Anna Gausland

Lektor

Åsta Haukås

Førsteamanuensis, Institutt for fremmedspråk, Universitetet i Bergen

Bruk av ordlæringsstrategier blant norske tyskelever

Sammendrag

Interessen for forskning på læringsstrategier er økende i Norge. Det finnes likevel ennå ingen publiserte empiriske studier som fokuserer på læringsstrategier i andre fremmedspråk. Hensikten med den foreliggende artikkelen er derfor å gi et første innblikk i 54 norske tyskelevers bruk av ordlæringsstrategier. Studien er gjennomført som en skriftlig spørreundersøkelse hvor elevene beskrev hvordan de hadde arbeidet for å lære en liste med tysk-norske ordpar. Samlet sett ser vi at elevene behersker ordlæringsstrategier av ulik art, men at noen få strategier er hyppig forekommende hos de fleste elevene. Det viser seg at elevene i hovedsak bruker ordlæringsstrategier som inneholder element av repetisjon, altså strategier som krever lite kognitiv bearbeiding. Derest blir metakognitive strategier som organiserer og planlegger læringen mest brukt. Artikkelens siste del sammenligner funn fra undersøkelsen med internasjonale studier og skisserer videre forskningsbehov innen feltet.

Innledning

Flere nasjonale styringsdokumenter fremhever betydningen av økt innsikt i og bruk av læringsstrategier i norsk skole. Læringsplakaten (2006b) forplikter blant annet skolen til å stimulere elevene til å utvikle egne læringsstrategier, og i Kunnskapsløftet (2006a) vektlegges læringsstrategier i alle fag. I læreplanene for engelsk og fremmedspråk kan man blant annet lese følgende:

Når vi er bevisst hvilke strategier som brukes for å lære fremmedspråk, og hvilke strategier som hjelper oss til å forstå og å bli forstått, blir tilegnelsen av kunnskaper og ferdigheter enklere og mer meningsfylt. Det er også viktig å sette egne mål for læringen, finne ut hvordan disse kan nås og vurdere egen språkbruk.

(Fra læreplan i engelsk og læreplan i fremmedspråk, Utdanningsdirektoratet 2006a)

Forskningsinteressen for læringsstrategier er økende i Norge, og i de seinere årene har blant annet Rune Andreassen (2008), Øistein Anmarkrud (2009), Therese N. Hopfenbeck (2009), Wenche M. Rønning (2009) og Marit S. Samuelstuen (2005) skrevet doktorgradsavhandlinger om læringsstrategier. Med unntak av hovedoppgaven til Camilla Theresia L. Sørensen (2002), finnes det

likevel ennå ingen publiserte empiriske studier om elevers bruk av ordlæringsstrategier i fremmedspråkene. Sørensen fant at norske elever generelt bruker få strategier for å lære engelske ord, at de er uvitende om de ulike strategiene de kan bruke, og at de i hovedsak bruker strategier som krever lite mental kreativitet. Sørensens funn kan ha sammenheng med det flere forskere kaller en nedprioritering av ordinnlæring både i lærerutdanningen og i klasserommene. Forskerne mener at elevene i for stor grad blir overlatt til seg selv på dette området (Hunt & Beglar, 2005; Oxford & Scarcella, 1994; Simensen 2000a, 2000b).

På fagfeltet norsk som andrespråk har særlig Anne Golden bidratt til økt kunnskap om elevers ordforståelse og metaforbruk (2005). Hun har også skrevet læreboka *Ordforråd, ordbruk og ordlæring - i et andrespråksperspektiv* (2009), hvor hun med støtte i internasjonal forskning argumenterer for et eksplisitt fokus på ordlæringsstrategier i undervisningen. Dessuten har Lise Iversen Kulbrandstad (2008) i et aksjonsforskningsprosjekt undersøkt hvordan en lærer arbeidet systematisk med ord og ordlæring i en flerkulturell elevgruppe. Det finnes imidlertid ingen studier som kartlegger hvilke strategier norske fremmedspråkselever bruker for å lære seg nye ord. Hensikten med den foreliggende undersøkelsen var derfor å bidra til videre utvikling av forskningsfeltet. Vi ønsket å gjennomføre en første kartlegging av hvilke læringsstrategier 54 norske tyskelever i videregående skole bruker for å lære nye ord i forbindelse med en ordlæringstest. Dessuten ønsket vi å undersøke om det er forskjeller på strategibruken mellom høyskåre- og lavskåreelever. Vi stilte følgende forskningsspørsmål:

- 1) Hvilke læringsstrategier bruker norske tyskelever for å lære nye ord?
- 2) Finner vi forskjeller mellom høy- og lavskåreelever når det gjelder valg av ordlæringsstrategier?

Artikkelen har følgende struktur: Den første delen drøfter og definerer begrepet ”språklæringsstrategier” samt presenterer Petra Morfelds (1998) klassifisering av ordlæringsstrategier. Artikkelens andre del gir en oversikt over studiens metodebruk og resultater. Artikkelens siste del sammenligner funn fra undersøkelsen med internasjonale studier, drøfter denne og sammenlignbare studiers implikasjoner for fremmedspråksundervisningen og skisserer videre forskningsbehov.

Språklæringsstrategier - en begrepsavklaring

Begrepet ”læringsstrategi” er ikke klart definert i læreplanene, og heller ikke i forskningslitteraturen om språklæringsstrategier finnes det noen enhetlig definisjon. Et eksempel på en hyppig brukt definisjon er Rebecca L. Oxfords fra 1990. Hun definerer språklæringsstrategier på følgende måte:

operations employed by the learner to aid the acquisition, storage, retrieval, and use of information [...] learning strategies are specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferrable to new situations.

(Oxford, 1990, s. 8)

J. Michael O'Malley og Anna U. Chamot (1990) definerer språklæringsstrategier noe smalere enn Oxford (1990). I følge O'Malley og Chamot er språklæringsstrategier "special thoughts or behaviours that individuals use to help them comprehend, learn, or retain new information" (O'Malley & Chamot, 1990, s.1). De fokuserer særlig på informasjonsprosessering og ser på språklæringsstrategier som et rent kognitivt fenomen. Andre drøfter i hvilken grad språklæringsstrategier både kan være bevisste og ubevisste, og om både direkte observerbare og ikke-observerbare mentale handlinger kan kalles språklæringsstrategier (se Cohen (2007) og Grenfell & Macaro (2007) for drøftinger omkring strategibegrepets innhold, utvikling og operasjonalisering). I vår studie legger vi til grunn at språklæringsstrategier både omfatter observerbare handlinger og bevisste, mentale prosesser. Språklæringsstrategier defineres i denne sammenhengen som "bevisste fremgangsmåter som brukes av den lærende for å støtte hans eller hennes læringsprosess".

Mens språklæringsstrategier er relativt lite omtalt i faglitteraturen i Norge, er det lengre tradisjon for begrepet autonomi. Med autonomi menes at eleven er i stand til og villig til å ta ansvar for egen læring (Holec, 1981). Imidlertid synes det blant forskere på elevautonomi både nasjonalt, for eksempel Rita Gjølven og Svein Johansen (2006), og internasjonalt (Little, 1999), å herske en generell skepsis til et eksplisitt fokus på læringsstrategier i undervisningen. I følge Ernesto Macaro (2001, s. 20) er derimot begrepene autonomi og læringsstrategier nært beslektet, men han argumenterer for at begrepet læringsstrategier er mer konkret og operasjonaliserbart enn det noe vage begrepet elevautonomi. Vi deler Macaros synspunkt og mener dessuten at kunnskap om læringsstrategier kan betraktes som et viktig ledd i elevenes autonomiprosess (se også Harris, 2003; Macaro, 2001; Neuner-Anfindsen, 2005; Oxford, 1990 for liknende synspunkt).

Klassifisering av ordlæringsstrategier

På samme måte som det ikke finnes en enhetlig definisjon av språklæringsstrategier, finnes det blant forskere heller ingen enhetlig forståelse av hvilke ordlæringsstrategier vi har og hvordan disse kan klassifiseres. Vi valgte å bruke en bearbeidet versjon av Morfeld (1998) som utgangspunkt for klassifisering av ordlæringsstrategier i undersøkelsen vår, da hennes inndeling var særlig relevant for vår testdesign. I det følgende presenteres de to hovedgruppene *kognitive* og *metakognitive ordlæringsstrategier*. Hovedgruppen *kognitive læringsstrategier* inneholder de fem kategoriene 1) *Repetisjon og memorering*, 2) *Kontekst-*

ualisering, 3) *Kontrastering og differensiering*, 4) *Visualisering og assosiering* og 5) *Strukturering*. Hovedgruppen *Metakognitive læringsstrategier* inneholder de to kategoriene 1) *Organisere og planlegge* og 2) *Evaluerer læringsutbytte og læringsmetoder*.

Strategier som hører til i kategorien *Repetisjon og memorering* inneholder som oftest mekanisk repetisjon. Repetisjonen kan skje gjennom lesing av ordene, eller som muntlig eller skriftlig gjentakelse av ordene. Videre er det også sentralt at eleven ikke foretar endringer på de ordene som skal læres. Med strategier fra kategorien *Kontekstualisering* brukes ordene i en kontekst, eksempelvis konstruerer man en setning med det nye ordet som skal læres. Den tredje gruppen er *Kontrastering og differensiering*. Differensiering gjelder i første rekke innen målspåket, mens man med kontrastering trekker inn morsmål eller andre fremmedspåk. Den fjerde kategorien *Visualisering og assosiering* inneholder strategier der det nye ordet blir forbundet med mentale eller reelle bilder og med ikke-meningsfulle assosiasjoner som rim, rytme og tall. Med strategiene i kategorien *Strukturering* ordner eleven ordene etter ulike kriterier, eksempelvis etter grafiske, fonologiske, semantiske eller rent subjektive kriterier. De to siste kategoriene består av metakognitive læringsstrategier som inneholder refleksjon rundt læringsprosessen, planlegging av læringen og evaluering av læringsmetoder og læringsmål.

Metode

Datainnsamling

Deltakerne i studien (n = 54) består av samtlige elever fra tre tyskklasser i Vg2 studiespesialiserende studieretning fra tre ulike skoler i Bergensområdet. De har nettopp startet sitt femte år med tyskundervisning og har TYSK II som sitt obligatoriske andre fremmedspåk i studieprogrammet. Begge kjønn er omtrent like sterkt representert i utvalget (gutter, n = 29, og jenter, n = 25). Skriftlig egenrapportering ble brukt for å samle inn data om elevenes læringsstrategier. I forkant av egenrapporteringen ble elevene bedt om å lære flest mulig av 30 norsk-tyske ordpar i løpet av 12 minutter. Vi brukte følgende kriterier ved utvalg av ordene: Ordene bestod utelukkende av substantiv, og høyst to tyske substantiv startet med samme bokstav. Videre var det like mange enstavelsesord, tostavelsesord og sammensetninger blant ordene. Halvparten av ordene innenfor hver av disse kategoriene hadde formlike oversettelser på norsk, mens den andre halvdelen hadde et tilsvarende norsk ord som var ulikt det tyske.

I en test etter ordinnlæringen skulle elevene skrive alle ordparene de husket. Deretter ble elevene bedt om å beskrive hvordan de hadde arbeidet for å lære disse. Spørsmålsformuleringen i forbindelse med egenrapporteringen var åpen og lød ”beskriv hvordan du tenkte for å lære ordene eller hva du gjorde for å

lære ordene”. Tidsperioden mellom arbeidet med ordparene og egenrapporteringen var omtrent åtte minutter.

I likhet med denne studien baserer de fleste undersøkelser av elevers strategibruk seg på egenrapportering (Chamot, 2005, s. 113). Den mest brukte innsamlingsmetoden er spørreskjema som enten gis eleven i etterkant av en spesifikk læringssituasjon (se Chamot & El-Dinary, 1999; Fan, 2003), eller som gjelder mer generell bruk av læringstrategier i fremmedspråket (for eksempel Oxfords (1990) *Strategy Inventory for Language Learning*). Ved all retrospeksjon som forskningsmetode kan det oppstå et reliabilitets- og validitetsproblem, siden man ikke alltid kan etterprøve om de strategiene som elevene beskriver i kommentarene faktisk ble brukt under innlæringen. Studien til Marit S. Samuelstuen og Ivar Bråten (2007), hvor de undersøker elevers selvrapportering og faktisk strategibruk i forbindelse med tekstlesing, viser imidlertid at elevene i stor grad rapporterte om de strategiene de også brukte. Samuelstuen og Bråten konkluderer med at selvrapportering kan være et valid instrument for innsamling av data om læringsstrategier, men de poengterer at selvrapporteringen bør være knyttet til en konkret aktivitet.

Dataanalyse

Ved analyse av ordtestene ble kun de tyske ordene som hadde riktig skrivemåte og som var kombinert med riktig norsk ord akseptert som korrekt svar. Testskåren er antall riktige ordpar. Testskåren ble senere brukt til å dele elevene inn i høyskåre- og lavskåreelever. Med ”høyskåre-elev” menes elever som skårer høyt på generelle språk- eller ordforrådstester. Med ”lavskåre-elev” menes elever som har en lav skåre på språk- eller ordforrådstester. Denne inndelingen gir oss kun informasjon om hvordan elevene skårer i denne konteksten, og vi må være forsiktige med å trekke generelle slutninger om språkferdigheter ut fra denne. Likevel kan inndelingen indikere forskjeller på elever som er gode til å lære nytt vokabular og elever som presterer lavt på dette området.

Elevenes beskrivelse av egen fremgangsmåte ble analysert og tilordnet de ulike kategoriene av ordlæringsstrategier vi har valgt å bruke i studien (se presentasjon av de ulike kategoriene ovenfor). Strategiene ble kvantifisert og det ble videre undersøkt hvor mange elever som hadde arbeidet med strategier fra de forskjellige kategoriene.

Resultater

I det følgende presenteres resultatene som kom frem etter at elevkommentarene ble analysert og tilordnet de ulike kategoriene av ordlæringsstrategier. Først ser vi hvilke strategier den samlede elevgruppen brukte for å lære ordene, deretter vil vi sammenligne strategiene til seks høyskåre-elever med strategiene til seks

lavskåre-elever. Tabellen under gir en oversikt over alle strategier som ble rapportert i de skriftlige elevkommentarene og hvor mange enkeltelever som har brukt de ulike strategikategoriene.

Strategikategori	Antall strategier	Antall elever
Kognitiv: Repetisjon og memorering	80	49
Kognitiv: Kontekstualisering	4	4
Kognitiv: Kontrastering og differensiering	6	6
Kognitiv: Visualisering og assosiering	8	8
Kognitiv: Strukturering	3	3
Metakognitiv: Organisere og planlegge	31	20
Metakognitiv: Evaluere læringsutbytte og læringsmetoder	15	15

Tabell 1: Oversikt over brukte ordlæringsstrategier.

Vi ser at de kognitive strategiene i kategorien Repetisjon og memorering klart oftest blir brukt. Elevene bruker gjennomsnittlig 1,6 strategier fra denne kategorien. Av til sammen 101 rapporterte kognitive strategier utgjør denne første kategorien hele 79 %. De øvrige kognitive strategikategoriene blir brukt i liten grad.

Metakognitive strategier hvor elevene planlegger og organiserer læringen blir nest mest brukt totalt sett. Også metakognitive strategier hvor elevene evaluerer læringsutbyttet og læringsmetoder brukes forholdsvis ofte. Totalt er det 30 elever som bruker metakognitive strategier. Av disse 30 elevene er det seks elever som bruker strategier fra begge de to metakognitive kategoriene.

Figuren under gir en oversikt over hvilke strategier seks høyskåre- og seks lavskåre-elever brukte ved innlæringen av ordene. Gjennomsnitt for hele gruppen var 9,7 korrekte ordpar i testen. De seks høyskåre-elevene hadde i gjennomsnitt 16 korrekte ordpar, mens de seks elevene med lavest skåre i gjennomsnitt hadde skrevet 3,7 ordpar korrekt.

Strategikategori	Strategibruk lavskåre-elever	Strategibruk høyskåre-elever
Kognitiv: Repetisjon og memorering	8	11
Kognitiv: Kontekstualisering	0	1
Kognitiv: Kontrastering og differensiering	1	0
Kognitiv: Visualisering og assosiering	1	1
Kognitiv: Strukturering	0	1
Metakognitiv: Organisere og planlegge	1	2
Metakognitiv: Evaluere læringsutbytte og læringsmetoder	1	2
<i>Gjennomsnitt brukte strategier</i>	<i>2</i>	<i>3</i>

Tabell 2: Strategibruk blant lavskåre- og høyskåre-elevene.

Som tabellen over viser, bruker lavskåre-elevene gjennomsnittlig to strategier hver. Elevene rapporterer blant annet at de skriver ordene, at de har en selvtest på ordene og at de velger ut de ordene de mener er lettest. Videre har en av disse elevene brukt "Loci"-metoden. Dette er en memoreringsteknikk som går ut på å lage assosiasjoner til ordene og se bilder av disse assosiasjonene i et kjent rom eller hus. Strategier fra kategorien Repetisjon og memorering blir klart hyppigst rapportert. Det blir kun rapportert om bruk av to kognitive strategier som innebærer en dypere bearbeiding av læringsmaterialet, og totalt blir to metakognitive strategier brukt av denne elevgruppen.

Høyskåre-elevene rapporterer i gjennomsnitt om tre brukte strategier. Vi ser at også disse elevene i stor grad bruker strategier fra kategorien Repetisjon og memorering. Det finnes bare tre eksempler på bruk av kognitive strategier som krever en dypere bearbeiding av læringsmaterialet blant høyskåre-elevene.

Basert på egenrapporteringen ser vi at høyskåre-elevene bruker noe flere strategier enn lavskåre-elevene. Det er likevel ikke grunnlag for å hevde at høyskåre-elevene i særlig grad bruker andre strategier enn lavskåre-elevene. Begge grupper rapporterer om spesielt hyppig bruk av repetisjons- og memoreringsstrategier, og begge grupper bruker i liten grad kognitive strategier fra de øvrige kategoriene. Det er imidlertid en forskjell på bruk av metakognitive strategier i de to gruppene. Her er bare to av lavskåre-elevene representert, mens fire av høyskåre-elevene rapporterer om bruk av metakognitive strategier.

Diskusjon

I denne studien ønsket vi å kartlegge hvilke læringsstrategier 54 norske tyske elever med tysk II i Vg2 studiespesialiserende studieretning bruker for å lære nye ord. Videre ønsket vi å undersøke om høyskåre- og lavskåreelever skiller

seg fra hverandre i bruken av ordlæringsstrategier. Resultatene viser for det første at elevene i stor grad velger repetisjons- og memoreringsstrategier for å lære ordene i testen. Litt over 90 % av elevene bruker en eller flere strategier fra denne kategorien. Det er få elever som i tillegg velger å arbeide med strategier som krever en dypere kognitiv prosessering av læringsstoffet. Dette samsvarer med funn i den internasjonale forskningen, og vi vil i det følgende presentere resultatene fra noen av disse studiene. Vi ønsker særlig å fokusere på studier blant uerfarne og/eller yngre innlærere og innlærere som ofte klassifiseres som flinke eller svake, da disse studiene har størst sammenligningsgrunnlag med vår undersøkelse.¹

En studie av J. Michael O'Malley, Anna U. Chamot, Gloria Stewner-Manzanares, Lisa Küpper og Rocco P. Russo (1985) blant engelskstuderter på nybegynner- og mellomnivå i amerikansk videregående (high school) viser at disse innlærerne i hovedsak bruker læringsstrategier som forutsetter lite kognitiv bearbeiding av læringsstoffet. Det samme fant Miguel Garcia-Lopez (2000), som undersøkte ordlæringsstrategier blant engelsklærende niendeklassinger i Spania. Han konkluderer med at repetisjons- og hukommelsesstrategier ble brukt klart hyppigst. Deretter ble semantiske strategier og assosiasjonsstrategier mest brukt. En studie av Morfeld (1998) har lignende resultater. En interessant lengdesnittundersøkelse av Birgit Harley og Doug Hart (2000) viser at språkelevne endrer strategibruken sin etter hvert som de får mer erfaring. Da elevene gikk i niende klasse syntes de det var særlig nyttig å pugge gloser ved hjelp av ordlister hvor det nye ordet stod oppført parallelt med oversettelsen til morsmålet. I ellevte klasse betraktet elevene denne strategien som ikke særlig effektiv. Norbert Schmitt (1997) undersøker i sin kvantitative studie hvilke ordlæringsstrategier 600 japanske engelskelever og -studenter bruker og som de samtidig mener er mest effektive. Schmitt fant at voksne språkelever i større grad enn unge språkelever bruker meningsbaserte strategier, og at de unge språkelevne i stor grad fokuserte på ordformen og på memorering av denne. Etter hvert som elevene ble eldre og mer erfarne, endret de strategibruken sin fra å behandle ordene mer på overflaten (hovedsaklig repetisjonsstrategier) til strategier som krevde dypere bearbeidelse, for eksempel analyse av ordstruktur og assosiering.

Repetisjonsstrategier og andre "overflatestrategier" ser ut til å være blant de hyppigst brukte blant yngre og mer uerfarne innlærere, også i de internasjonale studiene, og man kunne derfor anta at disse strategiene er mindre effektive enn strategier som krever mer kognitiv aktivitet. På dette området gir imidlertid ikke tidligere forskning noe entydig svar. May Y. Fan (2003), Yongqi Gu og Robert K. Johnson (1996) og Michael J. Lawson og Donald Hogben (1996) mener for eksempel at hyppig bruk av overflatestrategier som repetisjonsstrategier ikke korrelerer positivt med høyt språknivå og at det fremfor alt er lavskåre-elevne som bruker disse strategiene. Jan H. Hulstijn (1997), I.S. Paul Nation (2001),

O'Malley et al. (1985) og Schmitt (1997) viser derimot at også overflatestrategier kan være effektive i visse sammenhenger.

Resultatene fra undersøkelsen vår tydeliggjør at både høyskåre- og lavskåre-elevne foretrekker strategier som inneholder element av repetisjon eller memorering, såkalte "overflatestrategier". I denne studien ble elevene delt inn i høyskåre- og lavskåre-elever kun basert på resultatene fra en ordlæringstest. Vi har ikke grunnlag for å si om denne inndelingen er representativ for disse elevenes nivå i fremmedspråket tysk generelt. Vi vet heller ikke om den hyppige bruken av repetisjons- og memoreringsstrategier er gunstige for ordinnlæringen, altså om ordene også huskes og kan brukes på et seinere tidspunkt. Da både høyskåre- og lavskåre-elever rapporterer om hyppig bruk av "overflatestrategier", er det uansett ingen grunn til å fraråde elever å bruke disse strategiene. Koyo Yamamori, Takamichi Isoda, Tomohito Hiromori og Rebecca L. Oxford (2003, s. 382) formulerer det slik: "strategies are not 'good' or 'bad' in an absolute sense, and successful learners are not characterized by their use of special strategies that others do not use." Likevel ser det ut til at de beste elevene i vår studie bruker noe flere strategier enn de svake elevene og at de i større grad bruker metakognitive strategier for å planlegge og evaluere læringen. Også internasjonalt viser flere studier at høyskåre-elevne bruker et større antall strategier enn lavskåre-elevne og at de har en mer bevisst tilnærming til ordlæringen (blant annet Fan, 2003; Gu & Johnson, 1996). Martha Nyikos og May Fan (2007) fremhever i sin oversiktsartikkel som særlig fremtredende at de beste elevene i større grad bruker metakognitive strategier for å planlegge og velge egnede fremgangsmåter for egen ordlæring. Også Suzanne Graham (1997) fremhever betydningen av metakognitive strategier for god språklæring:

The distinctions between cognitive and metacognitive strategies are important, partly because they give some indication of which strategies are the most crucial in determining the effectiveness of learning. It seems that metacognitive strategies, that allow students to plan, control, and evaluate their learning, have the most central role to play in this respect, rather than those that merely maximize interaction and input. [...] Thus the ability to choose and evaluate one's strategies is of central importance.

(Graham, 1997, s. 42-43)

Det er altså grunnlag for å anta at en utvidelse av elevenes strategirepertoar vil være gunstig, og særlig vil et økt fokus på metakognitive læringsstrategier kunne lette språklæringsprosessen.

Flere forskere, blant annet Neil J. Anderson (2002, 2008), Anna U. Chamot (1994) og Joan Rubin (2001) har utviklet modeller som identifiserer ulike metakognitive språklæringsstrategier og som også foreslår hvordan strategiene kan arbeides med i undervisningen. Andersons (2002, 2008) modell for metakognisjon inneholder til dømes fem komponenter: 1) forberede og planlegge språklæringen, 2) velge og prøve ut språklæringsstrategier, 3) overvåke egen strategibruk, 4) koordinere og organisere språklæringsstrategier i ulike

læringssituasjoner, 5) evaluere egen strategibruk og språklæring. Elev og lærer bør, ifølge Anderson, sammen diskutere hvorfor disse komponentene er viktige i språklæringsprosessen og hvordan man kan arbeide for økt bevissthet om egen språklæring. Dessuten påpeker Anderson at læreren bør modellere ulike måter å arbeide på innenfor hver av de fem komponentene. Særlig svake elever, som i mindre grad er bevisste på egen språklæring og hvilke læringsstrategier de kan bruke, vil profitere på dette.

Som vi har sett, har studien vår sammenlignbare resultater med internasjonale studier (blant annet Fan, 2003; Garcia-Lopez, 2000; Gu & Johnson, 1996; Lawson & Hogben, 1996; Morfeld, 1998; Nyikos & Fan, 2007; O'Malley et.al., 1985; Schmitt, 1997), men grunnet begrenset datamengde kan selvsagt ikke funnene generaliseres. Vi betrakter dermed denne undersøkelsen som en første kartlegging av norske fremmedspråkselevs strategibruk i ordinnlæringen. I det følgende vil vi peke på en del områder hvor det er behov for mer forskning.

Videre studier bør inkludere en kartlegging av andre strategigrupper enn de kognitive og de metakognitive, til dømes norske fremmedspråkselevs bruk av kompensasjonsstrategier (for eksempel trykte og digitale ordbøker eller bruk av tidligere lærte språk) og sosiale strategier (for eksempel samtalestrategier eller bruk av sosiale medier). Videre kan man undersøke om ordlæring i tilknytning til en tekst er like preget av repetisjons- og memoreringsstrategier som i den foreliggende studien, hvor elevene skulle lære seg "løsrevne" ordpar i en test-situasjon. Lærernes kunnskaper om, holdninger til og bruk av ordlæringsstrategier i undervisningen er andre viktige forskningsområder. Dessuten vil det være behov for intervensjonsstudier omkring strategiundervisning og ordinnlæring. På dette området kan man blant annet undersøke i hvilken grad strategiundervisning fører til bedre språk- og ordkunnskaper og økt bevissthet om egen læring blant elevene.

Referanser

- Anderson, N. J. (2002). The Role of Metacognition in Second Language Teaching and Learning. *ERIC Digest*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics. Lastet ned 5. september, 2010, fra <http://www.cal.org/resources/digest/0110anderson.html>.
- Anderson, N. J. (2008). Metacognition and Good Language Learners. I. C. Griffiths (red), *Lessons from Good Language Learners* (s. 99-110). Cambridge: Cambridge University Press.
- Andreassen, R. (2008). *Eksplisitt leseforståelsesundervisning i norske femteklasser: Et felteksperiment*. Upublisert doktorgradsavhandling, Universitetet i Stavanger, Stavanger.
- Anmarkrud, Ø. (2009). *Undervisning i lesestrategier og utvikling av lesemotivasjon på ungdomstrinnet. En klasseromsstudie av fire norsklæreres arbeid med forklarende tekst*. Upublisert doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Chamot, A. U. (1994). A Model for Learning Strategy Instruction in the Foreign Language Classroom. I J. E. Alatis (red), *Educational Linguistics, Crosscultural Communication, and Global Interdependence* (s. 323-326). Washington, DC: Georgetown University Press.

- Chamot, A. U. (2005). Language Learning Strategy Instruction: Current Issues and Research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 112-130.
- Chamot, A. U. & El-Dinary, P. B. (1999). Children's Learning Strategies in Language Immersion Classrooms. *The Modern Language Journal*, 83(3), 319-341.
- Cohen, A. D. (2007). Coming to Terms with Language Learner Strategies: Surveying the Experts. I A. D. Cohen & E. Macaro (red), *Language Learner Strategies: 30 Years of Research and Practice* (s. 29-45). Oxford: Oxford University Press.
- Fan, M. Y. (2003). Frequency of Use, Perceived Usefulness, and Actual Usefulness of Second Language Vocabulary Strategies: A Study of Hong Kong Learners. *The Modern Language Journal*, 87(2), 222-241.
- Garcia-Lopez, M. (2000). Estrategias de aprendizaje de vocabulario de ingles utilizadas por estudiantes de secundaria. *Lenguaje y Textos*, 15, 61-69. Sitert i Tragant, E. & Victori, M. (2006). Reported Strategy Use and Age. I C. Munoz (red), *Age and the Rate of Foreign Language Learning* (s. 208-236). Clevedon: Multilingual Matters.
- Gjørven, R. & Johansen, S. (2006). Elevautonomi og språklæringsstrategier. I E. Elstad & A. Turmo (red), *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis* (s. 209-226). Oslo: Universitetsforlaget.
- Golden, A. (2005). Å gripe poenget. Forståelse av metaforiske uttrykk fra lærebøker i samfunnskunnskap hos minoritets elever i ungdomsskolen. Oslo: Unipub forlag.
- Golden, A. (2009). *Ordforråd, ordbruk og ordlæring*. Oslo: Gyldendal.
- Graham, S. (1997). *Effective Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Grenfell, M. & Macaro, E. (2007). Claims and Critiques. I A. D. Cohen & Macaro, E. (red), *Language Learner Strategies: 30 Years of Research and Practice* (s. 9-28). Oxford: Oxford University Press.
- Gu, Y. & Johnson, R. K. (1996). Vocabulary learning strategies and language learning outcomes. *Language Learning*, 46(4), 643-679.
- Harris, V. (2003). Adapting Classroom-based Strategy Instruction to a Distance Learning Context. *TESL-EJ*, 7(2). Lastet ned 1. september, 2010, fra <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume7/ej26/ej26a1/>.
- Harley, B. & Hart, D. (2000). Vocabulary Learning in the Content-oriented Second-language Classroom: Student Perceptions and Proficiency. *Language Awareness*, 9(2), 78-96.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Hopfenbeck, T. N. (2009). *Learning about Students' Learning Strategies. An Empirical and Theoretical Investigation of Self-Regulation and Learning Strategy Questionnaires in PISA*. Upublisert doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Hulstijn, J. H. (1997). Mnemonic Methods in Foreign Language Vocabulary Learning. I J. Coady & T. Huckin (red). *Second Language Vocabulary Acquisition* (s. 203-224). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hunt, A. & Beglar, D. (2005). A Framework for Developing EFL Reading Vocabulary. *Reading in a foreign language*, 17(1), 23-59. Lastet ned 1. september, 2010, fra <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/april2005/hunt/hunt.html>.
- Iversen Kulbrandstad, L. (2008). Å se språklæring som en aktiv prosess. En studie av systematisk ordforrådsundervisning i en flerkulturell elevgruppe. *NORDAND*, 1(3), 55-77.
- Lawson, M. J. & Hogben, D. (1996). The Vocabulary-Learning Strategies of Foreign-Language Students. *Language Learning*, 46(1), 101-135.

- Little, D. (1999). Strategies, Counselling and Cultural Difference: Why We Need an Anthropological Understanding of Learner Autonomy. I: *Bells: Barcelona English Language and Literature Studies* 10:17-33. [Online]. Lastet ned 1. september, 2010, fra <http://www.raco.cat/index.php/Bells/article/viewFile/102823/149228>.
- Macaro, E. (2001). *Learning Strategies in Foreign and Second Language Classrooms*. London: Continuum.
- Macaro, E. (2010). The Relationship between Strategic Behaviour and Language Learning Success. I E. Macaro (red), *The Continuum Companion to Second Language Acquisition* (s. 268-299). London: Continuum.
- Morfeld, P. (1998). *Wissend lernen= effektiver lernen?: Vokabellertraining im Anfängerunterricht Englisch an der Volkshochschule*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Neuner-Anfindsen, S. (2005). *Fremdsprachenlernen und Lernerautonomie: Sprachlernbewusstsein, Lernprozessorganisation und Lernstrategien zum Wortschatzlernen in Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Nyikos, M. & Fan, M. (2007). A Review of Vocabulary Learning Strategies: Focus on Language Proficiency and Learner Voice. I A. D. Cohen & E. Macaro (red), *Language Learner Strategies: 30 Years of Research and Practice* (s. 251-273). Oxford: Oxford University Press.
- O'Malley, J. M. & Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner-Manzanares, G., Küpper, L. & Russo, R. P. (1985) Learning Strategies Used by Beginning and Intermediate ESL Students. *Language Learning*, 35(1), 21-46.
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Oxford, R. L. & Scarcella, R. C. (1994). Second Language Vocabulary Learning among Adults: State of the Art in Vocabulary Instruction. *System*, 22(2), 231-243.
- Rubin, J. (2001). Language Learner Self-Management. *Journal of Asian Pacific Communication*, 11(1), 25-37.
- Rønning, W. M. (2009). *Akademia som læringsarena – utfordringer og mestring. En studie av voksne, fleksible studenters bruk av læringsstrategier og tilnærminger til læring i høyere utdanning*. Upublisert doktorgradsavhandling, NTNU, Trondheim.
- Samuelstuen, M. S. (2005). *Kognitiv og metakognitiv strategibruk med særlig henblikk på tekstlæring*. Upublisert doktorgradsavhandling, NTNU, Trondheim.
- Samuelstuen, M. S. & Bråten, I. (2007). Examining the Validity of Self-Reports on Scales Measuring Students' Strategic Processing. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 351-378.
- Schmitt, N. (1997). Vocabulary learning strategies. I N. Schmitt & M. McCarthy (red), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy* (s. 199-227). Cambridge: Cambridge University Press.
- Simensen, A. M. (2000a). Ordforråd: Askepott i engelskfaget - for ever? Del 1. *Språk og Språkundervisning*, 2, 24-28.
- Simensen, A. M. (2000b). Ordforråd: Askepott i engelskfaget - for ever? Del 2. *Språk og Språkundervisning*, 3, 18-21.
- Sørensen, C. T. L. (2002). *Learning English Vocabulary - A Study in the Use of Learning Strategies*. Upublisert hovedoppgave, Universitetet i Oslo, Oslo.

- Tragant, E. & Victori, M. (2006). Reported Strategy Use and Age. I C. Munoz (red), *Age and the Rate of Foreign Language Learning* (s. 208-236). Clevedon: Multilingual Matters.
- Utdanningsdirektoratet. (2006a). *Kunnskapsløftet. Læreplan i fremmedspråk*. [Online]. Lastet ned 20. september, 2010, fra <http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=123914>.
- Utdanningsdirektoratet. (2006b). *Læringsplakaten*. [Online]. Lastet ned 20. september, 2010, fra http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloeftet/prinsipp_lk06.pdf.
- Yamamori, K., Isoda, T., Hiromori, T. & Oxford, R. L. (2003). Using Cluster Analysis to Uncover L2 Learner Differences in Strategy Use, Will to Learn and Achievement over Time. *IRAL*, 41, 381-409.

¹ På forskningsfeltet er det imidlertid ingen enhetlig forståelse av hva som kan defineres som en nybegynner og en mer erfaren innlærer, en flink eller en svak elev. Det er for eksempel ikke alltid klart om det er faktoren alder som undersøkes eller antall timer språkundervisning (Tragant & Victori, 2006). Det er også uklart i mange studier om en elev defineres som "flink" med utgangspunkt i prestasjoner på en enkelttest, om det er lærerens vurdering eller om gjentatte gode språkprestasjoner ligger til grunn (Macaro, 2010).