



Examensarbete på avancerad nivå, 15 hp, för
Grundlärarexamen med inriktning mot arbete i grundskolans
årskurs 4–6
HT 2020
Fakulteten för Lärarutbildning

**”Eftersom vi vet att vi inte kan lära barn
allting, är det bäst att lära dem att lära sig
själva.”**

- Om lärares undervisning i
lärandestrategier i svenskämnet.

Elin Berglund och Linnea Sköld

Författare

Elin Berglund & Linnea Sköld

Titel

"Eftersom vi vet att vi inte kan lära barn allting, är det bäst att lära dem att lära sig själva."

- Om lärares undervisning av lärandestrategier i svenskämnet.

Engelsk titel

" Since we know that we cannot teach children everything, it is best to teach them to learn how to learn themselves."

- About teachers' teaching of learning strategies in the Swedish subject.

Handledare

Daniel Möller

Examinator

Mary Ingemansson

Abstract

The teacher's practice is based on the Swedish curriculum where the concept of strategy occurs hundreds of times however, the concept is not explicit. The concept of learning strategies is vast and implies different interpretations which result in unique teaching methods. Our thesis, therefore, aims to investigate how five teachers perceive learning strategies and from a pedagogical perspective, teach learning strategies based on metacognitive, cognitive, and socio-affective strategies. Our empirical study shows that different Swedish teachers in grades 4–6 do teach learning strategies even though they are expressed in different ways. On the other hand, the teachers have quite a similar perception when it comes to defining teaching strategies. They are also in agreement that strategy teaching is about raising awareness, practice, and naturally integrating said strategies into education. The study is based on a qualitative survey in the form of digital semi-structured interviews and is designed to document concepts appurtenant to the socio-cultural perspective as well as the constructive perspective, which we found to be partially related through our studies.

Nyckelord: Lärandestrategier, metakognition, självreglerat lärande, metakognitiva strategier, kognitiva strategier, socio-affektiva strategier, lärarperspektiv, svenskundervisning

Förord

Vi vill tacka alla er lärare som deltagit i vår studie och gett oss en inblick i er undervisning!
Vi vill också rikta ett djupt tack till våra lärare och studiekamrater som hjälpt oss på vägen.
Sist men absolut inte minst vill vi tacka våra närstående för ert stöd och att ni alltid stått bakom och stärkt oss! I detta arbete har vi tillsammans, som ett starkt team, peppat, uppmuntrat och stöttat varandra. Det var ett välfungerande och roligt samarbete. Varmt tack!

Ängelholm och Perstorp
Elin Berglund och Linnea Sköld

20/12–2020

Innehållsförteckning

1. Inledning	6
1.1 Syfte och frågeställning.....	7
1.2. Disposition	8
2. Centrala begrepp	8
2.1 Lärandestrategier	8
2.2 Metakognition.....	9
2.3 Självregerat lärande	10
2.4 Stöttnig.....	11
2.5 Lära att lära.....	11
3. Tidigare forskning	12
3.1 Forskning om lärandestrategier	12
3.1.1 Metakognitiva strategier.....	13
3.1.2 Kognitiva strategier	13
3.1.3 Socio-affektiva strategier	14
3.1.4 Sammanfattning av lärandestrategierna	14
3.2 Lärandestrategier i undervisningen.....	15
3.3 Teoretisk förankring	17
3.3.1 Det sociokulturella perspektivet	18
3.3.2 Det konstruktivistiska perspektivet.....	18
3.3.3 Lärandestrategier i ett teoretiskt perspektiv	19
4. Material och metod	20
4.1 Val av metod	20
4.2 Urvalsgrupp.....	21
4.3 Insamling av empiri	22
4.4 Kvalitativ semistrukturerad intervju	22
4.5 Metod för bearbetning av empiriskt material	23
4.6 Etiska överväganden	23
5. Analys och resultat	25
5.1 Albert.....	25
5.2 Siri.....	26
5.3 Edith.....	27

5.4 Dante	29
5.5 Karin.....	31
5.6 Sammanfattning och analys.....	32
6. Slutsats och diskussion.....	34
6.1 Hur uppfattar svensklärare lärandestrategier i ett pedagogiskt perspektiv?	34
6.2 Hur undervisar lärare om lärandestrategier i svenskundervisningen?	35
6.3 Sammanfattande diskussion	39
6.4 Metoddiskussion	40
6.5 Vidare forskning	41
7. Referenser	42
8. Bilagor	45
8.1 Bilaga 1 - Missivbrev	45
8.2 Bilaga 2 - Intervjufrågor.....	46

1. Inledning

”Eftersom vi vet att vi inte kan lära barn allting,
är det bäst att lära dem att lära sig själva”.
Adams, 1879 (jfr Gärdenfors, 2010:116)

I ett kunskapssamhälle i snabb utveckling ska eleverna kunna orientera sig i en komplex verklighet med ett stort informationsflöde med snabb förändringstakt. Det ställs ett allt högre krav liksom ökad efterfrågan på självständighet och eget ansvar gällande förmågan att lära att lära, ”learn to learn” (Hoskins & Fredriksson 2008). Detta begrepp dyker allt mer upp i olika skolsammanhang, inte minst i dagens läroplan. I kommentarmaterialet för kursplanen i svenska (Skolverket 2017), beskrivs det att eleverna ska bli *medvetna* om hur de själva lär sig, vilka *strategier* de kan ta till för att förstå och minnas det som behandlas och sedan lagra det i långtidsminnet (Skolverket 2017:17). Ett annat exempel på hur begreppet ”learn to learn” kommer till uttryck i dagens skola är att elever ska få möjlighet att lära sig att planera och utvärdera sitt skolarbete. I läroplanen framgår det även tydligt att elever ska ges de redskap som behövs för att kunna möta framtidens utmaningar (Skolverket 2019). Det framkommer även att undervisningen ska innehålla och utveckla olika strategier som ger eleverna valmöjlighet i sin strategianvändning (Skolverket 2019).

Det motiv som anförs ovan talar för att eleverna måste få hjälp att utveckla, träna och effektivt använda olika strategier för lärande. I grundskolans läroplan påträffas ordet strategi hela 267 gånger. Samtidigt lämnas förståelsen öppen för vad strategier är och hur vi kan förstå dem, menar forskaren och specialisten i pedagogisk psykologi, Partanen i sin bok *Att utveckla förmågor på vetenskaplig grund i skolan* (2019). Det kan därför finnas många olika tolkningar av vad som egentligen menas med lärandestrategier, hur de ska undervisas om och vilka strategier eleverna bör bli medvetna om. Hattie (2012) menar att undervisning och utveckling av detta är en bristvara.

Skolinspektionen (2010), beskriver att det är viktigt att uppmärksamma och underlätta elevers lärande med betydelsefulla lärandestrategier för att åstadkomma en framgångsrik undervisning. Enligt den forskning vi tagit del av framställs lärandestrategier på många olika

sätt. Det vi anser mest förekommande är att lärandestrategier framställs utifrån tre huvudgrupper, nämligen metakognitiva, kognitiva och socio-affektiva strategier. I vår valda litteratur om lärandestrategier kunde vi se samband mellan hur strategierna värderades, definierades, och präglades av olika lärandeteorier. Studien kommer av den orsaken att anknyta till två olika lärandeteorier för att kunna se lärandestrategier i två olika perspektiv.

Dunlosky, Rawson, Marsh, Nathan och Willingham (2013) beskriver avslutningsvis i sin studie *Improving students' learning with effective learning techniques: promising directions from cognitive and educational psychology* att bristande lärandestrategier kan ligga till grund för elevers svårigheter att nå målen i skolan. Likaväl som skolframgång är ett viktigt mål för alla elever är det också betydelsefullt att klara av studier på högre nivåer och utveckla det livslånga lärandet. Skolan har i uppdrag att förmedla eleverna kunskaper och utveckla deras förmågor, som kan innebära att utveckla elevers strategier i lärandet. Det är inte antingen eller, det är både och. Det medför ett stort krav på att läraren själv ska kunna behärska och besitta kunskap om olika lärandestrategier och sist men inte minst undervisa i dessa.

Mot denna bakgrund anser vi att detta utgör ett utbildningsvetenskapligt problem och det som kommer att undersökas är hur svensklärare uppfattar och undervisar lärandestrategier i svenskundervisningen i årskurs 4–6.

1.1 Syfte och frågeställning

Syftet med studien är att undersöka hur några utvalda svensklärare i grundskolans årskurs 4–6 arbetar med lärandestrategier inom svenskundervisningen. Vi vill också undersöka hur lärares uppfattning om vad lärandestrategier är.

Följande forskningsfrågor används för att uppnå studiens syfte:

- Hur **uppfattar** svensklärare lärandestrategier i ett pedagogiskt perspektiv?
- Hur **undervisar** lärare om lärandestrategier i svenskundervisningen?

1.2. Disposition

I kapitel 2 kommer vi att presentera de begrepp och definitioner som har betydelse för vår studie. Vidare kommer vi i kapitel 3 att redogöra för tidigare forskning kopplat till vår teoretiska bakgrund. Kapitel 4 kommer att behandla undersökningens metod. Resultatet av intervjuerna kommer att redogöras i kapitel 5. Avslutningsvis kommer vi att diskutera och dra slutsatser av vår undersökning i kapitel 6.

2. Centrala begrepp

Vi har i detta avsnitt valt att kort presentera de begrepp och definitioner som återkommer i kunskapsöversikten. Begreppen presenteras i fallande ordning utifrån dess förekommande och relevans i studien.

2.1 Lärandestrategier

Lärandestrategier (*learning strategies*) är ett brett begrepp med en bred betydelse såväl i svensk som internationell forskning. Många av de avhandlingar som vi har läst refererar till Oxfords (1990) definition när de ska beskriva begreppet lärandestrategi. Vi kommer därför ta avstamp i den tolkningen även i vår studie. Oxford (1990) beskriver lärandestrategi som specifika handlingar som den medvetna eleven gör för att lära sig något på ett lättare, mer effektivt och ett mer kontrollerat sätt. I vår studie görs ingen skillnad mellan lärandestrategier och inlärningsstrategier. De pedagogiska begreppen lärande och inläring kan ses i olika perspektiv med olika innebörd vilket gör dem svåra att med tydlighet särskilja på (Boström 2004).

2.2 Metakognition

Medvetenhet om eller förståelse av den kunskap man har, en förståelse som kan komma till uttryck antingen genom effektiv användning av kunskapen eller genom förmåga att verbalt beskriva den.

(NE, nätuppl. Hämtad: 2020-11-19)

Veenman, Van Hout-Wolters och Afflerbach (2006) har i en internationell tidskrift *Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations* studerat metakognition och dess roll i inlärningsprocesser där de har utgått från olika forskare inom det pedagogiska fältet som har fokuserat på relationen mellan metakognition, motivation, kunskap och självreglering. Veenman et al. (2006) beskriver metakognition som ett stort och brett paraply som rymmer många olika definitioner och användningsområden. Enkelt beskrivet handlar metakognition om att lära sig tänka om det egna tänkandet (Hattie 2012). Flavell är en av 70-talets största namn inom metakognition och hans definition av begreppet fick stor spridning i forskarvärlden. Han delar upp det metakognitiva begreppet i två grupper vilket även andra forskare gör. Grupperna rubriceras lite olika bland forskare men Flavell (1979), Partanen (2019) och Veenman et al. (2006) benämner dem som *metakognitiv kunskap* och *metakognitiv självreglering*.

Metakognitiv kunskap behandlar enligt forskarna (Flavell 1979; Partanen 2019 & Veenman et al. 2006) interaktionerna mellan elevers kunskap, uppgiften i fråga och den valda strategin. Det kan också vara kunskap om vilken lärmiljö som passar eleven bäst men också kunskap om att svårare texttyper tar längre tid att bearbeta än andra. I den metakognitiva självregleringen beskriver forskarna att man hela tiden utvärderar sig själv och planerar sina strategier och studier för att nå effektiva resultat. Metakognitiv självreglering kräver tid och träning för att utvecklas och fokuserar på lärprocessen i sig och förmågan att kunna reglera lärandet för att lösa eventuella problem som dyker upp mot ett utsatt mål.

Veenman (2006) och Partanen (2019) förklarar att metakognitiva aktiviteter är överordnade och styr de kognitiva vilket gör att de har en komplex relation och behöver varandra. Ett exempel är att alla elever kan tänka, med andra ord kognition. Men för att det ska vara möjligt att kunna reflektera över det egna tänkandet så krävs metakognition, ”kognition om kognition”.

2.3 Självreglerat lärande

Självreglerat lärande är ett pedagogiskt begrepp som enligt Skolverket (2019) handlar om att eleven medvetet styr och tar kontroll över sin egen lärprocess. Det sker genom att eleverna via ett explicit lärarstöd blir alltmer självständiga och kontinuerligt kontrollerar, utvärderar och ställer sig frågor om lärandestrategier för att kunna reflektera över om de gett det resultat som var målet. Ett av skolans uppdrag är att eleverna ska kunna fortsätta lära på egen hand genom livet och då krävs det självreglering, vilket i vardagligt tal kallas *självgående*.

Självreglering har sin bakgrund i bland annat Banduras sociokognitiva forskning kring hur individer utvecklar självförmåga. Detta begrepp har stark koppling till självförtroende, tillit till sin egen förmåga och förståelse för sin egen kapacitet. Det finns även en historisk koppling till Vygotskijs sociokulturella tradition. Eleverna kan nämligen även ge varandra återkoppling och arbeta tillsammans för att utvärdera och utveckla sina strategier. Det finns således även en social aspekt av det självreglerande lärandet (Partanen 2019).

Självreglering beskrivs inom tre domäner i forskningen (Partanen 2019). Den första domänen beskriver en kognitiv självreglering som handlar om hur en individ hanterar och utvecklar sin tankemässiga självreglering. Den andra, affektiva domänen, beskriver den känslomässiga och motivationsmässiga självregleringen som handlar om hur individen lyckas mobilisera ett intresse och motivation inför uppgifter men också hur individen lyckas upprätthålla detta inför vissa typer av uppgifter. Den tredje och sista domänen beskriver självreglering utifrån elevens beteende och innefattar hur individen går tillväga i sina handlingar för att reglera sitt lärande.

2.4 Stöttning

Den amerikanske psykologen Bruner beskriver begreppet ”scaffolding”, stöttning på svenska, som den gradvisa överlämningen från läraren till eleven i den lärande aktiviteten (Partanen 2011). Det innebär inte att behovet av vägledning från läraren ska försvinna men att den gradvis ska förändras i takt med elevens egen struktur och lärandestrategier utvecklas. Detta kommer att leda till att eleven i allt större grad kan strukturera och reglera sitt lärande (Partanen 2011). Utifrån Vygotskijs sociokulturella syn på barns förmåga att lära sig är det viktigt som lärare att hela tiden fundera över vilken typ av vägledning eller vilken typ av stöttning eleven behöver.

2.5 Lära att lära

Europaparlamentet och Europeiska unionens råd har diskuterat åtta nyckelkompetenser utifrån vad varje medborgare behöver för att klara sig väl i dagens snabba och ständiga utveckling av vårt samhälle. En av dessa kompetenser är ”lära att lära”. Enligt Hoskins och Fredriksson (2008) i *Learning to Learn: What is it and can it be measured?* är denna kompetens en av de viktigaste för att kunna utveckla ett livslångt lärande. För att kunna förstå vad detta begrepp har för betydelse är det av stor vikt att fundera och reflektera över vad det egentligen innebär inom skolväsendet (Stringher 2006). Det har visat sig vara ett svårt begrepp att definiera. Skolverkets lägesbedömning (2010:27) diskuterar EU:s nyckelkompetenser men har medvetet valt att inte beröra ”lära att lära” med anledning till att ”denna kompetens visat sig vara svår att definiera”. Stringher (2006) hittade i sin undersökning 40 olika definitioner på begreppet och menar att det finns en stor mångfald av betydelser av begreppet ”lära att lära”. Den definition av ”lära att lära” som vi utgår från är den definition som Eurydice (2002:16) beskriver:

... This competence makes people aware of how and why they acquire, process and memorise different types of knowledge. In this way, they are in a position to choose the learning method and environment that suits them best and to continue to adapt them as necessary ...

Det handlar om att kunna organisera det egna lärandet men också att utveckla en medvetenhet om olika inlärningsstrategier för att kunna tillämpa dessa i en rad olika sammanhang.

3. Tidigare forskning

I följande avsnitt kommer vi att ge en överblick över vad den forskning vi tagit del av ser på lärandestrategier i ett pedagogiskt perspektiv. Studier gjorda av forskare om lärandestrategier som är av intresse för vår studie kommer att behandlas nedan.

3.1 Forskning om lärandestrategier

I den forskning vi tagit del av förekommer en mängd lärandestrategier av många olika slag. Det kan i sin tur landa i att strategiundervisningen ser ut på många olika sätt. För att framföra en viss ordning och klarhet har vi valt att undersöka lärandestrategier utifrån tre tidigare nämnda kategorier. Dessa tre kategorier är metakognitiva, kognitiva och socio-affektiva strategier (O'Malley och Chamots 1990), vilka vi tar fasta vid och kommer utgå från. Vi utgår också från lärarperspektivet då vi förmodar att lärare använder olika strategier i undervisningen som skulle kunna ingå i de olika kategorierna som nämns ovan. Vi har också valt denna utgångspunkt eftersom de tre strategierna ryms, förekommer och behandlas inom olika lärandeteorier, både sociokulturella och konstruktivistiska sådana.

I en stor undersökning inom språkforskning kopplat till lärstrategier vid namn *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, har O'Malley och Chamots. (1990) gjort studier och kartlagt användare av lärstrategier genom både intervjuer och observationer. I första hand riktar sig forskningen till andraspråkselever men vi anser att resultatet även är relevant och användbart för vår studie.

3.1.1 Metakognitiva strategier

Metakognitiva strategier handlar i grunden om att elever ställer frågor till sig själva för att kunna övervaka och utveckla det egna lärandet där målet är att eleverna ska bli självreglerande. Frågorna handlar om att planera, reflektera, organisera och kunna använda sig av befintliga kunskaper för att arbeta effektivt på ett ändamålsenligt sätt och slutligen utvärdera det egna lärandet (O'Malley & Chamot 1990; Oxford 1990 & Börjesson 2012). Metakognitiva strategier skiljer sig något från kognitiva strategier då de innehåller tankevanor och rutiner kopplade till förståelse om den egna tankeprocessen.

I *Synligt lärande för lärare* av Hattie (2012) förklarar han hur lärare kan förbättra sin undervisning och hur den påverkar elevers lärande. Boken utgår från resultaten *Visible learning - a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement* och citeras i boken som världens mest omfattande forskningsöversikt. Forskningsresultat visar att ju tidigare elever blir undervisade om metakognitiva strategier, desto bättre. Betydelsen av att lärare undervisar eleverna om metakognitiva strategier understryker Mitchell (2015:204) med följande: "Det handlar kort sagt om att du ägnar lika mycket kraft åt att undervisa dina elever om hur de ska lära som åt att undervisa om kursplanens ämnen."

3.1.2 Kognitiva strategier

Syftet med kognitiva strategier är att de är betydelsefulla när man ska lära sig en konkret färdighet och är i direkt anslutning till den nya kunskapen (Partanen 2019). Forskare beskriver (Börjesson 2012; Oxford 1990; O'Malley & Chamont 1990) att eleven använder befintlig kunskap för att bearbeta och strukturera den nya kunskapen genom strategier som avkodning, associering, visualisering samt minnestekniker och skapandet av inre bilder. Kognitiva strategier handlar också om att repetera, kategorisera men också anteckna, sammanfatta eller översätta något man läst. Det kan också vara att förenkla texter, plocka ut det mest relevanta och slutligen ha olika angreppssätt för att ta sig an en uppgift (Börjesson 2012; O'Malley och Chamont 1990 & Oxford 1990).

3.1.3 Socio-affektiva strategier

Till skillnad från de två ovanstående kategorierna där strategierna utspelar sig mentalt hos eleven så är socio-affektiva strategier icke-kognitivt, det vill säga emotionella. De socio-affektiva strategierna är enligt Oxford (1990) indirekta strategier där elevers språkutveckling inte har direkt kontakt med den nya kunskapen utan genom bland annat lärarens inställning och stöd för att hjälpa elever att hantera sina socioemotionella sidor.

Enligt O'Malley och Chamot (1990) samt Oxford (1990) fokuserar socio-affektiva strategierna på det *sociala samspelet* där inläraren arbetar tillsammans med andra för att nå ett gemensamt mål men också på *affektiva faktorer* såsom känslor, självförtroende, stress, oro, fokus och motivation. En viktig affektiv strategi som gynnar lärande enligt Hattie (2012) är att läraren skapar en accepterande klassrumsmiljö där eleverna vågar utmana sig själva där det är okej att göra fel. En accepterande miljö har stora effekter på elevernas användande av affektiva strategier.

Många av dessa sociala strategier sträcker sig utanför klassrummet och fortsätter utvecklas var eleven än är. När eleven är redo och behöver nya utmaningar för att utvecklas förklarar både Hattie (2012) och Bransford et al. (2000) att eleven till slut klarar av att gå ur rollen som elev och kan bli sin egen lärare.

3.1.4 Sammanfattning av lärandestrategierna

O'Malley och Chamont (1990) och Oxford (1990) menar att de kognitiva och metakognitiva strategierna har en stark koppling till varandra. Eleverna behöver enligt Partanen (2019) komplettera sina kognitiva ämnes- och uppgiftsspecifika strategier med metakognitiva strategier. Dessa strategier kan ses som mentala processer medan de socio-affektiva strategierna handlar mer om emotionella och sociala strategier, exempelvis samarbetsinriktat lärande (Hattie 2012). Det finns med andra ord en stor mängd olika funktioner i dessa olika strategikategorier, därmed är det otroligt viktigt att visa eleverna hur dessa olika strategier tillsammans kan undanröja hinder och hjälpa dem att bli självständiga, skickliga strategianvändare. Det gör att eleverna lättare kan hantera de krav på eget ansvar och

självständighet som styrdokumentet ställer.

3.2 Lärandestrategier i undervisningen

”Lärare är en av de starkaste påverkansfaktorerna för lärande” skriver Hattie (2012:38) i sin bok *Synligt lärande för lärare*. Med det menar han att en meningsfull och effektiv undervisning beror på lärarens förhållningssätt. Det krävs enligt Hattie (2012) ett aktivt intresse och medvetenhet om varje elevs behov. I det ingår bland annat att skapa sig en förståelse för elevernas läroprocess och hur de bör instrueras och medvetandegöras.

Även Håkansson och Sundberg diskuterar i sin bok *Utmärkt undervisning: framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning* (2012), några av de viktigaste förmågor och färdigheter som en lärare behöver för att skapa en god undervisning. En av dessa är att läraren själv måste besitta kunskaper om olika lärandestrategier och dess effekter. Harris, Gaspar, Jones, Ingvarsdóttir, Neuburg, Pálos och Schindler delar denna uppfattning i sin studie *Helping learners learn: exploring strategy instruction in language classrooms across Europe* (2001) och motiverar vidare vikten av att ge förslag till elever hur de kan använda dessa strategier i olika situationer och uppgifter. Om lärarens arbete i strategiundervisningen är framgångsrikt ska eleverna medvetet kunna svara på vart de är på väg, hur de ska komma dit och vad nästa steg är. Detta sammanfattar Hattie (2012) genom att beskriva det som att det inte finns något framgångsrecept som beskriver precis hur läraren ska undervisa om lärandestrategier. Han menar istället att det är ett sätt att tänka och sedan följa i praktiken för att hela tiden ”lära känna sin påverkan” på elevers lärande och agera därefter och undersöka vilka lärandestrategier som passar eleverna.

Phye och Sanders (1994) beskriver i sin studie *Advice and feedback: Elements of practice for problem solving* tre faser i utvecklingen av strategisk överföring som kan användas som ett verktyg för lärarens strategiundervisning. I första fasen, *förvärvningsfasen*, menar forskarna att eleven inte bara ska få explicit undervisning om en viss strategi utan att eleven ska få möjlighet att kunna repetera strategin. I denna fas ska eleven också få möjlighet att öva upp en medvetenhet om när och hur den ska användas. Därmed är läraren den centrala resursen i denna fas och som tidigare nämnt är förvärvningsfasen beroende på lärarens kunskaper om lärandestrategier. I *behållningsfasen* handlar det om att eleven ska öva och få återkoppling i

sin användning av strategin. En kritisk faktor i denna fas kan vara tidsaspekten. Det är tidskrävande att lära sig hantera strategier, eleverna behöver därför tid för att prova sig fram, göra fel för att sedan prova igen (Veenman 2006). De socio-affektiva aspekterna är också av vikt i denna fas. Genom att skapa ett tryggt klassrumsklimat där eleverna i detta fall vågar prova på olika strategier utan rädslan att misslyckas. Återkopplingen behöver inte utesluta att eleverna även kan använda varandra som resurser och hjälpmedel. Behållningsfasen handlar också om att kunna upprätthålla elevens motivation för att främja strategianvändningen (Hattie 2012; Partanen 2019 & Oxford 1990). I sista fasen, *överföringsfasen*, menar de att läraren ska presentera nya problem för eleven som kan lösas med samma strategi. Denna metod överensstämmer med Hatties (2012) och Harris et al. (2001) syn på hur inläring av olika strategier ska ske då eleven ska kunna få möjlighet att kunna sätta in dem i olika sammanhang.

Bransford, Brown & Cocking är i sin studie *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School* eniga med Skolverket (2019) om att undervisning om lärandestrategier är viktigt. Bransford et al. (2000) anser dessutom att det är så pass viktigt att det borde vara obligatoriskt i alla läroplaner oavsett ålder. Trots detta visar resultaten i de studier vi tagit del av att lärare inte undervisar om lärandestrategier (Moseley et al. 2004; Ornstein et al. 2010 & Moely och Hart 1992). Ingen av dessa forskare har undersökt anledningen till att resultaten ser ut som de gör. Veenman et al. (2006) däremot har i sin studie intervjuat verksamma lärare och kommit fram till att de gärna hade undervisat sina elever om lärandestrategier men med anledning av bristande kunskaper och verktyg så avstår de. Ännu en bidragande faktor till avsaknaden av strategiundervisningen kan bero på att lärares förförståelse och kunskap kring metakognition varierar och att de lägger olika innebörd i begreppet (Partanen 2019). Dunlosky et al. (2013) diskuterar i sin studie att lärarna kan anse att det är för utmanande och tidskrävande att söka genom relevant forskning för att kunna orientera sig bland alla olika lärandestrategier som man kan tillämpa i sin undervisning. Trots att lärarna anser att det är tidskrävande och svårt trycker Partanen (2019) på att det krävs både ämnes- och uppgiftsspecifika strategier för att eleverna effektivare ska kunna ta till sig ny kunskap. Eleverna behöver dessa strategier för att kunna utveckla och använda metakognitiva strategier.

Det pågår även en diskussion mellan de forskare vi tagit del av angående på vilket sätt lärandestrategierna bör undervisas. Forskarna Hattie (2012), Kiewra (2002), Dunlosky et al. (2013) och Bransford et al. (2000) anser att strategierna ska undervisas med en ämneskontext medan Derry och Murphy (1986) och Jones et al. (1987) i O'Malley och Chamot (1990) menar motsatsen. De forskare som menar att strategier ska undervisas i ämneskontext motiverar det med att eleverna snabbt och effektivt kan applicera strategierna på liknande uppgifter för att sedan sätta det i nya sammanhang. De forskare som menar motsatsen är övertygade om att eleverna behöver lära sig strategierna utanför ämneskontext för att på så vis bli förtrogen med strategierna på djupet vilket gör eleverna till mer skickliga strategianvändare. I de verksamma lärarnas perspektiv kan det bli förvirrande när forskningen pekar åt två olika håll. Det tänker vi kan vara ytterligare en bidragande faktor till avsaknaden av strategiundervisning. Forskningen visar också på problematiska situationer när eleverna trots strategiundervisning inte tillämpar strategierna vid behov (Pressley & Harris 2006). Elevers användning av lärandestrategier är därför tydligt kopplade till lärarens undervisning. Det vi inte kunde få syn på i den studien var om denna undervisning skedde i en ämneskontext eller inte. Med anledning av detta skulle det vara av intresse om det fanns studier som kunde fastslå om det finns en skillnad på om undervisningen är mer eller mindre betydelsefull om strategierna sker med eller utan ämneskontext. Detta är ett område som vi inte hittat forskning kring och därför anser vara en kunskapslucka. Utifrån vår sammanställda forskning innebär det att läraren med andra ord ständigt måste vara medveten i alla val som görs och ta ovanstående faktorer i beaktning i strategiundervisningen.

3.3 Teoretisk förankring

I detta avsnitt kommer vi att förklara vår teoretiska förankring. När vi sökte litteratur om olika lärandestrategier upptäckte vi att beroende på vilken strategi som diskuterades fanns det en underliggande lärandeteori. Vi kunde där se flera samband mellan hur strategierna värderades, definierades och präglades olika beroende på vilken lärandeteori som utgjorde det överordnade perspektivet. Denna redogörelse är till för att underlätta för läsarens förståelse då vi kommer hänvisa till de olika lärandeteorier under studiens gång.

3.3.1 Det sociokulturella perspektivet

Lev Vygotskij var en rysk psykolog och en viktig teoretiker som grundade den sociokulturella teorin. Vygotskijs teori handlar både om elevens kognitiva utveckling men också om hur den kultur som eleven växer upp i präglar språket. Språket i sin tur är enligt Vygotskij ett redskap för kommunikation likaväl som det är för tänkandet och medvetandet (Imsen 2006).

Dagens läroplan baseras i hög grad på Vygotskijs syn på lärande och utveckling (Partanen 2019). Lärande i ett sociokulturellt perspektiv handlar om att lärande sker i samspel med andra. Partanen (2011) beskriver betydelsen av att ingå i ett socialt samspel när eleverna ska utveckla förmågan till självreglering. För Vygotskij är lärarens hjälp en central del när det kommer till att hjälpa elevernas lärande framåt. Detta kan göras genom *stöttning* där man kan se lärarrollen som den som ska bygga upp elevers kunskap bit för bit. För att kunna bedöma vilken typ av stöttning man ska ge till sina elever kan man ta hjälp av begreppet *proximal utvecklingszon*. Teorin om den proximala utvecklingszonen är central i Vygotskijs perspektiv på lärande och handlar om vad eleven kan åstadkomma på egen hand respektive med hjälp av en vuxen eller annat lämpligt stöd

3.3.2 Det konstruktivistiska perspektivet

Jean Piaget var en psykolog och filosof som räknas som konstruktivismens främsta ansikte utåt i frågor som rör barns mentala utveckling. Konstruktivismen ser på lärande som kognitiva, mentala strukturer som sker individuellt i huvudet på eleven vilket även Piagets utvecklingsteori baseras på. Piagets utvecklingsteori beskriver Imsen (2006) handlar om barns mentala utveckling och tänkande under en följd av fyra bestämda stadier kopplat till barnets ålder. Det första stadiet är det sensomotoriska (födelsen–2 år) och där ser eleven världen utifrån sin egen synvinkel samt att man inte kan uppfatta världen ur någon annans synvinkel. I nästa stadium, föroperationella (2–7 år), kan eleven använda sig av motoriska färdigheter och blir även bättre på att använda sig av språket. I detta saknas fortfarande en viss förmåga att mentalt bearbeta information eller se olika perspektiv. I det konkreta operationella stadiet (7–12 år) utvecklar eleven logiskt tänkande och kan börja använda sig av

exempelvis strategiutveckling. I sista stadiet som kallas för den formellt operationella (från 12 år till vuxen ålder) utvecklar eleven abstrakta resonemang och kan börja tänka mer logiskt. Hattie (2012) beskriver att genom att vara medveten om vilket stadium ett barn befinner sig på hör till de viktigaste kunskapskällorna som en lärare kan besitta.

Enligt Piaget tas två nödvändiga begrepp upp när han talar om den mentala lärprocessen. Det första kallas för *assimilation* och handlar om hur eleven uppfattar och tar sig an ny kunskap och tolkar det med hjälp av de erfarenheter och kunskap som eleven redan besitter. Den nya kunskapen kopplas då ihop och utökar den redan befintliga. Det andra begreppet är *ackommodation* och handlar om att eleven omstrukturerar och reviderar sina redan befintliga uppfattningar av vad denne redan vet.

3.3.3 Lärandestrategier i ett teoretiskt perspektiv

Hattie (2012) och Imsen (2006) förespråkar att undervisning bör börja med att alla lärare ska vara medvetna om vad en elev kan göra utifrån sina förutsättningar för att kunna hjälpa eleven att bli medveten om sin egen lärprocess med hjälp av olika lärandestrategier. Det är följaktligen viktigt att läraren ser elevernas lärandeprocess genom deras ögon. För att kunna utveckla denna medvetenhet, när man ska undervisa om metakognitiva och kognitiva strategier i undervisningen, kan Piagets teori om lärande vara till hjälp. De didaktiska frågorna vad, hur och varför rymmer i Piagets teorier och kan därför kopplas till metakognition. Vi kan se mönstret att det främst är konstruktivismen som förekommer i de vetenskapliga studier vi tagit del av då metakognitiva och kognitiva strategier behandlar kognitiva förmågor och processer. Det utesluter dock inte förekomsten av den sociokulturella lärandeteorin. Anledningen till att det hänger ihop är precis som Partanen (2019) förklarar att kognitiva och metakognitiva förmågor och strategier rymmer sociokulturella processer.

I motsats till de kognitiva och metakognitiva strategierna hade den största majoriteten av forskningen vi tog del av det sociokulturella perspektivets som grund. Lärande i ett sociokulturellt perspektiv handlar om att lärande sker i samspel med andra, vilket de socio-affektiva strategierna ger utrymme till. Begreppet *stöttning* har stor betydelse i de socio-affektiva strategierna som även kan kopplas vidare till den sociokulturella traditionen.

Vygotskij intresserade sig för hur olika verktyg kan hjälpa barn och ungdomar i deras utveckling av lärandet (Partanen 2011). Denna stöttning från exempelvis en lärare eller en annan elev kan utgöra ett verktyg för tänkandet, språket och samtalen i ett socialt samspel med socio-affektiva strategier. Partanen (2019) tar också upp en viktig aspekt, nämligen att sociokulturella processer inte utesluter att det förekommer mentala eller kognitiva förmågor eller funktioner.

Konstruktivismen och det sociokulturella perspektivet är två skilda lärandeteorier som har samma mål för eleven, men vägen till ett självreglerat lärandet har olika medel. Imsen (2006) skriver avslutningsvis att det inte är så konstigt då allt går in i varandra. Det är med andra ord viktigt att vara medveten om att det inte endast finns en lärprocess och inte endast en lärandeteori. Imsen (2006:206) understryker också att ”inlärningsteori inte kan uträtta några underverk genom att ge nyckeln till elevens hemliga ”lärorum”.

4. Material och metod

I detta avsnitt presenterar vi vårt val av metod, urvalsgrupp och tillvägagångssätt för vår insamling av empiri. Vidare introducerar vi vårt valda analysverktyg och dess funktion för att sedan avsluta med våra etiska övervägande.

4.1 Val av metod

Vi har valt att genomföra en kvalitativ undersökning som innebär att vi samlar in data i form av ord och upplevelser, personliga känslor, tankar och erfarenheter (Denscombe 2018). I vår kvalitativa studie använder vi oss av semistrukturerade intervjuer som metod. Anledningen till att vi valt denna metod är för att detta skapar möjligheter att tala med nyckelpersoner på fältet som kan ge särskilt värdefulla insikter och kunskaper baserade på deras erfarenhet eller position (Denscombe 2018). I intervjuerna är det svensklärares uppfattning om lärandestrategier och sin undervisning av dessa som framgår.

4.2 Urvalsgrupp

Eftersom vi utbildar oss till grundskollärare väljer vi att genomföra undersökningen med verksamma svensklärare som undervisar i årskurserna 4–6. Med anledning av Covid-19 har vi gjort ett subjektivt urval (Denscombe 2018) och riktat in oss på lärare i södra Sverige som funnits i våra kontaktnät och som vi mött under vår utbildning. Informanterna har olika kön, arbetserfarenhet och utbildning för att möjligen ge en större bredd, variation och trovärdighet i intervju svaren. I denna studie kommer varje lärare att bli tilldelad ett fiktivt namn för att värna om informanternas anonymitet.

Nedan följer en kort presentation av lärare som deltog i vår undersökning.

- Informant 1, som vi kallar Albert, är mellanstadielärare och behörig i svenska, matematik, engelska och samhällsorienterade ämnena. Han undervisar för tillfället i svenska och samhällsorienterade ämnena på högstadiet. Informant 1 har arbetat som lärare i 15 år.
- Informant 2, som vi kallar Siri, är mellanstadielärare och behörig i svenska, matematik, engelska och naturorienterade ämnena. Hon undervisar i samtliga ämnen på mellanstadiet. Informant 2 har arbetat som lärare i två år.
- Informant 3, som vi kallar Edith, är mellanstadielärare och behörig i svenska, matematik, engelska, naturorienterande- och samhällsorienterande ämnena. Hon undervisar för tillfället i bild årskurs 4–9 och svenska/SvA i årskurs 6. Informant 3 har arbetat som förskollärare i 35 år och som grundskollärare i 17 år.
- Informant 4, som vi kallar Dante, är mellanstadielärare och behörig i svenska, matematik, engelska och bild. Han undervisar i mellanstadiet. Informant 4 har arbetat som lärare i 25 år.
- Informant 5, som vi kallar för Karin, är mellanstadielärare och behörig i svenska, matematik, de samhällsorienterade ämnena och engelska. Hon undervisar för tillfället i svenska, engelska och samhällsorienterade ämnena. Informant 5 har arbetat som lärare i fyra år.

4.3 Insamling av empiri

Innan vi började vår undersökning tog vi kontakt med olika lärare i det kontaktnät som vi skapat under lärarutbildningen. Vi skickade ut ett missivbrev (bilaga 1) till vår urvalsgrupp där vi beskrev vårt forskningssyfte samt information om samtycke att medverka. I mailet bifogade vi även våra intervjufrågor (bilaga 2) för att underlätta för våra informanter. Vi meddelade också våra informanter om att alla personuppgifter kommer avidentifieras. Det tog några dagar innan vi fick svar från alla lärare via e-post. Vårt insamlade material består av digitala svar på våra intervjufrågor. Vi valde även att komplettera några följdfrågor via telefon med några av våra informanter för att få mer information som skulle tjäna syftet med vår undersökning.

4.4 Kvalitativ semistrukturerad intervju

Vi har valt att genomföra en kvalitativ undersökning bestående av fem semistrukturerade intervjuer av verksamma svensklärare via e-post. I likhet med intervjuer ansikte mot ansikte innehåller denna typ av intervjuer en rad frågor och svar (Denscombe 2018). Detta innebär att vi som intervjuar har färdiga intervjufrågor som ska besvaras men informanterna väljer själv ordningsföljden. Svaren är öppna och betoningen ligger på den intervjuade som utvecklar sina synpunkter (Denscombe 2018). Intervjufrågornas utformning grundar sig i huvudsak på våra forskningsfrågor med tillägg av följdfrågor vid behov. Syftet med följdfrågor är att lärarna ska få möjlighet att utveckla sina svar och resonemang om behov finns. Vi hade önskat att utföra de semistrukturerade intervjuerna personligt då det finns många fördelar med detta. På grund av den rådande pandemin väljer vi istället att utföra intervjuerna internetbaserat.

Det är viktigt att vara införstådd i vilka styrkor och svagheter som finns när man väljer vilken metod man vill använda sig av i sin studie samt hur metoden relaterar till undersökningens syfte och frågeställning. Fördelarna med att använda sig av intervjumetoden är att man får djupgående och detaljerade data (Denscombe 2018). Utifrån våra frågeställningar vill vi inte bara veta hur lärare arbetar med lärandestrategier utan också vad det finns för motiv bakom detta. När intervjun sker via e-post sker svaren i ett skriftligt format. Detta ser vi som en

fördel då det inte finns något behov av att transkribera, vilket leder till att det inte uppstår några transkiberingsfel (Denscombe 2018). Vi kan således lyfta lärarnas egna ord direkt in i vår studie. En annan fördel med denna metod är att informanten får tid på sig att fundera och reflektera över frågorna, vilket ger oss med djupgående och eftertänksamma svar. Nackdelar med att intervjun sker via e-post är att informanten i fråga inte är lika närvarande ur fysiska och psykologiska aspekter då det inte förekommer någon visuell kontakt (Denscombe 2018). Ytterligare en nackdel med denna form av intervju är att vi har svårt att avgöra om informanten talar sanning eller inte. Vi kan inte heller garantera att svaren vi får är skrivna av vår utvalda informant.

4.5 Metod för bearbetning av empiriskt material

Denscombe (2018) beskriver att innehållsanalys kommer till användning vid analys av semistrukturerade intervjuer då det är ett flexibelt analysverktyg. Därför har vi hämtat inspiration från denna analysmodell när vi tog oss an vår ostrukturerade data. Ett för oss viktigt redskap i analysprocessen är systematik. Vi började därför systematiskt med att läsa igenom intervjumaterialet fram och tillbaka med en informant i fokus åt gången. Vi analyserade då varje intervjufråga för sig och letade efter nyckelord samt valde ut citat som vi sedan analyserade. Utifrån det, kategoriserade vi upp den ostrukturerade informationen för att möjliggöra en överblick över likheter och skillnader i intervjumaterialet. Det underlättade också när vi analyserade våra insamlade data i relation till studiens behandlade forskning och teoretiska utgångspunkter. Avslutningsvis fick vi fram resultat som vi tillsammans diskuterade och drog slutsatser av med koppling till studiens syfte och frågeställningar.

4.6 Etiska överväganden

När en studie genomförs som innefattar insamling där människor deltar, måste man ta hänsyn till olika etiska aspekter. Enligt Forskningsetiska principer inom humanistiskt-samhällsvetenskaplig forskning finns det fyra huvudkrav som är viktiga och som vi tar hänsyn till i vår undersökning i relation till vårt metodval.

Det första är *informationskravet* och innebär att våra informanter måste informeras om den aktuella forskningssyfte (Christoffersen & Johannessen 2015). För att tillgodose informationskravet kommer vi i god tid före intervjutillfällena skicka ut information till våra informanter så att de är väl förberedda inför vårt möte. Denna information kommer våra informanter också få vid utskicket av intervjufrågorna.

Det andra är *samtyckeskravet* och innebär att våra informanter har rätt att själv bestämma om de vill medverka eller ej i vår studie (Christoffersen & Johannessen 2015). Informanterna har fått godkänna om de vill medverka i en digital intervju. De som deltar i våra intervjuer måste ge sitt samtycke och vara väl informerade om syftet med vår studie samt att deras samtycke när som helst kan dras tillbaka.

Det tredje huvudkravet är *konfidentialitetskravet* som innebär att personuppgifter ska förvaras säkert så att inte obehöriga kan ta del av den (Christoffersen & Johannessen 2015). Inför varje intervju kommer vi att meddela våra informanter att all information kommer att avidentifieras. Vi kommer därmed inte att skriva ut namn, arbetsplats eller kommun. Vi kommer istället att benämna alla medverkande lärare med fiktiva namn för att öka anonymiteten. Då det är vårt ansvar att de konfidentiella uppgifter vi tillhandahåller förvaras säkert, kommer vi därför att använda oss av uppdaterade antiviruskydd och lösenord på datorerna vi arbetar på. Slutligen kommer vi undvika att ansluta oss till öppna och allmänna nätverk.

Det fjärde och sista är *nyttjandekravet* som innebär att all den data vi samlar in får endast användas till vårt vetenskapliga syfte och får inte lånas ut eller användas av annan part (Christoffersen & Johannessen 2015). Denna information får våra informanter innan påbörjad intervju.

5. Analys och resultat

I detta avsnitt kommer vi att analysera och redovisa våra resultat av våra fem genomförda intervjuer med verksamma lärare som deltagit i vår undersökning. För att alla lärare ska få utrymme att komma till tals, presenteras varje lärare för sig.

5.1 Albert

Vår första lärare Albert är behörig att undervisa i årskurs 1–9. Just nu undervisar han i svenska och samhällsorienterade ämnen på högstadiet. Inledningsvis menar Albert att strategier för lärande är en uppsättning metoder och knep för att lära sig bättre samt att vara medveten om hur och när man bör applicera den. På frågan om hur Albert arbetar med lärandestrategier i sin undervisning, delar han med sig av tre huvudkategorier som han använder sig av i sin undervisning. All strategiundervisning sker i ämneskontext då han förklarar att det finns svårigheter med att undervisa om lärandestrategier utan något att arbeta med. Den första strategin Albert berättar om är anteckningsstrategier. Han beskriver att om det görs på ett effektivt sätt, underlättar det kraftigt för all repetition och inläring som sker efter lektionstillfället. Några principer som han menar fungerar bra i undervisningen är att anteckna i nyckelord snarare än fullständiga meningar och att använda tankekartor eller en ”friare typ av anteckningar” med exempelvis pilar mellan sammanhörande begrepp och förtydligande figurer.

Nästa kategori som Albert använder sig av är repetitionsstrategier. Enligt honom ger det goda resultat och innebär enkla metoder som att innan lektionsstart snabbt titta igenom vad den kommer att handla och sedan efter lektionen direkt göra en kort repetition genom att titta igenom sina anteckningar och kort försöka återberätta vad lektionen handlade om. Albert vidareutvecklar sina repetitionsstrategier och förklarar att det också finns en mer sofistikerad variant av denna strategi. Han anser att detta arbetssätt är både tidseffektivt och leder till ökade resultat och beskriver det följande:

Mer sofistikerade strategier som spaced repetition, där man repeterar enligt ett strukturerat schema med längre och längre intervall mellan repetitionerna (typ efter 1 dag, 3 dagar, 1 vecka, 1 månad, etc.) ger enorma fördelar i form av både förbättrade resultat och sparad tid jämfört med ”vanlig” godtyckligt distribuerad repetition.

Slutligen beskriver Albert den sista strategikategorin som ingår i hans undervisning, nämligen minnestekniker. Han förklarar att minnestekniker är effektivt när eleverna ska minnas stora mängder sammanhängande information eller lära sig nya ord. Albert undervisar eleverna om hur man kan lära sig nya ord genom att koppla deras betydelser till något de låter som. Det är mycket effektivare än att bara försöka ”nöta in betydelsen”, menar han. Även denna typ av strategi utvecklar Albert till en högre nivå genom att skapa visuella kopplingar mellan sakerna man vill minnas, ”till exempel en fråga och ett svar på ett prov,” och föreställer sig dessa bilder utplacerade på olika ställen på välbekanta platser. Exempelvis sitt hus, skola eller arbetsplats. Något som Albert brukar kalla för ett ”minnespalats”.

5.2 Siri

Vår andra lärare är Siri, hon är behörig grundskollärare för årskurs 4–6 och undervisar i alla ämnen utom de samhällsorienterade ämnena i en årskurs 6. Strategier för lärande enligt henne är att eleverna har olika sätt att ta till sig kunskap och hennes jobb är att hjälpa dem att effektivisera dessa samt ta till sig nya strategier. I Siris undervisning om lärandestrategier i svenskundervisningen väljer hon att lägga störst fokus på elevaktiva strategier. Dessa sker både enskilt och tillsammans där de får chans att reflektera och diskutera sitt lärande tillsammans. ”Jag låter eleverna berätta hur de löser olika uppgifter eller utveckla sina förklaringar kring hur de tänker. Det för att övriga kamrater ska ta till sig nya strategier.”

Siri förklarar vidare olika exempel på lärandestrategier och det handlar till stor del om ett kooperativt arbetssätt. Hon utgår från ett kommunikativt och relationsinriktat perspektiv som enligt hon leder till språk- och kunskapsutveckling. Lärandestrategier som är mest

förekommande i hennes klassrum är strategier där eleverna tillsammans genom "think pair share" får bearbeta kunskapen och hjälpa varandra att förstå. Enligt Siri får då eleverna träna på att uttrycka sig, resonera, utveckla och de får träna på att använda begrepp när de pratar med varandra. "Vissa elever frågar helt enkelt en kompis som de känner sig trygg med."

Motivet bakom att Siri väljer att lägga tid på strategiundervisning är att det är viktigt att eleverna får lära sig olika sätt att lära sig på. Hon väljer att undervisa om strategierna i en ämneskontext så att det ska bli naturligt för eleverna och en del av den ordinarie lektionen. I frågan om Siri anser att någon strategi är mer effektiv än någon annan så förklarar hon:

Jag vet inte om den är effektivare än någon annan men jag gillar att eleverna får förklara sina svar och sina tankar samt hjälpa varandra med uppgifter i skolan. I sin förklaring så kan man också få syn på sina egna missuppfattningar och fel.

På frågan om läraren har stött på problem i sin undervisning om lärandestrategier får vi ett tydligt svar. Eleverna är ofta bekväma i de strategier de redan behärskar och har därför svårt att släppa taget och vara mottagliga till nya. Ett annat problem som Siri kan se hos sina elever är att några har en tendens att svara detsamma som sin kompis istället för att själva sätta ord på sin kunskap. Dessa faktorer påverkan på lärandet kan vi se bland det Siri beskriver som ineffektiva strategier där osäkra eller omotiverade elever svarar "Jag tycker samma som X". En strategi som hon då använder sig av är att få eleverna att ta orden i sin mun och använda begreppen istället. Siri berättar avslutningsvis att hon saknar utbildning om att undervisa eleverna om lärandestrategier och att det hon använder sig av endast är erfarenhetsbaserad.

5.3 Edith

Edith är behörig grundlärare i samtliga kärnämnen och undervisar för tillfället ämnet bild i årskurs 4–9 och svenska/svenska som andraspråk i årskurs 6. Hennes uppfattning om strategier för lärande är bestämd: "Eleverna måste få syn på sitt lärande". För Edith innebär

det att eleverna måste få komma i kontakt med olika sätt att lära och få upptäcka vilka sätt de känner sig bekväma med. I hennes undervisning sker det bland annat genom studieteknik, minnesträning och olika strukturer för olika arbeten.

Edith fortsätter utveckla hur hon arbetar med lärandestrategierna i sin undervisning och lägger stor vikt på att det ska vara ett naturligt inslag i elevernas arbeten och integrerad i ämneskontexten. Hon tycker det är viktigt att eleverna får undervisning om strategier i både läsning och skrivning. Edith vill med andra ord att hennes elever ska förstå den text de läser på ett effektivt sätt: skumläsa, sökläsa och läsa mellan raderna. Hon vill väcka nyfikenhet på texten genom att fundera över det som lästs och ställa frågor. När eleverna ska skriva olika slags texter beskriver Edith för oss att hon ger eleverna olika strategier för att ta sig an uppgiften beroende på bland annat syfte och genre. Förutom läs- och skrivstrategier beskriver Edith att eleverna blir undervisade i minnestekniker där de lär sig att strukturera sina tankar med hjälp av exempelvis en tankekarta – eller lista som en del elever föredrar. Hon arbetar också med reflekterande anteckningar där olika färger har olika innebörd ”grönt är fakta, gult viktiga begrepp och orange egna tankar”. Repetition är också en del av hennes strategiundervisning.

Edith är mycket medveten om hur lärmiljön påverkar elevers lärprocess och att alla har olika behov. Med det menar Edith att en medvetenhet kring vilken lärmiljö som passar elevernas lärprocess bäst är också en strategi i sig. ”En del måste ha lite ljud omkring sig för att kunna koncentrera sig och en del måste ha det alldeles tyst. En del lyssnar bättre genom att sitta och klottra samtidigt.” Målet med att Edith väljer att lägga tid på strategiundervisning är för att eleverna ska känna sig mer säkra och lärandet ska bli mer effektivt.

När de vet hur de ska göra kan de lättare ta sig an uppgifter utan att känna sig ängsliga och osäkra. Ängsligheten och osäkerheten visar sig ofta i ovilja att arbeta eller som andra störningsmoment. Jag vill förmedla att "Ni kommer att klara det när ni vet hur".

I frågan om någon strategi är mer effektiv än någon annan svarar Edith att lässtrategier är viktiga i all inläring. Hon beskriver att läsfixarna med bland annat spågumman och detektiven är en bra grund för alla slags texter. Edith tillägger att om eleverna kommit i kontakt med det arbetssättet tidigt så har dem bra verktyg med sig, för alla olika slags texter. Avslutningsvis skriver Edith att det finns en risk att man som lärare fastnar i de strategier som passar en själv bäst men eleverna behöver få prova olika sätt. Alla elever har inte samma behov och samma inläringssätt.

5.4 Dante

Dante är i grunden behörig grundlärare i åk 4–6 men undervisar även en del på gymnasiet på senare år. Där undervisar han i ämnena psykologi och sociologi och driver en valbar kurs i minnestekniker som eleverna läser under ett helt år. När Dante berättar om sin uppfattning om vad strategier för lärande är, ger han oss en utförlig förklaring.

För att tala om lärande överhuvudtaget behöver vi prata om minne – om vi inte minns det vi lärt oss har inget lärande ägt rum. Av den anledningen tycker jag att det är nödvändigt att göra elever medvetna om hur deras minnen fungerar och hur de kan förbättra sin förmåga till att minnas. Att skapa ett minne innebär att göra nya kopplingar i hjärnan och ju fler kopplingar vi lyckas skapa desto större chans att det vi ska komma ihåg kommer att fastna – och vara möjligt att återkalla när vi vill minnas.

Med det som utgångspunkt beskriver Dante att en strategi för lärande är att ta fasta på den viktigaste processen, nämligen återkallningen, det vill säga att minnas. Dante förklarar att jämfört med traditionell innötning av information utan en specifik strategi där den lärande ”hoppas att kunskapen ska fastna på ett magiskt sätt i hjärnan” utgår en lärandestrategi från noga planerade steg där man gör den nya informationen intressant och välbekant. Dante är

bestämd i att strategier är en absolut förutsättning för att kunna ta in stora mängder information och behålla densamma över tid.

Dante beskriver att han i sin undervisning av lärandestrategier är mån om att förmedla till eleverna att genom att ta kontroll över sitt lärande och behärska lärandestrategier så kan de lära sig vad som helst, när som helst. Något som leder till både självsäkerhet och självförtroende hos eleverna. ”Genom att bestämma hur jag ska lära mig något så har jag också kontroll över processen, därmed kan jag slippa hoppas att det jag lär mig bara magiskt ska finnas kvar”. Dante understryker att lärandestrategier ska resultera till att kunskapen inte bara finns i korttidsminnet utan även ska lagras i långtidsminnet. En strategi som Dante använder sig av i sin svenskundervisning är repetition. Likt Albert använder sig Dante av ”spaced repetition” genom bland annat appen Anki eller genom att följa ett färdigt schema. Genom att tidsintervallerna ökar mellan repetitionerna så beskriver Dante hur eleverna kan bestämma exakt vad de ska komma ihåg exempelvis ett år senare. I appen Anki kan eleverna använda sig av flashcards vid repetitionen vilket gör att de snabbt och effektivt får koll på vad de kan respektive inte kan.

I Dantes undervisning av lärandestrategier lär han även ut olika minnestekniker där eleverna exempelvis kan göra muntliga framställningar i svenskundervisningen utan manus genom att hålla strukturen i minnet. Han noterar vidare att en undervisning helt utan ämneskontext blir för generell och endast om hur tekniken fungerar. Det krävs innehåll för att strategierna ska föra kunskapsutvecklingen framåt.

I frågan på vilken lärandestrategi som är mer effektiv än någon annan är svaret bestämt. ”Minnespalatset är grunden för överlägsen inläring. Det finns ingen konkurrens här.” Vidare förklarar Dante att problematiken ligger i att trots dess effektivitet, är det få som orkar lägga ner tiden som krävs för att använda metoden ordentligt. En del elever är inte mottagliga för det av olika anledningar. Dante tror att åldern kan vara en sådan faktor.

Dante kan se att eleverna ofta går tillbaka till ineffektiva strategier då eleverna är exempelvis stressade. Han förklarar att det antagligen beror på att det är en trygghet att gå tillbaka till det ”du alltid har gjort”. Detta problem försöker Dante i sin undervisning att samtala med eleverna om. Han försöker även synliggöra olika minnestekniker för eleverna genom att

utföra experiment så att eleverna ska bli medvetna om dess överlägsna effekt på lärande.

Motivet bakom att Dante väljer att undervisa om lärandestrategier i sin svenskundervisning är att han anser det nödvändigt att göra eleverna medvetna om hur deras minnen fungerar och hur de kan förbättra sin förmåga att minnas. Dante upplever slutligen att de strategier för lärande han undervisar om ger elever ökad motivation, självsäkerhet och självförtroende: ”Det är en otrolig skillnad från hur jag upplevde lärande som elev i skolan. Det är också något som jag försöker förmedla till mina elever idag”.

5.5 Karin

Karin är utbildad grundskollärare och är behörig att undervisa i svenska, samhällsorienterande ämnen, engelska och matematik. Hon har arbetat som lärare i fyra år. Karins uppfattning om vad lärande för strategier är beskriver hon att det är olika redskap för henne att få eleverna att lyckas och prestera sitt bästa. Dessa redskap ser hon som en verktygslåda som eleverna kommer ha nytta av resten av livet. Fortsättningsvis använder sig Karin av begreppet ”lära att lära” när hon beskriver varför en viss kunskap är viktig och vad eleverna behöver göra för att förstå den samt hur de tar sig dit. Vägen dit kan ske på olika sätt enligt Karin. Ibland kan det vara på egna ben ibland men behövs hjälp och stöttning av lärare eller andra elever som befinner sig på en högre kunskapsnivå.

Karin beskriver att vid varje ny kunskap som hon presenterar, ska eleverna få kunskap om vad de ska lära sig samt hur det ska ske. Karin understryker vikten av att även ha tydliga förväntningar och tydlig koppling till föregående lektioner. Exempel på detta är att Karin arbetar med elevtexter för att synliggöra de olika nivåerna i hennes matriser. På så vis blir eleverna medvetna om Karins förväntningar och vad som krävs för att uppnå olika resultat. Denna medvetenhet upplever hon har lett till en högre motivation hos eleverna.

Både inom läsning och skrivning är det viktigt att eleverna får redskap för att kunna lyckas i det långa loppet menar Karin. Exempel på dessa redskap är olika tankestrukturer såsom tankekartor och stödord för att strukturera upp sina tankar både skriftligt och muntligt. Hon menar att dessa redskap är av stor vikt för att kunna skriva en text. Karin arbetar också med

kontinuerlig feedback genom att bland annat markera med färg i elevtexterna så att eleverna kan ta ansvar över sitt lärande samt utveckla sina arbeten. Karin väver alltid in lässtrategier i det de arbetar med för att eleverna ska kunna få en djupare kunskap. En lärandestrategi inom svenskämnet, som Karin även applicerar på andra ämnen, är att arbeta med expertord. Det tycker hon är effektivt då eleverna når en bredare kunskap att ha med sig resten av livet genom att ”sätta andra ord på ett specifikt ord”. Karin understryker vikten av att förstå det man läser och upplever att många elever läser utan att egentligen reflektera över vad det står. Kooperativt lärande är en stor del i Karins undervisning där eleverna får lära sig olika strategier för att lära tillsammans. Exempel på dessa strategier är think pair share, mötas på mitten, och karusellen. Karin låter eleverna arbeta både i par och i grupper där de fungerar som läranderesurser till varandra. I det utbyte sker en naturlig lärprocess som aldrig pekar ut en enskild elev i helklass som inte har förstått undervisningens innehåll, frågor är enklare att lyfta i mindre grupper, förklarar Karin.

I frågan om huruvida Karin undervisar lärandestrategier med eller utan ämneskontext, får vi svaret:

Med dagens läroplan ser jag inte hur man skulle kunna undervisa utan lärandestrategier. Jag använder mig alltid av att arbeta med ämneskontext för att underlätta för eleverna. Det ger också mer tyngd i varför det är viktigt här och nu.

När Karin har undervisat i lärandestrategier upplever hon att tidsaspekten är ett problem. För att eleverna verkligen ska förstå och ha nytta av en viss strategi behöver man arbeta med detta många gånger i olika kontexter. Karin avslutar sin intervju med att beskriva att hon många gånger ställt sig frågande till vad kunskap egentligen är, något hon kommer göra även i framtiden.

5.6 Sammanfattning och analys

Vi ser, när vi sammanställer resultatet, att de fem legitimerade lärarnas uppfattningar av lärandestrategier är mycket lika varandra, men formuleras på olika vis. Det utesluter dock

inte att det finns skillnader i lärarnas uppfattningar. Beroende av detta så utformas undervisningen på olika vis. Likheterna mellan lärarnas uppfattningar av lärandestrategier är att det innebär olika sätt för eleverna att ta till sig ny kunskap och få syn på sitt lärande. Siri betonar även att hennes roll som lärare är att effektivisera elevernas strategier och Karin har det livslånga lärandet i sikte. Men för att överhuvudtaget kunna tala om strategier förklarar Dante i sin intervju, som går på ett djupare plan än de övriga lärarnas, att man först och främst måste ha kunskap om minnet för att ens kunna tala om lärandestrategier. Han understryker sedan att lärandestrategier, bestående av noga planerade steg, är en absolut förutsättning för att kunna lära sig något.

Vi kan se i lärarnas undervisning att Albert och Dante lägger större fokus på minnet och mentala processer medan Siri lägger större fokus på socio-affektiva strategier såsom samarbetsinriktad lärande. Anledningen till att Siri arbetar på detta sätt är att eleverna använder varandra som läresurser och kan även finna trygghet i varandra. Genom att hjälpa varandra att utvecklas i sin strategianvändning, ökar både elevernas motivation och självförtroende i sin lärprocess. Edith och Karins strategiundervisning däremot innehåller både mentala processer och socio-affektiva strategier, vilket ger deras elever en bred grund. I ett teoretiskt perspektiv landar denna skillnad i att eleverna, vars undervisning till största del bygger på strategier om mentala processer, får en mer konstruktivistisk inriktning på lärande än de elever vars lärande utgår från ett sociokulturellt perspektiv.

Samtliga lärare är rörande överens om att kunskap om lärandestrategier leder till att elever får ökat självförtroende i skolan. En problematik som många av lärarna ser, är att eleverna lätt fastnar i de strategier de redan behärskar och har då svårt att ta till sig nya. Detta blir därför en utmaning i strategiundervisningen. Dante misstänker att det kan bero på elevernas ålder medan Siri uttrycker att eleverna blir bekväma i de strategier de redan kan. Något vi tolkar som att eleverna inte orkar lägga energi på att lära sig en ny lärandestrategi. Karin och Dante tar upp ytterligare en problematik kring att undervisa i lärandestrategier, vilket är tidsaspekten.

Alla intervjuade lärare undervisar sina lärandestrategier i en ämneskontext. Det motiveras med att strategierna ska bli ett naturligt inslag i undervisningen men även att det ska bli meningsfullt för eleverna. Karin har svårt att se hur en strategiundervisning ska kunna

fungera utan ämneskontext. Dante utvecklar detta och beskriver att en strategiundervisning utan ämneskontext blir för generell och endast om hur själva tekniken fungerar. Detta leder inte en undervisning utan ämneskontext kunskapsutvecklingen framåt, menar Dante och Karin.

6. Slutsats och diskussion

Syftet med denna studie är att undersöka hur några utvalda svensklärare i grundskolans årskurs 4–6 uppfattar lärandestrategier i ett pedagogiskt perspektiv. Vi vill också belysa hur dessa lärare arbetar med lärandestrategier i svenskundervisningen. I detta avsnitt kommer studiens resultat att diskuteras i relation till tidigare forskning och våra teoretiska utgångspunkter. För tydlighetens skull har vi valt att knyta an resultat och slutsatser till studiens frågeställningar. Avslutningsvis kommer vi att föra en avslutande metoddiskussion.

6.1 Hur uppfattar svensklärare lärandestrategier i ett pedagogiskt perspektiv?

I *kommentarmaterialet för kursplanen i svenska*, beskrivs det att eleverna ska bli *medvetna* om hur de själva lär sig, vilka strategier de kan ta till för att förstå och minnas det som behandlas och sedan lagra det i långtidsminnet (Skolverket 2017). Samtliga lärare arbetar i enlighet med kursplanen i svenska då de kopplade medvetenhet till lärandestrategier i sina beskrivningar. Medvetenheten som lärarna beskriver är att eleverna ska kunna välja och använda de strategier som undervisningen innehåller. Lärarna är också enade om att deras uppgift är att förse eleverna med olika lärandestrategier som de sedan får träna på och effektivisera. Skolan har i uppdrag att förmedla eleverna kunskaper och utveckla deras förmågor, som kan innebära att utveckla elevers strategier i lärandet. Det är inte antingen eller, det är både och. Detta ställer ett stort krav på att läraren själv ska kunna behärska och besitta kunskap om olika lärandestrategier (Partanen 2019).

Albert förklarar vikten av att som lärare besitta kompetens om lärandestrategier samt hur och när eleverna bör använda sig av dem för ett effektivt lärande, något som även Karin tar upp. Definitionen av lära att lära enligt Eurydice (2002) stämmer överens med dessa lärares

uppfattning. Albert beskriver en rad olika specifika metoder och knep som han använder sig av i sin strategiundervisning. En undervisning som han tillsammans med de andra lärarna menar ska leda till att eleverna får träna och på så vis bli medvetna om sitt lärande för att kunna ta kontroll över det. Detta överensstämmer med Oxfords (1990) definition om lärandestrategier på så vis att lärandestrategier är medvetna och specifika handlingar, men också med Phye och Sanders (1994) första fas i utvecklingen av strategisk överföring.

För Dante är återkallning, genom noga planerade steg, det viktigaste i en lärandestrategi då minnet är överlägset när det handlar om all inläring. Forskare (Börjesson 2012; Oxford 1990; O'Malley & Chamont 1990) beskriver likt Dante och Albert att eleven använder befintlig kunskap för att bearbeta och strukturera den nya genom strategier så som exempelvis avkodning, minnestekniker och skapandet av inre bilder.

Vi kunde se att Dantes uppfattning om lärandestrategier stod ut på ett helt annat sätt än de övriga lärarna. Att Dantes uppfattning går på ett djupare plan kan bero på hans annorlunda erfarenhet och förkunskap än vad de andra lärarna har. Han undervisar i psykologi, sociologi och inte allra minst just minnestekniker, något vi tror bidrar till hans fokus på minnets starka effekter på lärandet.

Som tidigare nämnts finns det inga tydliga riktlinjer i läroplanen för hur lärare ska undervisa om och arbeta med lärandestrategier i skolan. De lärare vi intervjuat har olika erfarenhet då några lärare fått utbildning i detta medan andra endast arbetar med erfarenhetsbaserade lärandestrategier. Det är därför intressant att lärarnas uppfattning kring lärandestrategier i ett pedagogiskt perspektiv har så pass många gemensamma nämnare, trots deras varierande erfarenhet.

6.2 Hur undervisar lärare om lärandestrategier i svenskundervisningen?

Det ingår i skolans uppdrag att utveckla elevernas strategier i lärandet. Det leder till att läraren själv måste ha kompetens om olika lärandestrategier. Genom vår empiriska undersökning har vi fått syn på hur lärare på fältet arbetar med detta.

Albert och Dante använder sig utav strategier som främst handlar om elevernas mentala processer. Genom det kan vi se att deras syn på lärande har gemensamma beröringspunkter med det konstruktivistiska perspektivet. Piaget använder (se punkt 3.3.2) två centrala begrepp i det konstruktivistiska perspektivet när han talar om den mentala lärprocessen. Vi kan se kopplingar på hur de använder sig av assimilation i sin strategiundervisning. Exempelvis sker det genom att eleverna ska ta sig an ny kunskap genom att knyta det till en redan välkänd plats såsom sitt hem och sedan lagra det i sitt minnespalats. Det gör att eleverna tar sig an den nya kunskapen med hjälp av de kunskaper och erfarenheter de redan besitter. I vår tidigare forskning kunde vi se att kognitiva strategier (se punkt 3.1.2) kunde bestå av associering, visualisering, minnestekniker, skapandet av inre bilder, anteckna och repetera. Detta har en tydlig koppling till den strategiundervisning som Albert och Dante bedriver.

De metakognitiva strategierna har en indirekt koppling till den nya kunskapen och innebär exempelvis att eleverna reflekterar över sitt lärande, något vi kunde se i flera av lärarnas undervisning. Albert utvecklade det genom att beskriva vikten av att eleverna, i olika former, reflekterar både innan och efter en lektion för att öka lärandet.

Siri väljer att lägga fokus på socio-affektiva strategier där eleverna tillsammans utvecklar och befäster sin kunskap. Socio-affektiva strategier handlar om det sociala samspelet där eleverna lär sig av varandra för att nå ett gemensamt mål. Hattie (2012) och Oxford (1990) pekar på att det är de socio-affektiva faktorerna som har den största effekten på det självreglerande lärandet. Enligt O'Malley och Chamot (1990) och Oxford (1990) fokuserar denna typ av strategier på det sociala samspelet men också de affektiva faktorerna (se punkt 3.1.3). Detta ser vi att Siri även använder i sin strategiundervisning genom att eleverna använder klasskamrater de känner sig trygga med som resurser. *Think pair share*-metoden gör också att elever bland annat stegvis bygger upp sitt självförtroende enskilt, i par och slutligen i grupp.

Det sociala samspelet är även en huvuddel i det sociokulturella perspektivet där språket fungerar som ett medierande verktyg. Siri är, likt detta perspektiv, av åsikten att eleverna kan ge varandra återkoppling och arbeta tillsammans för att utveckla sina strategier samt utvärdera dessa, med andra ord en social aspekt (Partanen 2019). Detta överensstämmer med Phye och Sanders (1994) andra fas, behållningsfasen, där elever ska få öva samt återkoppling på sitt strategiandvändande. Ett ytterligare tecken på Vygotskijs sociokulturella tradition i

undervisning, är att Siri, precis som Karin, använder sig av stöttning. Det sker lärare till elev men också elev till elev. I stötningsarbetet ska behovet av vägledning från läraren eller annan elev gradvis förändras i takt med elevens egen struktur och lärandestrategier utvecklas (Partanen 2011). Elevens lärande befinner sig, under stötningsarbetet, i den proximala utvecklingszonen (se 3.1.1). I detta ser vi att eleverna först och främst får träna på sin metakognitiva kunskap och självreglering genom att förklara för någon annan och därav blir tvungna att resonera kring sitt eget lärande. Men också att de blir medvetna om sina egna fel genom att prata med varandra.

Enligt undersökningen kan vi bedöma att Ediths och Karins undervisning innehåller samtliga strategikategorier; kognitiva, metakognitiva och socio-affektiva strategier (Rebecca L. Oxford 1990). Exempel på kognitiva strategier som Edith och Karin använder är läs- och skrivstrategier, tankekartor, listor och färgkodade anteckningar. Metakognitiva strategier kan vi se när Edith och Karin förklarar att eleverna får reflektera över sitt lärande för att skapa en medvetenhet om hur de lär. Slutligen framgår det att Edith är medveten om socio-affektiva faktorerers påverkan på lärandet, något som blir synligt när hon resonerar kring elevens osäkerhet och ängslighet. Karin tar också upp det när hon beskriver den negativa effekten av att elever blir utpekade i helklass och väljer därför att istället arbeta i små grupper. Partanen (2019) beskriver att det är viktigt att stötta elevens strategianvändning kring motivation och känslomässiga aspekter i lärandet. Elevernas motivation är starkt kopplat till deras självförtroende och tillit till sin egen förmåga. Bandura menar i sin socio-kognitiva forskning, att det påverkar och ligger till grund för elevernas självreglerade lärande (Partanen 2019). Vi kan även se att Edith besitter metakognitiv kunskap (se punkt 2.2) då hon är medveten om vilken lärmiljö som främjar elevernas lärande och är lyhörd för deras behov. Genom att Edith anpassar lärmiljön efter eleverna, utvecklar de i sin tur sin metakognitiva självreglering. Både det konstruktivistiska perspektivet och den sociokulturella synen på barns förmåga att lära stämmer överens med hur Edith och Karin beskriver sin syn på lärande och undervisning. Genom intervjun med Siri uttalades inte explicit något användande av mentala strategier utan fokus låg på socio-affektiva sådana. Detta kan tyda på att hennes syn på lärande ligger närmre det sociokulturella perspektivet. Partanen (2019) konstaterar att sociokulturella processer inte utesluter att det förekommer mentala eller kognitiva förmågor eller funktioner. Det blir därför viktigt att vara medveten om att det inte bara finns en lärprocess eller en lärteori, utan allt går

in i varandra. ”Inlärningsteori inte kan utträta några underverk genom att ge nyckeln till elevens hemliga lärorum” (Imsen 2006:206).

Samtliga lärare undervisar lärandestrategier i en ämneskontext. I vår tidigare forskning kunde vi se att det fanns en diskussion bland olika forskare huruvida lärandestrategierna ska läras ut utanför själva ämneskontexten eller om det är mer fördelaktigt att lära ut strategierna tillsammans med ämnet. Lärarna i vår studie är, precis som Bransford, Brown och Cocking (2000), Dunlosky et al. (2013), Hattie (2012) och Kiewra (2002), enade om att inlärningen av strategierna blir mer meningsfulla om man lär sig något ämnesinnehåll samtidigt. Genom detta får eleverna möjlighet att träna på att anpassa strategierna på liknande uppgifter och på så sätt sätta in dem i andra sammanhang. Dante uttrycker att det är då kunskapen sätter sig mer på djupet och lagras i långtidsminnet.

Vi ser att lärarna upplever ett gemensamt problem i sin strategiundervisning. Detta är att eleverna tenderar att fastna i de redan välbekanta strategierna och får på så vis svårt att lära sig nya. Edith beskriver också ett problem i sin egen strategiundervisning där även hon fastnar i de strategier hon är välbekant med och upplever att det är svårt att få in andra lärandestrategier i undervisningen. Trots det är hon medveten om att eleverna ska presenteras för ett brett utbud av lärandestrategier. Ediths upplevelser kan relateras till Dunlovskys studier (2013) där de skriver att lärarna kan anse att det är för utmanande och tidskrävande att söka genom relevant forskning för att kunna orientera sig bland alla olika lärandestrategier som man kan tillämpa i sin undervisning. Där understryker Hattie (2012) att det finns ett stort behov av att öka den tid som använts på att undervisa om strategier. Phye och Sanders (1994) beskriver en kritisk aspekt i lärares strategiundervisning, något som Karin också upplever. Denna kritiska aspekt är att tiden inte räcker till. De är där överens om att eleverna måste få träna på strategierna många gånger i olika kontexter och få återkoppling på dessa. Den tiden är svår att få ihop, menar Karin.

En klok lärare inser att kunskap är svårt att definiera på ett tydligt sätt, att de kunskaper och kompetenser som efterfrågas av samhället är komplexa. En klok lärare hjälper eleverna att hitta strategier för att hantera att lärandeprocessen är en komplex, oviss och riskfylld process.

Det framkom i intervjun med Karin att hon ställde sig frågande till vad kunskap egentligen är, vilket Klapp är överens om att det är svårt att definiera. Det är därför viktigt att man som lärare är medveten om detta och att man hjälper sina elever att utveckla olika strategier för att kunna hantera den komplexa lärandeprocessen. Hattie (2012), beskriver att det bland annat handlat om att skapa sig en förståelse för elevernas lärprocess och hur de bör instrueras och medvetandegöras.

6.3 Sammanfattande diskussion

Ett övergripande syfte med denna studie var att få syn på hur några utvalda lärare uppfattar lärandestrategier samt hur detta kommer till uttryck i svenskundervisningen. Genom en empirisk studie där vi intervjuade lärare som arbetar ute på fältet har vi kunnat få syn på att lärarnas uppfattning av lärandestrategier innebär att eleverna ska kunna ta till sig kunskap på olika sätt och på så vis få syn på sitt eget lärande. Trots att studiens begränsade omfång inte kunde granska huruvida tillämpningen av strategierna gav effekt på elevernas självreglerande lärande, visade studien att kunskapen om lärandestrategier bland de utvalda lärarna fanns och kom till uttryck i undervisningen. Samtliga lärare påtalar vikten av att synliggöra elevernas medvetenhet om sitt eget lärande. Lärarna står enade vid att strategiundervisningen bör vara en naturlig del i undervisningen, i alla klassrum. Det handlar om att man som svensklärare använder tiden till att medvetandegöra elever om deras lärprocess som kan bidra till elevers lärande i en positiv riktning.

I vårt dagliga arbete som lärare är denna kunskap viktig då vi, i enlighet med Skolverket (2019), ska ge eleverna de redskap som behövs för att kunna möta framtidens utmaningar och att det är undervisningen som ska innehålla och utveckla olika strategier för att gynna elevernas livslånga lärande. Detta är av stor vikt för varje person och vetande människa som är en del av det ständiga förändrade kunskaps och informationssamhälle som vi lever i (Hoskins & Fredriksson 2008). I vår studie fick vi se hur lärare undervisar i lärandestrategier

på olika sätt och formade undervisningen till sin egen. Det hoppas vi inspirerar andra lärare att utveckla sin strategiundervisning, oavsett vilka elever eller ämnen. En undervisning som på detta sätt möjliggör för elevernas strategianvändning behöver därför inte stå i motsättning till att läroplanens och kursplanernas mål uppnås. Tvärtom menar vi att lärandestrategier kan skapa större möjligheter för att eleverna ska lyckas nå kunskapsmålen i skolan.

Denna studie har även gett oss en klarare bild av det som Brooks Adams (1897) uttrycker att vi inte kan lära våra elever allting därför är det bäst att vi lär eleverna att lära sig själv. Det innebär inte att behovet av vägledning från läraren ska helt försvinna men att den gradvis ska förändras i takt med att elevens självreglering utvecklas. Syftet med undervisning är just lärande, därför är det viktigt att eleverna får de redskap för att hantera förmågan att lära.

6.4 Metoddiskussion

Inledningsvis var forskningsplanen att utföra semistrukturerade intervjuer med lärare på plats i skolorna. På grund av Covid-19s framfart gick det inte att genomföra. Därför reviderades forskningsplanen och vi övergick till digitala intervjuer istället. I samtal med handledare kom vi fram till att semistrukturerade intervjuer via mejl, med kompletterande telefonsamtal och mail, var ett smidigt sätt att utföra vår undersökning. Vår upplevelse var att informanterna tyckte det var positivt att bli intervjuade via mejl. Deras känsla var att detta koncept var mindre tidskrävande och de kunde på så vis ta sig tid att svara när tillfälle fanns. Det gav också våra informanter möjlighet att uttrycka sina egna erfarenheter och upplevelser om lärandestrategier i svenskundervisningen. Vi kunde då också få tid att formulera följdfrågor för att få ut mer av lärarnas tankar och erfarenheter. Intervjuns kvalitet kan ha påverkats av ett antal aspekter som vi tagit i beaktning i vår undersökning. En av dessa aspekter är att vi inte kan garantera att lärarna svarar sanningsenligt. Risken med det är att lärarna ger oss en tillrättalagd bild. Detta tror vi däremot är en risk oavsett vilken intervjuform man väljer att använda sig av.

Vi upptäckte att de lärare som intervjuades till största del hade liknande uppfattning om vad lärandestrategier innebar, trots de diffusa riktlinjer som finns på Skolverket. Vi hade kunnat uppnå en högre empirisk validitet om vi hade haft fler informanter än fem. Det gör också att

vi inte kan dra några generella slutsatser utan det krävs en mer omfattande studie.

Med anledning av Covid-19 har vi gjort ett subjektivt urval (Denscombe 2018) och riktat in oss på lärare i södra Sverige som funnits i våra kontaktnät och som vi mött under vår utbildning. Vi är medvetna om att vår tidigare forskning visar att det finns en avsaknad av strategiundervisning. Vårt urval kan ha påverkat vårt resultat av vår empiriska undersökning då vi har tagit kontakt med lärare som vi vet bedriver strategiundervisning. Detta resultat kan bli missvisande i jämförelse om vi hade intervjuat slumpmässiga lärare ute på fältet. Det hade möjligtvis speglat verkligheten på ett annat sätt än det vi kom fram till. Däremot är inte syftet med vår studie att undersöka om det undervisas i lärandestrategier utan uppmärksamheten ligger på hur.

6.5 Vidare forskning

Efter diskussioner om hur vår studie kan utvecklas och fördjupas har vi kommit fram till att det hade varit intressant att utföra observationer där vi följer lärare i deras strategiundervisning i svenskämnet. Genom det får vi syn på hur lärarna arbetar i praktiken och kan knyta det till vår forskningsbakgrund utan att enbart utgå från lärarens tolkning om den egna undervisningen. Genom att kombinera observation med en intervjumetod får man även en indikation på hur väl lärarens bild av sin undervisning stämmer överens med verkligheten.

Vi kan se ett mönster i vår undersökning där de kvinnliga informanterna tenderar att undervisa mer i socio-affektiva strategier än de manliga som i sin tur har ett större fokus i de mentala processerna. Det var inte vårt mål att särskilja detta då vår studie inte är av den omfattning som krävs. Det skulle vara intressant att undersöka detta samband med en större studie innehållande exempelvis fler intervjuer eller annat metodval.

7. Referenser

- Boström, L. (2004) *Lärande & Metod - Lärstilsanpassad undervisning jämfört med traditionell undervisning i svensk grammatik*. Jönköping: Jönköping University Press Dissertation
- Bransford, J., Brown, A.L. & Cocking, R.R. (2000). *How people learn: brain, mind, experience, and school*. Washington, DC: National Academy Press.
- Börjesson, L. (2012). *Om strategier i engelska och moderna språk. Institutionen för pedagogik och specialpedagogik*, Göteborgs universitet.
- Christoffersen, Line & Johannessen, Asbjørn (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. (Fjärde upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Dunlosky, J., Rawson, K., Marsh, E., Nathan, M.J., Willingham, D. (2013) "Improving students' learning with effective learning techniques: promising directions from cognitive and educational psychology". *Psychological Science in the Public Interest*, January 2013 vol. 14
- Eurydice (2002) *Key competencies: A developing concept in general compulsory education*. Brussels: Eurydice/European Commission.
- Flavell, J. H. (1979). *Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry*. *American psychologist*, 34(10), 906.
- Gärdenfors, Peter (2010). *Lusten att förstå – Om lärande på människans villkor*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Harris, V., Gaspar, A., Jones, B., Ingvarsdóttir, H., Neuburg, R., Pálos, I. & Schindler, I. (2001). *Helping learners learn exploring strategy instruction in language classrooms across Europe*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Hattie, J. (2012). *Synligt lärande för lärare*. Stockholm: Natur & kultur
- Hoskins, B., Fredriksson, U (2008). *Learning to Learn: What is it and can it be measured?* European Commission. Luxemburg.
- Håkansson, J., & Sundberg, D. (2012). *Utmärkt undervisning: framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning* (1. utg. ed.). Stockholm: Natur & Kultur.
- Imsen, Gunn (2006). *Elevers värld: introduktion till pedagogisk psykologi*. 4., rev. uppl. Lund: Studentlitteratur

- Kiewra, K. A. (2002). *How Classroom Teachers Can Help Students Learn and Teach Them How to Learn. Theory into Practice*, 71-80
- Klapp, Alli (2015). *Bedömning, betyg och lärande*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur
- *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska* (reviderad 2017) [Elektronisk resurs]. (2017). Stockholm: Skolverket Hämtad från: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3808> (2020-12-08)
- *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* 2011: reviderad 2019. Sjätte upplagan (2019).[Stockholm]: Skolverket. Hämtad från: <https://www.skolverket.se/publikationsserier/styrdokument/2019/laroplan-forgrundskolan-forskoleklassen-och-fritidshemmet-reviderad-2019> (2020-12-06)
- *Metakognition*. (u.å.). I Nationalencyklopedin. Hämtad från: <https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lang/metakognition> (2020-11-25)
- Mitchell, David (2015). *Inkludering i skolan: undervisningsstrategier som fungerar*. 1. utg. Stockholm: Natur & Kultur
- Moely, B. E. & Hart, S. S. (1992). *The teacher's role in facilitating memory and study strategy development in the elementary school*. Child Development
- Moseley, D., Baumfield, V., Higgings, S., Lin, M., Miller, J., Newton, D., Robson, S., Elliott, J. & Gregson, M. (2004) *Thinking skill frameworks for post-16 learners: an evaluation*. London: Learning and Skills Reserch Center
- O'Malley, J.M. & Chamot, A.U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge [England]: Cambridge University Press
- Ornstein, P., Coffman, J., McCall, L., Grammer, J. & San Souci, P. (2010). *Linking the classroom context and the development of childrens' s memory skills*. I:J.L. Meece & J.S. Eccles (red.), *Handbook on research on schools, schooling, and human development*. New York: Routledge.
- Oxford, Rebecca L. (1990). *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston, Mass: Heinle & Heinle
- Partanen, Petri (2011). *Från Vygotskij till lärande samtal*. Johanneshov: TPB
- Partanen, Petri (2019). *Att utveckla förmågor på vetenskaplig grund - i skolan*. Första upplagan Ås: Skolutvecklarna Sverige
- Phe, G.D. & Sanders, CE. (1994). *Advice and feedback: Elements of practice for problem solving*. Contemporary Educational Psychology.

- Pressley, M. & Harris, K.A. (2006). *Cognitive strategies instruction: From basic research to classroom instruction*. I P.A. Alexander & PH. Winne (Red.), Handbook of educational psychology. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Skolinspektionen - *Framgång i undervisningen*. (2010). Hämtad från <http://www.skolinspektionen.se/sv/Beslut-och-rapporter/Publikationer/Broschyr/Framgang-i-undervisningen> (2020-12-04)
- Skolverkets lägesbedömning (2010). *Förskoleverksamhet, skolbarnsomsorg, skola och vuxenutbildning D. 2 Bedömningar och slutsatser*. Stockholm: Skolverket
Hämtad från:
<https://www.skolverket.se/portletresource/4.6bfaca41169863e6a65d9f5/12.6bfaca41169863e6a65d9fe?file=2445> (2020-12-06)
- Stringher, C. (2006) *Learning competence: an Italian exploratory research in elementary schools. in Learning to learn network meeting*. Report from the second meeting of the network. Ispra: CRELL/JRC.
- Veenman Marcel., Van Hout-Wolters, B. & Afflerbach, P. (2006). *Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations. Metacognition Learning*

8. Bilagor

8.1 Bilaga 1 - Missivbrev

Hej!

Vi är två lärarkandidater vid namn Linnea Sköld och Elin Berglund som går sista terminen på grundlärarprogrammet med inriktning årskurs 4–6 i Kristianstad. I utbildningen ingår att genomföra en studie som är en del av ett examensarbete på avancerad nivå. Vi har valt att undersöka hur några utvalda lärare uppfattar och arbetar med lärandestrategier inom svenskundervisningen.

Vår studie kommer att genomföras i form av skriftliga intervjuer som vid behov kan komma att kompletteras muntligt via exempelvis Zoom. Intervjun kommer beröra din uppfattning och undervisning om lärandestrategier i din svenskundervisning. Deltagandet i studien innebär att vi bifogar ett dokument med de frågor vi önskar få svar på och där står även lite mer information om vårt valda ämne och vad vi önskar av dig som lärare.

Har du möjlighet att ställa upp? Vi vore verkligen tacksamma!

Med vänliga hälsningar,

Linnea Sköld & Elin Berglund
Kristianstad Högskola

8.2 Bilaga 2 - Intervjufrågor

I grundskolans läroplan påträffas ordet "strategi" hela 267 gånger. Det framkommer även att det är undervisningen som ska innehålla och utveckla strategier som eleverna sedan ska kunna välja och använda. Samtidigt är det så att förståelsen för vad strategier är och hur vi kan förstå dem lämnas öppet. Det kan därför finnas många olika tolkningar av vad som egentligen menas med lärandestrategier, hur de ska undervisas om och vilka eleverna bör bli medvetna om.

Därför tycker vi att det skulle vara intressant att få höra just **dina** tankar kring detta område och hur det kommer till uttryck i din svenskundervisning. Vi skulle önska minst en halv sida per fetmarkerad fokusfråga.

Våra etiska förhållningssätt

Du kommer att vara anonym, likaså skolan du arbetar på och inga personliga uppgifter som kan kopplas till dig kommer att lagras eller sparas.

Inledande frågor

- Vilka ämnen undervisar du i och hur länge har du arbetat som lärare?
- Hur skulle du beskriva dig själv som lärare?
- Berätta om en vanlig/typisk svensklektion i ditt klassrum?

Fokusfrågor

- **Vad är strategier för lärande enligt dig?**
Vad innebär att lära att lära för dig?
- **Berätta hur du arbetar med lärandestrategier i din svenskundervisning?**
Undervisar du detta med eller utan ämneskontext?
Varför undervisar du om lärandestrategier?
- **Är det någon strategi du anser vara effektivare än någon annan? Vilken och varför?**
Vilka problem har du stött på när du undervisar om lärandestrategier?

Avslutande frågor

- Var det någon fråga som var svår att svara på?
- Är det något utöver det vi frågat om som du skulle vilja tillägga?

Tack för din medverkan och att du tog dig tid!