Men informantens inställning till självständigt arbete kan sägas var positiv.

6.4 Kopplingar mellan arbete med metakognitiva strategier och självständigt lärande?

Vi har under analysarbetet uppmärksammat en koppling mellan informanternas medvetenhet och positiva inställning kring självständigt lärande och de metakognitiva strategier som några har nämnt att deras elever tränas i. De metakognitiva strategierna som vi beskrivit i teorikapitlet är de strategier som hjälper inläraren att reflektera kring och kontrollera sin egen inläring. Två informanter tar upp flera av dessa, visserligen tar de två återstående informanterna upp den metakognitiva strategin *planering för lärande(Planing)* men det är i relation till att lära sig planera en text och inte sitt lärande generellt. Vi kan alltså konstatera att det i vårt material finns en relation mellan undervisning i metakognitiva strategier och självständigt lärande. Malmberg m.fl. beskriver för övrigt vikten av det metakognitiva perspektivet för bättre språkinläring. ”Utan ett metakognitivt perspektiv blir en individs språkliga utveckling ineffektiv och ostrukturerad” (Malmberg m.fl. 2000 s.150).

6.5 Uppföljning av hypotes

Hypotesen för detta arbete var följande ”Vår hypotes är att alla lärare på något sätt fokuserar på elevers självständiga lärande och inlärningsstrategier. Vi tror dock att medvetenheten och det aktiva arbetet med självständigt lärande och inlärningsstrategier skiljer sig mycket lärare

åt.” Vår hypotes tycks stämma relativt bra, våra informanter har alla på något sätt använt sig av inlärningsstrategier om än i väldigt olika grad. Alla fyra hade dessutom någon ansats att få till självständigt lärande även om medvetenheten och stödet för självständigt arbete skiljde sig rätt mycket åt bland informanterna.

6.6 Konsekvenser för skolan och för vårt framtida yrke

Det konstaterades i inledningen till teorikapitlet att arbetet med självständigt lärande har ett starkt stöd i kursplanen för engelska:

”Skolan skall i sin undervisning i engelska sträva efter att eleven utvecklar sin förmåga att reflektera över och ta ansvar för sin egen språkinläring och att medvetet använda arbetssätt som främjar den egna inläringen” (skolverket, 2000).

I vår undersökning har vi visat på hur lärare ser på arbetet med självständigt lärande och inlärningsstrategier och visat på flera exempel på hur de menar att de arbetar med detta. De möjligheter till att reflektera kring inlärningsstrategier och arbetssätt som lärarna använder har belysts och undersökts. Arbetet med inlärningsstrategier och självständigt arbete är något vi anser att alla språklärare bör ha med sig.

6.7 Förslag till fortsatt forskning

Vi tror att klassrumsobservationer hos lärare som uppger sig vara intresserade av självständigt lärande och elevers inlärningsstrategier skulle kunna erbjuda betydligt mer precisa studier av hur man som lärare kan gå till väga för att arbeta med dessa aspekter. Därtill skulle större kvantitativa undersökningars faktiska resultat av sådan undervisning kunna bidra till att lärare får bättre redskap att ytterligare individanpassa undervisningen. Vår undersökning ger enbart ett axplock av hur man kan tänkas arbeta och säger i princip inget om resultatet av den undervisning lärarna bedriver förutom de utsagor lärarna själva har gett om positiva resultat.

7. Referenser

- Dryden, Gordon & Vos, Jeannette (1999). *Nya inlärningsrevolutionen: hur vi kan förändra vårt sätt att lära oss*. Jönköping: Brain Books. Svensk översättning, brainbooks ab 2001
- Esaiasson Peter, Mikael Gilljam, Henrik Oscarsson & Lena Wängnerud (2003). *Metodpraktikan*. Stockholm: Norstedts Juridik
- Hedge, Tricia (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Malmberg, Per (red.) (2000). *I huvudet på en elev – Projektet STRIMS*. Stockholm: Bonnier utbildning
- Nisbet, John & Janet Shucksmith (1986). *Learning Strategies*. London: Routledge & Kegan.
- O'Malley, J. Michael & Chamot, Anna Uhl (1990) *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: the Press Syndicate of the University of Cambridge
- Oxford, Rebecca L. (2001). *Language Learning Styles and Strategies*. I: Celce-Murcia, Marianne (red.) (2001). *Teaching English as a Second or Foreign Language* (8), Boston: Heinle & Heinle.
- Schmeck, Ronald R (red.) (1988) *Learning strategies and learning styles*. New York: Plenum
- Tornberg, Ulrika (2005). *Språkdiraktik*. Malmö: Gleerups.
- Tholin, Jörgen (1992). *Att lära sig lära engelska: om elevplanerad undervisning*. Stockholm: Almqvist & Wiksell
- Tholin, Jörgen (2008). Learner autonomy, self-directed learning and assessment: lessons from Swedish experience. *Independence* 43, 9-12.
- Skolverket 2000. *Kursplaner för engelska*. www.skolverket.se , (20101118)
- Skolverket 2006. *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet - Lpo 94*. www.skolverket.se , (20101109)

8. Bilagor

Intervjuguide

Kort info om arbetet:

Du är helt anonym, men vi tar namn för att bearbeta materialet, frågorna handlar huvudsakligen om engelska undervisningen men svaren kan också beröra andra språkämnen.

Uppvärmningsfrågor:

Vilka ämnen undervisar du i?

Hur länge har du jobbat som lärare?

Är du behörig?

Tematiska frågor

Självständigt lärande

1. Vad innebär självständigt lärande för dig?
2. Arbetar du med att stärka elevers självständigt lärande? Hur gör du (hur skulle man kunna göra) då?/Berätta mer?
3. Vad tänker du på när jag säger lära att lära?
4. Är det något du jobbar med i undervisningen? (Hur gör du då? Alternativt, hur skulle man kunna göra?)

Inlärningsstrategier

1. Vad innebär inlärningsstrategier för dig?
2. Brukar du lära ut/belysa inlärningsstrategier? Om ja, hur gör du? Kan du ge exempel på hur du arbetar med dessa på olika sätt? Ägnar du lektioner till detta eller nämner du dem när/där det behövs?
3. Brukar eleverna få reflektera kring inlärningsstrategier? Hur gör du för att få dem att reflektera? Hur brukar reaktionerna från eleverna vara?
4. Har du pratat med kollegor om inlärningsstrategier?
5. Har du läst något om inlärningsstrategier?

Färdigheterna

När du jobbar med **läsförståelse** med eleverna:

- Brukar du då belysa olika sätt att underlätta läsningen? Hur gör du? Ge exempel/Kan du berätta lite mer om det?
- Brukar du träna dem i olika sätt att läsa? Hur går träningen till i så fall? Låter du dem reflektera eller beskriva hur de gör?

- Om du tänker dig en av dina elever i en lässituation i engelska utanför skolan, vad vill du att den ska ha fått med sig från din undervisning?

När du jobbar med **hörförståelse** med eleverna:

- Brukar du då prata om olika sätt att underlätta lyssnandet?
- Läger du ner tid på att lära ut de olika sätten?
- Om du tänker dig en av dina elever i en situation där de ska lyssna till engelska, vad vill du att de har med sig från din undervisning?

När du jobbar med **samtalsövningar** med eleverna:

- Brukar du försöka lära dem någon strategi/knep för att hålla igång samtalet?
- Brukar du ge eleverna generella tips?
- Får de reflektera, dokumentera sina strategier?
- Om du tänker dig någon av dina elever i en samtalssituation med en engelskspråkig person, vad vill du att den ska ha fått med sig ifrån din undervisning som den kan tänka på?

När du arbetar med **skrivande**:

- Brukar du ge eleverna några strategier/generella tips om hur man skriver en text.
- Brukar du uppmärksamma elevernas olika arbetssätt?
- Brukar de få reflektera kring det?
- Brukar du träna dem på att använda hjälpmedel? Vilka?
- Om du tänker dig eleven sitta ensam med en text, hur gör den då, vad har den med sig då från dina lektioner?

Avslutande fråga

Har du något att lägga till?