



GÖTEBORGS  
UNIVERSITET

INSTITUTIONEN FÖR DIDAKTIK OCH  
PEDAGOGISK PROFESSION

# ELEVERS SKRIVANDE PÅ ENGELSKA

En studie om en grupp niondeklassares syn på  
engelska ur ett nutida och framtida perspektiv

**Ulrika Jonsson**

---

Uppsats/Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	PDA461
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt 2016
Handledare:	John Löwenadler
Examinator:	Maj Asplund Carlsson
Rapport nr:	VT15-2930-001-PDA461

## Abstract

Uppsats/Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	PDA461
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt 2016
Handledare:	John Löwenadler
Examinator:	Maj Asplund Carlsson
Rapport nr:	VT15-2930-001-PDA461
Nyckelord:	Språkdiradaktik engelska sociokulturell teori skrivande fritidsengelska

The purpose of this study is to investigate a group of year 9 pupils' views on English, with a specific focus on their views on writing, in school, in their spare time and in the future. The data consists of semi-structured interviews involving a total of eight pupils. Socio-cultural theory is used as a theoretical framework with a phenomenological approach. The background of this study is my own experience as a teacher, as well as a number of international and national comparisons of both pupils' language ability and their attitude towards English as a language and a school subject.

The result is divided into six different categories, and shows that pupils find knowledge of English very useful, that they are able to adapt to purpose, recipient and situation and also that they mostly feel confident when using English as a means of communication. Another category deals with the issue of what kind of English these pupils use and learn in their spare time, i.e. extramural English and the digital written language known as *digitalk*. However, one question that has arisen from this study concerns what form and what quality of language that the future requires of these pupils and if and to what extent these issues are something they tend to reflect on.

## Innehåll

1	Introduktion.....	2
1.1	Inledning .....	2
1.2	Syfte .....	3
1.3	Frågeställning.....	3
2	Teori och tidigare forskning .....	4
2.1	Teoretiska utgångspunkter .....	4
2.1.1	Sociokulturell teori.....	4
2.1.2	Fenomenologi.....	6
2.2	Tidigare forskning .....	7
2.2.1	Att skriva i och utanför skolan .....	7
2.2.2	Från Learner Autonomy till Extramural English .....	10
2.2.3	Engelska som främmande språk eller som andraspråk .....	12
2.2.4	Second Language Writing (SLW/L2 writing) .....	12
3	Nationella och internationella utvärderingar.....	14
3.1	Common European Framework of Reference for Languages (Council of Europe, 2001) .....	14
3.2	Nationella utvärderingar .....	15
3.2.1	Nationella utvärderingen av grundskolan 2003, NU-03 .....	15
3.2.2	Resultat från ämnesproven i engelska.....	17
3.2.3	Skolinspektionens granskning av engelska i årskurs 6-9.....	17
3.3	Internationella utvärderingar.....	18
3.3.1	Rapporten Engelska i åtta europeiska länder .....	18
3.3.2	Internationella språkstudien 2011 .....	19
4	Metod .....	21
4.1	Studie .....	21
4.2	Intervjuer.....	21
4.3	Urval och etiska aspekter .....	22
4.4	Maktasymmetri .....	24
5	Resultat.....	25
5.1	Nyttoaspekten i nuet och i framtiden .....	25
5.2	Mediering - användande av redskap .....	28
5.3	Språklig förmåga och självkänsla .....	30
5.4	Anpassning till syfte och mottagare .....	32
5.5	De fritidsskrivande eleverna .....	33
5.6	Att lära sig engelska i skolan.....	36
6	Diskussion.....	38
6.1	Resultatdiskussion.....	38
6.2	Metoddiskussion .....	46
6.3	Didaktiska implikationer och fortsatt forskning .....	47
7	Referenser .....	48
8	Bilagor.....	52
8.1	Bilaga 1 .....	52

# 1 Introduktion

## 1.1 Inledning

I december 1994 tog jag lärarexamen som senarelärare (inriktning mot årskurs 4-9) i svenska, engelska och franska. Intresset för språk har alltid varit stort hos mig och att undervisa i språk handlar inte bara om att lära ut ett språk, utan om att låta eleverna möta hela språket och de kulturer där språket talas. Under mina dryga tjugo år som språklärare har mycket hänt, både med skolan, min undervisning och eleverna. För egen del startade jag min utvecklingsresa för drygt tio år sedan, vilket nu denna uppsats står som symbol för.

Den ämnesmetodik och ämnesdidaktik i engelska och franska som jag minns från min utbildning handlade i mångt och mycket om placering i klassrummet, olika lekar man kunde använda sig av för att träna ordförråd, men också om Krashen, input och affektivt filter. Jag antar att allt detta satte sina spår hos mig eftersom jag, nästan tjugo år senare, minns de delar som jag än idag ser som några av de viktigaste delarna i språkundervisningen. Att lära sig språk ska vara lustfyllt, det är utmanande, det går inte att komma ifrån, och vi kan aldrig vara säkra på vad eleverna uppfattar av och bär med sig från lektionerna.

Som nybliven lärare på en skola där de flesta lärarna hade arbetat tillsammans i mellan femton och tjugo år var det inte lätt att tänka nytt och gå utanför ramarna. En smärre revolution inträffade dock när vi skaffade ett nytt läromedel, ett som gick i linje med LPO94 och vi började prata om Learner Autonomy. Att vårt Learner Autonomy handlade om att eleverna fick ett planeringsblad och skulle välja ett visst antal övningar och markera dessa med "M" (my own choice) utöver de som jag som lärare redan hade markerat med "C" (compulsory) kändes väldigt stort där och då. Vi kände oss väldigt moderna i och med detta och samtidigt hade vi gemensamt kommit fram till att betygsätta proven utifrån procentsatser där G motsvarades av 50% rätt, VG av 75% rätt och MVG var hela 90% rätt.

När mina kollegor började gå i pension började jag att förändra min undervisning. Jag hade börjat fundera på varför eleverna aldrig kunde diskutera texten de hade i läxa, men de kunde rabbla upp glosorna från gloslistan som hörde till. I och med detta införde jag att de endast hade texten i läxa och att gloslistan skulle ses som ett hjälpmedel för förståelsen. Från och med denna förändring har jag ändrat inte bara mitt förhållande till läxor, utan hela mitt förhållningssätt till språkundervisning. Genom mina studier har jag förstått att jag där och då gick till att till övervägande del fokusera på vad som brukar kallas *meaning-focused input* istället för *form-focused input* (Nation, 2007).

Under föregående och innevarande läsår har jag och mina engelsklärarkollegor haft som gemensamt mål att förbättra våra elevers skrivande på engelska. Detta mål är satt utifrån att vi har sett att eleverna presterar relativt sett sämre skriftligt än muntligt, de produktiva förmågorna är av väldigt skilda kvaliteter, även jämfört med de receptiva förmågorna, läsa och lyssna. Våra iakttagelser stämmer väl överens med den Internationella språkstudien 2011 (Skolverket, 2012a) och med rapporter om resultat på det nationella provet i engelska (Skolverket 2010; Skolverket 2011a;

Skolverket 2012b; Skolverket 2013a; Skolverket 2014a; Skolverket 2015). När man går igenom rapporterna om resultaten på det nationella provet i engelska sker en intressant förändring mellan 2010 och 2011. Fram till 2010 var det flest elever som inte nådde målen i receptiv förmåga, men från och med 2011 så är det den skriftliga produktionen där flest elever inte når målen (Skolverket, 2011:4). Det visar sig dock inte vara en förändring som är tydlig, resultaten växlar över de följande åren (Skolverket, 2015). I Skolinspektionens rapport om engelska i grundskolans årskurser 6-9 (Skolinspektionen, 2011) framskrivs en problematik med att engelskundervisningen skiljer sig åt inom skolor och att ett samarbete mellan ämneskollegor saknas i många fall. Man påpekar också att det är rektors ansvar att, tillsammans med lärarna, se till att ett kvalitativt utvecklingsarbete bedrivs. Utifrån detta perspektiv upplever jag att jag och mina kollegor är på rätt väg i vårt gemensamma arbete. Den studie som jag nu har genomfört hoppas jag kommer att ge oss ytterligare en skjuts framåt i vårt arbete med elevers skrivande på engelska.

## **1.2 Syfte**

Syftet med denna uppsats är att fördjupa inte bara min och mina kollegors förståelse för hur elever i årskurs 9 resonerar om sig själva i förhållande till engelska i allmänhet och till skrivande på engelska i synnerhet, utan att även kunna sprida denna förståelse till andra lärare, blivande lärare, föräldrar och elever. I linje med det fortsatta utvecklingsarbetet inom ämnet behöver både jag och mina kollegor en djupare insikt i och förståelse för hur man som elev kan resonera och tycka om skrivande på engelska. För att kunna dra paralleller med Sundqvists avhandling *Extramural English matters. Out-of-school English and its impact on Swedish ninth graders' oral proficiency and vocabulary* har jag dessutom för avsikt att öka både min egen och andras förståelse för om, och i så fall vad, och varför, elever skriver på engelska på fritiden.

## **1.3 Frågeställning**

De frågor som denna studie baseras på är följande:

- Hur resonerar elever i årskurs 9 kring sitt förhållande till engelska, vad gäller skola, fritid och framtid?
- Hur resonerar elever i årskurs 9 kring skrivande på engelska, vad gäller skola, fritid och framtid?

## 2 Teori och tidigare forskning

Denna del inleds med ett teoriavsnitt om sociokulturell teori där bland annat begrepp som *mediering* och *distributed cognition* lyfts fram och diskuteras. Ett kortare avsnitt om fenomenologi som ett sätt att förhålla sig till den kvalitativa intervjun och det informanternas resonering om följer därpå. Därefter finns en del som ger en teoribakgrund till skrivande i och utanför skolan.

Då min studie främst rör elevers förhållande till skrivande på engelska, både på skoltid och på fritid, har jag för avsikt att relatera till tidigare forskning inom tre olika områden: Från Learner Autonomy till Extramural English; Engelska som främmande språk eller som andraspråk samt Second Language Writing, vilka även till viss del kan sägas överlappa varandra.

Jag har för avsikt att ge en bakgrund till extramural engelska och här förtydliga dess koppling till Learner autonomy. Jag kommer inte att ge en heltäckande bild härav eftersom det skulle kräva ett avsevärt större arbete. I detta sammanhang skulle man även kunna diskutera begreppet multimodalitet och dess inverkan på våra elever, vilket i och för sig skulle kunna vara relevant för denna uppsats, men här måste jag dra gränsen. Denna del, om extramural engelska, är viktig då den ger en bakgrund till det samhälle vi lever i idag, där vi dagligen möter engelska i olika former. För engelskundervisningen är den extramurala engelskan mycket relevant och något som har förändrats och utvecklats snabbt under en förhållandevis kort tidsperiod.

Jag kommer dessutom att undersöka huruvida engelska till viss del har gått från att ses som *Foreign Language* (FL/L3) till att allt mer ses som *Second Language* (SL/L2) i Sverige. Av denna anledning skall jag försöka definiera vad som anses vara skillnaden mellan FL och SL. Utöver detta kommer jag också att ge en bild av forskning rörande Second Language Writing (SLW). Här har jag för avsikt att visa att det som finns om skrivande inom Foreign Language till viss del liknar det som finns skrivet om SLW.

Som en inledning till avsnittet som handlar om nationella och internationella utvärderingar av elevers kunskaper, förmågor och resonemang runt olika delar av engelska, kommer en beskrivning av Common European Framework of Reference for Languages (Council of Europe, 2001), då denna referensram ligger till grund för bland annat de svenska kursplanerna i engelska och moderna språk. Dessa områden; sociokulturell teori, fenomenologi, att skriva i och utanför skolan, extramural engelska, foreign language/second language, second language writing samt olika studier och rapporter ramar in de delar min studie berör och är relevanta för min slutdiskussion.

### 2.1 Teoretiska utgångspunkter

#### 2.1.1 Sociokulturell teori

Lärande kan sägas ske i samspel mellan människor och mellan människor och olika former av artefakter, redskap. Ett av de främsta redskapen i detta sammanhang är språket, både det skrivna och det talade. Redskap sägs inom sociokulturell teori mediera, det vill säga vara ett sätt att förstå

och hantera omvärlden. (Säljö, 2000)

Med utgångspunkt i Lev Vygotskys teorier om att mänsklig utveckling sker i samspel, snarare än att det skulle vara en individuell process, kan både historisk utveckling, liksom den utveckling som ständigt sker, både i skolan och i samhället, förstås. Kommunikationen och interaktionen mellan människor både genererar kunskap och förståelse och är dessutom det sätt som denna kunskap och förståelse förs vidare. Säljö (2000:22-23) beskriver tre olika företeelser genom vilka man kan förstå företeelsen lärande i ett sociokulturellt perspektiv, nämligen utveckling och användning av intellektuella redskap; utveckling och användning av fysiska redskap samt kommunikation och de olika former för samarbete inom olika kollektiva verksamheter som människor har utvecklat. De tre olika företeelserna kan i det sammanhang i vilket denna studie genomförts, kunna symboliseras av att lära sig engelska, både i och utanför skolan; att skriva på engelska, både för hand och på olika digitala enheter samt skolan, samhället och olika digitala forum.

Lärande i ett sociokulturellt perspektiv kan ses i förhållande till frågan "Var?" och inte i förhållande till ett "Om". Lärande i ett sociokulturellt perspektiv kan ses som situationsbundet, var och tillsammans med vem/vilka vi lär oss och vilka olika kunskaper som utvecklas (Säljö, 2000:48). I detta sammanhang kan lärande beskrivas som att ha information, färdigheter och förståelse, samt förmågan att kunna använda dessa olika former av kunskap i för stunden lämpligt sammanhang.

Utifrån denna studie, om skrivande på engelska, kan både språket, engelska, och de verktyg som används för skrivande, i denna studie främst digitala enheter, men till viss del även penna och papper, ses som medierande artefakter/redskap. Språket, och inlärandet därav, används och sker i samspel med andra människor, alltså i en sociokulturell kontext. De digitala enheterna medierar på så sätt att de dels är länken för att människor på olika platser ska kunna kommunicera med varandra, dels är det redskap vilket människor använder för att formulera sig i skrift.

Säljö (2000:87) beskriver hur Vygotsky resonerade runt språket och dess användning lokalt kontra publikt, att ord och uttryck har olika innebörd beroende på i vilken kommunikativ praktik de används. Den publika användningen innebär i detta sammanhang ordets officiella betydelse, den betydelse man till exempel finner i ett lexikon, medan den lokala användningen kan variera mellan olika konkreta kommunikativa praktiker. I dagens samhälle skulle detta kunna exemplifieras med hur eleverna i min studie använder sig av ordet "prata"<sup>1</sup>.

Ytterligare en aspekt på det sociokulturella perspektivet och lärande och utveckling i en kontext finner man i Swains *output hypothesis* (Swain, 2000). Både input och output är nödvändiga komponenter i språkinläring. Det Swain framhåller med behovet av output är att det tvingar inläraren att gå från en receptiv semantisk process till en produktiv syntaktisk process, det vill säga att tillämpa språket, att själv producera ett korrekt, förståeligt, språk och inte bara förstå andras produktion. För att nå längre i sin språkinläring behöver inläraren utmanas i produktion, det Swain benämner "pushed output". Att utmanas i sitt språk genom pushed output kan jämföras med Vygotskys teori om *zone of proximal development* (ZPD)<sup>2</sup>, refererad till i Säljö (2000:119-125).

---

1 Se resultatdelen

2 Den proximala utvecklingszonen

Vygotskys teori inbegriper att inläraren får stöttning i sin utveckling, antingen av någon som redan besitter kunskapen, eller genom att diskutera med någon/några som ligger på samma nivå kunskapsmässigt inom just detta område, vilka då, mer eller mindre, medierar fram förståelse. Även Nassaji & Fotos (2011) diskuterar ZPD och lyfter fram dess viktiga funktion inom samarbete, vilket leder till ett medierat lärande och kognitiv utveckling. Swain beskriver tre funktioner hos output; att bli medveten om vad man inte kan formulera och uttrycka, att få möjlighet att prova att uttrycka sig på olika sätt och genom att förbättra yttrandet med hjälp av feedback samt den metaspråkliga funktionen, att reflektera över språket och språkbruket. Förutom detta genererar, enligt Swain, output förbättrat flyt i språket, ger möjlighet till feedback och stöttar inlärarens utvecklande av språkliga strategier. "Scaffolding", en form av kommunikativa stöttor (Nassaji & Fotos, 2011; Säljö, 2000) är ännu ett begrepp inom det sociokulturella perspektivet, ett samarbete inom ramen för inlärarens ZPD, som skulle kunna betecknas som en variant på specifik feedback för att inläraren ska kunna ta sig till nästa steg språkligt sett.

En form av sociokulturell praktik är det som på svenska kan kallas för delningskultur, och av Jenkins et al. (2009:5) benämns "participatory culture". Inom denna kultur är datorn det främsta materiella redskapet, ett redskap som kräver en användare, en användare som då använder det intellektuella redskapet språket. Språk kan i detta sammanhang vara både talat och skrivet, det kan inkludera både stillbilder och rörliga bilder och dessa olika uttrycksformer sammanslagna i olika konstellationer. Deltagare i denna "participatory culture" kan bidra i olika hög grad, känna sig delaktiga socialt och känna samhörighet. Vissa deltagare kan anta en form av mentorsroll och stödja och uppmuntra andra deltagare i det skapande som sker. Detta skulle kunna kopplas till tänkandets kommunikativa och kollektiva karaktär (Säljö, 2000:111), att tänkande och kognition sker mellan människor under gemensamma aktiviteter. Nassaji & Fotos (2011:107) visar på hur detta kan ta sig uttryck i språkklassrummet och benämner det "collaborative output tasks", samarbete som dels bidrar till möjlighet att diskutera språkliga fenomen, dels till kamratrespons och därmed också till metaspråklig reflektion.

I ett digitalt sociokulturellt perspektiv, där interaktion sker både med andra människor genom det digitala redskapet, men även direkt med det digitala redskapet används begreppet "distributed cognition", det vill säga förmågan att interagera på ett meningsfullt sätt med och genom verktyg som utökar den mentala kapaciteten<sup>3</sup> (Jenkins et al, 2009:65). Det som innefattas här är bland annat databaser och stavningskontroll, men också experter av olika slag, vilka kan kontaktas via det digitala redskapet, en modern form av artefakter. Jämfört med tidigare, då skriftlig kommunikation inte var lika snabb som dagens, då ett brev färdas avsevärt mycket mer långsamt än dagens e-post och chat, så antar den snabbare formen av kommunikation en blandning av talspråkighet och skriftspråkighet (Severinsson-Eklundh, 1986, refererad till i Säljö, 2000:241).

### **2.1.2 Fenomenologi**

Min studie syftar till att ge en ökad förståelse för hur elever resonerar om dels sitt förhållande till engelska, dels hur de resonerar kring skrivande på engelska, i skolan och på fritiden. Avsikten är att

---

3 The Ability to Interact Meaningfully with Tools That Expand Mental Capacities



genom elevernas resonemang få en bild av hur de ser på engelskan, på vilket sätt den syns i deras livsvärld. Att på detta sätt söka en ökad förståelse av elevernas förhållande till engelska genom att se det genom deras perspektiv kan ses som en fenomenologisk forskningsansats (Kvale & Brinkmann, 2009).

Fenomenologi syftar till att beskriva genom att belysa (Van Manen, 1990), snarare än att förklara eller tolka. I detta sammanhang, då avsikten är att med hjälp av halvstrukturerade intervjuer nå fram till informanternas egna beskrivningar av deras uppfattningar av olika aspekter av engelska, är syftet att just belysa elevernas beskrivningar och resonemang. Fenomenologin ses snarast som en metod, en metod att nå fram till individers förhållande till både specifika och allmänna fenomen (Bengtsson, 2005; Kvale & Brinkmann, 2009) genom en livsvärldsintervju. Livsvärldsintervjun som metod kräver av den som intervjuar att hen är väl insatt i intervjuämnet för att ha förmåga att söka mening i det den intervjuade säger, både explicit och det som är mer implicit (Kvale & Brinkmann, 2009), på ett vardagligt språk. Som intervjuare med en fenomenologisk ansats är det av vikt att söka sig mot det specifika och att också vara öppen för nya, och måhända främmande, infallsvinklar och fenomen. Att på detta sätt få ny kunskap genom andras beskrivningar och deras livsvärld (Van Manen, 1990), kan vara berikande och utmanande.

## **2.2 Tidigare forskning**

### **2.2.1 Att skriva i och utanför skolan**

Det har gjorts åtskilliga studier om ungdomars skrivande i och utanför skolan. Studierna har genomförts i olika kulturella och geografiska kontexter, vid olika tidpunkter och berört skrivande på modersmålet eller på ett andraspråk. Under denna rubrik kommer jag att visa på ett antal av dessa studier för att dels ge en bild av den forskning som har genomförts, dels för att visa på hur viktig kontexten och tiden är för vår förståelse av elevers skrivande i och utanför skolan.

Crystal (2001) använder termen *netspeak* för det språk som används både på internet, men också när ord som relaterar till internet och internetanvändning används. I ett framåsyftande kapitel beskrivs det språk som vi ser idag, det språk där förkortningar, akronymer och emoticons används för att göra skrivandet mer effektivt och snabbare. Crystal fokuserar inte explicit på varken ungdomar eller skillnader/likheter mellan skrivande i skolan och på fritiden, utan ger en mer lingvistisk syn på fenomenet.

Weigle (2002) påvisar teknikens påverkan både på skriftspråket som sådant och på hur bedömning av skriftspråket påverkas. Vad gäller teknikens påverkan på skriftspråket konstateras att "writing takes on many of the aspects traditionally associated with speaking, such as shorter, less complex or even incomplete sentences, lack of attention to accuracy, and less formal language." (Weigle, 2002:231) Att den amerikanska skriftspråksnormen har och har fått en större spridning genom internet är ytterligare en aspekt som beskrivs, tillsammans med det mer talliknande sättet att skriva. I ett bedömningshänseende är detta naturligtvis relevant, men Weigle (2002) diskuterar även hur

delakulturen och möjligheten till kamratrespons påverkar lärarens möjlighet att bedöma individuella insatser och individuell skriftspråklig utveckling.

Howell & Reinking (2014) ger en bild av hur skrivande i skolan respektive på fritiden knyts samman av digitala verktyg och hur de två olika kontexterna påverkar varandra. De refererar till en amerikansk kontext och engelsktalande elever. Howell & Reinking presenterar en studie från 2008 av studenters skrivande i och utanför skolan, gjord av Lenhart, Arafeh & Smith. Denna studie visar att samtliga undersökta skrev i skolan och att 93% skrev för sitt eget nöjes skull, men att 60% av dem inte ansåg att deras elektroniska kommunikation var skrivande. Att fundera kring varför många gör skillnad på skrivande och skrivande är en essentiell del i min studie, varför denna undersökning är av intresse. Ett svar på denna skillnad visas av Lenhart, Arafeh & Smith (2008:24), nämligen det att skrivande anses vara mer formellt och därmed räknas inte den informella skriftliga kommunikationen som skrivande. Det kommunikativa skrivandet är dels för kort för att räknas som skrivande, dels räknas det som en konversation.

Skrivande i skolan förknippas, åtminstone under millenniets första decennie, fortfarande med skrivande för hand. Detta visas av Sofkova Hashemi & Hård af Segerstad (2007:4) som konstaterar att "Skrivande på dator innebär därför mer renskrivning från sin för hand skrivna förlaga." De texter som skrivs är till exempel bokrecensioner, historieredovisningar, berättelser och andra typer av löpande texter, samt även skrivande i övningsböcker, till exempel att fylla i så kallade lucktexter. Om det ser ut på detta sätt idag ställer jag mig tveksam till, användandet av datorer och annan IKT-utrustning i skolan har förändrats på, i detta hänseende, väldigt kort tid. Det finns flera rapporter som rör elevers användande av IKT-verktyg och internet i undervisningen, bland annat så visar Findahl (2014) på en ökning av 12-15-åringars dagliga användande av internet i skolan med nio procentenheter mellan 2013 och 2014, från 53% till 62%. Samtidigt visar Skolverket (2013b:69) att användandet av dator i undervisningen skiljer sig åt beroende på om eleverna har fått eller har fått låna en egen, personlig, dator av skolan eller ej. Man visar här också på att det skiljer sig mellan olika skolämnen i hur hög grad datorn används i undervisningen. I just ämnet engelska uppger hälften av dessa elever att de använder datorn i undervisningen till övervägande delen. 60% av dessa elever uppger också att de alltid, nästan alltid eller ofta använder datorn när de ska skriva uppsatser med mera.

Användande av IKT-verktyg i undervisningen, och den kraftiga ökningen därav, är en intressant och viktig bakomliggande aspekt vad gäller skrivande på engelska, då målgruppen för skrivandet ökar i och med digitaliseringen och internet. Den svenska skolan använder i allt större utsträckning datorer, och en fråga som har väckts är om skrivdelen på det nationella provet, del C, Skriva, ska genomföras på dator istället för för hand. En internrapport från Göteborgs Universitet, gjord på uppdrag av Skolverket, beskriver en studie som undersökt på vilket sätt användandet av dator med stavnings- och grammatikkontroll påverkar elevers prestationer. En kortfattad beskrivning av resultatet ger vid hand att det generellt sett är positivt för elever att kunna använda sig av främst stavningskontrollen. Grammatikkontrollen verkar elever vara mer ovana att hantera och/eller dra nytta av. Dock föreligger det stora skillnader mellan skolor vad gäller tillgång till tekniska förutsättningar, både när det handlar om tillgång till datorer men också till programvara, vilket skulle resultera i en ökad skillnad i likvärdighet om provdel C, Skriva, skulle komma att göras

datorbaserat innan vi ser teknisk likvärdighet mellan skolor.

Sofkova Hashemi & Hård af Segerstad (2007) kan, genom sin studie, också visa på att flertalet elever upplever att de skriver på olika sätt när de jämför skrivandet i skolan med skrivandet på fritiden. Eleverna uppvisar en mer informell stil för sitt fritidsskrivande, vilket innebär till exempel fler förkortningar, minskad vikt avseende korrekt stavning och minskad användning av skiljetecken. Eleverna anser sig vara klart medvetna om att skillnader i språkanvändning utifrån olika situationer. Howell & Reinking (2014) ställer frågan om hur studenters skrivande förändras när de rör sig mellan ett mer informellt sammanhang och den mer traditionella skolkontexten. Lenhart, Arafeh & Smith (2008:28) visar, på samma sätt som Sofkova Hashemi & Hård af Segerstad (2007), att den informella formen av skrivande inbegriper bland annat emoticons och förkortningar och att detta, trots att det inte anses korrekt, inkluderas i det mer formella skolskrivandet. I det sociokulturella perspektivet är detta intressant då det är ett tecken på mediering, hur redskap/artefakter påverkar lärande och utveckling. I detta sammanhang blir *new literacies*<sup>4</sup> av intresse då detta beskriver vår kommunikativa värld på ett bredare sätt än vad som gjorts tidigare, samtidigt som det också visar på att inläring inte enbart sker i skolan utan kan ske överallt, både medvetet och omedvetet, i en sociokulturell kontext, det som betecknas *extramural engelska*. Fördelar och nackdelar med skrivandet i den informella kontexten lyfts, då man kan se fördelar med att man kan samarbeta runt skrivandet, men frågan är dels på vilket sätt samarbetet sker och dels av vilken kvalitet detta samarbete är. En nackdel som lyfts är den kritiska förmågan, vem är det som skriver vad och av vilken anledning?

Det digitala samhället med rådande delningskultur, *participatory culture*, erbjuder människor en möjlighet att skriva tillsammans på informella ytor, både för att samarbeta, dela idéer och finna läsare (Howell & Reinking, 2014; Jenkins, 2009). Det digitala skrivandet, exempelvis e-mail, SMS och chattande i olika form ger ett skriftspråk som är mer likt den talade än den skrivna engelskan. Denna variant av informellt skriftspråk tenderar att visa sig även i mer formella sammanhang som till exempel i skolan (Omar, Miah & Belmasrou, 2014). Inom forskningen är man inte överens om ifall den elektroniska kommunikationen kommer att leda till, eller rentav redan har lett till, en förändring vad gäller skriftspråklig kompetens, främst hos yngre. Man har dock kunnat finna vissa positiva effekter, bland annat att bearbetning av text, det vill säga möjligheten att kunna ändra och revidera det man har skrivit, har ökat tack vare teknikanvändandet. (Omar, Miah & Belmasrou, 2014)

*Digitalk* är den term Turner et al (2014) använder när de diskuterar ungdomars skrivna språk i digital form. Man visar också på den tekniska utveckling som har skett, att vi har gått från telefonkommunikation till att chatta på datorn, vilket har förändrat betydelsen av ordet "prat": "As communication technologies evolved from telephone to computer chat capabilities, the discourse of "talk" likewise transformed". Att "tala" kan ske både via textmeddelanden (SMS) och i snabbmeddelanden på datorn, chat. Detta språk liknas vid det talade språket bland annat tack vare dess snabba kommunikation, men också då detta språk har en reciprocitet, en ömsesidighet.

---

4 *New literacies* beskrivs av bland andra Leu, Kinzer, Coiro & Cammack (2004) som den form av digital literacitet som mer eller mindre efterträtt det analoga samhället med dess penna och papper som kommunikationsverktyg.

## Sammanfattning

Jag har i denna del visat på forskning som visar dels på skillnader mellan formellt skriftligt skolspråk, dels informellt skriftspråk, främst använt för elektronisk kommunikation. Den forskning jag har lyft fram sträcker sig över knappt 15 år (från Crystal, 2001 till Turner et al, 2014) men den visar i stor utsträckning på samma företeelser, men använder olika begrepp.

Att ungdomar använder ett förenklat, förkortat, informellt skriftspråk är forskningen överens om. Detta skriftspråk har fått olika benämningar, från "netspeak" (Crystal, 2001) till "digitalk" (Turner et al, 2014). Forskningen visar också på att de undersökta ungdomarna inte anser att det är acceptabelt att använda sig av det informella skriftspråket i mer formella sammanhang, bland annat gäller detta skolkontexten.

### 2.2.2 Från Learner Autonomy till Extramural English

1979 beskrev Holec förmågan att ta ansvar och kontroll över det egna lärandet "la capacité de prendre en charge son propre apprentissage" (Holec, 1979:6). Detta sägs definiera teorin Learner Autonomy. I Sverige drevs Learner Autonomy i stor utsträckning av Rigmor Erikson och Jörgen Tholin (Lundahl, 2012:118), även om de själva hellre benämnde företeelsen "self-directed language learning" (Tholin, 2008) och syntes i klassrummen genom att elever arbetade individuellt eller i par med uppgifter de själva valde ur läromedel (Lundahl, 2012:119). Learner Autonomy varken sågs eller ses som en metod för språkinläring, utan snarare som ett förhållningssätt till lärande, ett förhållningssätt som, även om termen har tappat en aning i betydelse, idag anses som närmast självklart (Tholin, 2008). Att eleverna är delaktiga i planering, genomförande och utvärdering är de tre centrala begreppen i self-directed language learning. Vad Tholin (2008) yttermera diskuterar är att språkundervisningen, och då mer specifikt Learner Autonomy/self-directed language learning bidrar till att ge elever verktyg för ett livslångt lärande av språk, ett förhållningssätt vi idag ser i Common European Framework of Reference for Languages<sup>5</sup>.

Självbedömning, bland annat med hjälp av den europeiska språkportfolion (Skolverket, 2014b), som stöd för fortsatt lärande är något som kommit i och med Learner Autonomy och visar på en fokusförskjutning i undervisning. Vi har gått från att någon lär någon någonting till att någon lär sig, det vill säga att lärare hjälper sina elever att *lära in* istället för att själva *lära ut*. Detta är inte något som är specifikt för engelska, utan genomsyrar hela den svenska läroplanen (Skolverket 2004:43).

Benson (2013) hävdar att det som var ett autonomt lärande av språk under sjuttioalet i själva verket i stor utsträckning var ett institutionaliserat och annan-initierat arbetssätt, medan det idag, tack vare digitala medier, har lagts i inlärnarnas händer och därmed förläggs när och var de själva så önskar. Språkläraren behöver inte vara involverad i eller ha kännedom om lärandesituationer. Denna digitalisering av lärandet och den valfria platsen och situationen av lärandet beskrivs av Thorne, Black & Sykes (2009), liksom av Barton & Potts (2013). Barton & Potts (2013) beskriver detta som "language-as-social-practice", ett förhållningssätt där lärande går hand i hand med användandet av

---

5 Se 3.1

språket. De digitala mediernas utbyggnad tillsammans med ett autonomt förhållningssätt (Benson, 2013) skulle kunna ses som basen för forskningen om extramural engelska.

Termen extramural engelska definieras av Sundqvist (2009:25) som den engelska som används på fritiden, det vill säga utanför skolan, och är skapad för att täcka både input och output. Lundahl (2012:47) använder denna term tillsammans med termen fritidse Engelska för att beskriva det lärande som sker utanför skoltid, ett naturalistiskt lärande, vilket både samverkar med och kompletterar skolämnet engelska. Sundqvist (2009:25) är dock noga med att poängtera att extramural engelska inte nödvändigtvis inbegriper ett aktivt lärande, men att det inte heller är uteslutet. Huvudbetydelsen av extramural engelska är att det handlar om den engelska som inläraren kommer i kontakt med eller är delaktig i utanför engelskklassrummet. Ytterligare en viktig aspekt av detta är, enligt Sundqvist (2009:26), att mötet med engelska handlar om frivillighet för inläraren.

I avhandlingen *Extramural English Matters. Out-of-school English and its impact on Swedish ninth graders' oral proficiency and vocabulary* (Sundqvist, 2009) undersöks muntlig förmåga och vokabulär (aktivt och passivt) i förhållande till hur mycket fritidse Engelska/extramural engelska elever i årskurs nio kommer i kontakt med. Sundqvist (2009:i) delar upp den extramurala engelskan i olika subkategorier<sup>6</sup> och visar både på att flickor och pojkar möter engelska på olika sätt och i olika stor mängd, och dessutom att de olika subkategorierna visar sig ge olika stor påverkan på elevernas muntliga förmåga och vokabulär. Pojkar visar sig ägna sig åt extramurala aktiviteter av produktiv karaktär, till exempel så spelar de onlinespel i betydligt högre grad än flickor, onlinespel där de kommunicerar både muntligt och skriftligt på engelska. Flickor ägnar sig i högre grad åt extramurala aktiviteter av receptiv karaktär, till exempel musiklyssnande. I den del av studien som fokuserade på vokabulär påvisar Sundqvist (2009:163) att de extramurala aktiviteter som pojkarna ägnade sig åt, att spela onlinespel och surfa på internet, var mer positivt för ett ökat vokabulär.

Elevers syn på engelska och skolämnet engelska följer i Sundqvist (2009) i samma spår som Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU-03) (Oscarson & Apelgren, 2005), nämligen den att engelska är roligt och att det är ett viktigt ämne i skolan. Den differens Sundqvist (2009:201) kan se gentemot NU-03 är att eleverna i hennes studie i större utsträckning än tidigare svarade att de ansåg sig ha lärt sig mer engelska utanför skolan än i skolan.

Sundqvists (2009) avhandling grundar sig i mixed methods (Dörnyei, 2007) då den är av både kvantitativ och kvalitativ karaktär. Det fokus Sundqvist (2009) lägger på vokabulär och muntlig förmåga ger en viktig grund för min studie, då den visar på dels hur betydelsefull den extramurala engelskan är för den språkliga kompetensen och dels visar på skillnader, både mellan könen, men också på socioekonomiska skillnader. En mycket viktig, och i sammanhanget intressant konklusion är den att den extramurala engelskan är en framgångsfaktor i engelsklärandet för alla elever, oavsett socioekonomisk bakgrund.

---

6 Sundqvist (2009) använder sju olika extramurala aktiviteter "EE activities" i sin studie: att läsa böcker, att läsa dagstidningar/magasin, att titta på TV, att titta på film, att surfa på internet, att spela data-/tv-spel och att lyssna på musik.

### **2.2.3 Engelska som främmande språk eller som andraspråk**

Svenska elevers engelskkunskaper är mycket goda (Skolverket, 2012a), vilket blir tydligt genom internationella studier och jämförelser. Inom språkundervisning gör man viss skillnad mellan second language och foreign language. Second language (SL/L2) är, normalt sett, ett språk som lärs in i en omgivning där man ständigt möts av språket. Mycket av den forskning som finns tillgänglig i ämnet berör inlärnin g av engelska i USA. Foreign language (FL/L3) är ett språk som lärs in i en miljö där man ofta bara möter språket i klassrummet och den som styr vad som lärs ut/lärs in är läraren (Viberg, 2000). Berns (2007) ger ytterligare en aspekt, nämligen den att när engelska används som *language of wider communication*, som exempelvis i ett multispråkligt Europa, så antar det engelska språket rollen som second language istället för foreign language. Vissa drag av foreign language återstår dock, bland annat den att engelskundervisningen innehåller kulturella studier avseende länder där språket är modersmål (Berns, 2007). Även Skolinspektionen (2011:19) anser att engelska är, eller är på väg att bli, ett andraspråk för framförallt yngre svenskar. Det som sker/har skett i Sverige är att vi, trots att engelska är ett språk som lärs ut i skolan, omgärdas av engelska via olika former av media.

I Europa har engelska utvecklats till att bli ett lingua franca, det språk som används som kommunikationsspråk mellan individer som inte talar samma språk (Berns 2007; Berns et al, 2007b). Engelskundervisningen har därmed de kommunikativa kompetenserna<sup>7</sup> i fokus, kompetenser att använda vid interaktion med andra människor som också har lärt sig engelska, inte enbart med infödda talare av språket (Berns et al, 2007b). Berns (2007) visar på ett flertal olika sociala sammanhang där engelska som kommunikationsspråk mellan ej infödda talare av engelska används i dagens Europa. De sociala sammanhangen inkluderar både direktkontakt, såsom idrottsliga sammanhang, skolbesök och semestrar, liksom kontakt över internet, såsom mailkonversationer och olika chatrum. Dessa möjligheter till kontakt har lett till en högre nivå av språklig kompetens hos dagens unga européer jämfört med tidigare generationer (Berns, 2007). Ytterligare en aspekt av engelska som lingua franca är att det idag är avsevärt fler som har engelska som andraspråk jämfört med som modersmål. Detta gör att diskussionen om ifall ett av målen med engelskundervisningen ska vara att lära ut ett uttal som gör att eleverna låter som infödda (Viberg, 2000:30) eller om denna del av undervisningen har spelat ut sin roll.

Ytterligare ett sätt att möta engelska i vardagen är genom TV, då vi i Sverige inte dubbar program, utan istället använder textremsor (Berns et al, 2007b). Berns et al (2007b) refererar till tidigare forskning av de Bot, Jagt, Janssen, Kessels & Schils (1986) som visar på att tv-tittande med textremsor inte bara handlar om att läsa översättningen, utan att språklig input kommer även från det talade språket.

### **2.2.4 Second Language Writing (SLW/L2 writing)**

Belcher (2012) konstaterar att forskning om barn och ungdomars skrivande på engelska som andraspråk är eftersatt. Det som beforskats handlar till största delen om unga vuxna och

---

<sup>7</sup> Lingvistisk kompetens, pragmatisk kompetens, diskurskompetens, strategisk kompetens och flyt. (Hedge, 2000:46; Lundahl, 2012:140)

universitetsstudenter. Utöver dessa studier anser Belcher (2012) att det finns behov av ytterligare forskning angående skrivundervisning, främst vad gäller en kontext med främmande språk, men också vad gäller engelska. Belcher (2012) refererar till Leki, Cumming, & Silva, (2008) som i *A synthesis of research on second language writing in English* gör en beskrivning av 25 års forskning (1980-2005) i L2 writing, där de konkluderar att forskningen dittills primärt intresserat sig för akademiskt L2-skrivande. Belcher (2012) diskuterar vidare att en stor mängd forskning har undersökt resultatet av undervisning i L2-writing, främst utifrån hur studenter svarar på olika typer av respons, såsom till exempel kamratbedömning, formativ bedömning, corrective feedback och självbedömning. Här poängteras också att stor del av denna respons syftar på det rent språkliga, alltså form-focused input (Nation, 2007), medan innehållet som sådant mer sällan står i fokus. Belcher (2012) efterfrågar här ett större fokus på att studenterna behöver vara säkra när de skriver på sitt förstaspråk, vilket ser ut att vara en framgångsfaktor i utvecklingen till en god L2-writer.

Genrepedagogik lyfts fram som ytterligare en framgångsfaktor. Nationellt centrum för svenska som andraspråk (2015) beskriver genrepedagogik som en metod för att medvetandegöra elever om olika texttypers språkliga mönster och syften. Även Hyland (2007) visar på möjligheterna med genrepedagogik i L2-writing. Inom L2-skrivande syns behovet av att i skrivinlärning och skrivundervisning fokusera både på språket och på innehållet. Genre beskrivs av Hyland (2007) som ett abstrakt, socialt erkänt, sätt att använda språket. När du inte är modersmålstalare av språket så är det därför av vikt att förstå genrebegreppet, då läsaren förväntar sig en, utifrån kontexten, särskild form, genre, av text i olika sammanhang.

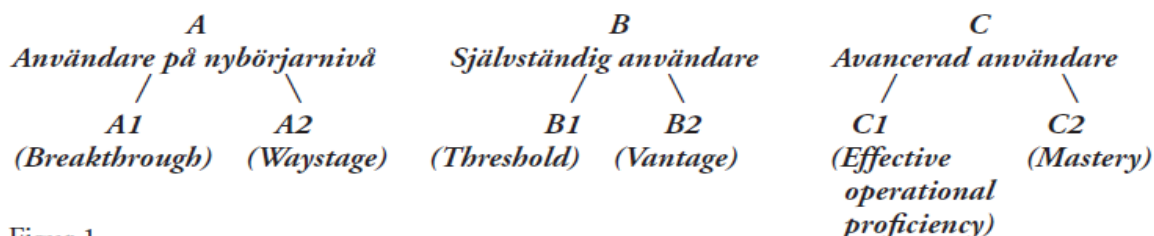
### 3 Nationella och internationella utvärderingar

Denna del inleds med en beskrivning av den Gemensamma Europeiska Referensramen i Språk (GERS), internationellt benämnd Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) då denna referensram ligger till grund för de svenska kursplanerna i engelska och moderna språk, både för grundskolan och gymnasieskolan. De olika studierna och rapporterna delas upp i nationella och internationella. Rapporterna och studierna är av olika art, men har det gemensamt att de berör elevers förmåga i engelska och, i de flesta fall, även elevers attityd till språket och undervisningen däri. Jag fokuserar på de delar av studierna och rapporterna som rör skriftlig förmåga dels för att kunna dra slutsatser utifrån min studie, dels av utrymmesskäl.

#### 3.1 Common European Framework of Reference for Languages (Council of Europe, 2001)

Den gemensamma europeiska referensramen i språk (GERS) är resultatet av ett mångårigt europeiskt samarbete runt språkundervisning och bedömning av språkkunskaper och har som syfte "att övervinna de kommunikationshinder mellan människor som arbetar med moderna språk, som uppstår till följd av skillnaderna mellan de olika utbildningssystemen i Europa" (Skolverket, 2007). En av grundtankarna med GERS är att främja rörligheten i Europa genom att individers språkkunskaper kan bedömas och beskrivas på ett enhetligt sätt. I och med GERS öppnar man upp möjligheten att inte bara bedöma kunskaper inom ett språk i sin helhet, utan även delfärdigheter, allt i syfte att främja flerspråkighet. Man hoppas genom GERS även kunna främja demokratitanken och minska främlingsfientlighet då referensramen även har interkulturell förståelse och kulturell mångfald som mål (Skolverket, 2007). Dessa tankar finner vi även i kapitel 2 i Lgr 11, *Övergripande mål och riktlinjer* (Skolverket, 2011c).

GERS används som grund för planering av språkundervisning, som grund för planering av språkcertifiering samt som grund för planering av självständigt lärande. När man ser på språken i GERS ser man dem utifrån att människor använder sig av dem i en kontext. Referensramen sägs därför vara handlingsorienterad (Skolverket, 2007). När man bedömer en persons språkliga nivå enligt bedömningsskalan i GERS så utgår man ifrån vad personen ifråga kan utifrån ett antal påståenden inom varje kompetens<sup>8</sup>. För att underlätta användandet av referensramen har man gjort tabeller för självbedömning inom tre nivåer. De tre nivåerna kan sedan delas upp i fler, vilket visas i följande figur:



Figur 1

---

(Skolverket, 2007:23)

---

<sup>8</sup> Tala, lyssna, läsa, skriva, samtala



Inom varje nivå finns ett antal så kallade deskriptorer som beskriver vad en person vars språkliga nivå har bedömts ligga på till exempel nivå A2, verkligen kan.

Våra svenska läroplaner och kunskapskrav i engelska och moderna språk är utformade i enlighet med nivåerna i GERS. Vad gäller text så omfattar det centrala innehållet bland annat de texttyper och de kontexter för användning av språken vilka förekommer i GERS (Skolverket, 2011b). Då GERS-skalan omfattar sex nivåer och den svenska skolan (grundskolan tillsammans med gymnasieskolan) har valt att språkundervisningen indelas i sju olika steg så har man fått göra en tabell för att visa hur nivåerna fördelas:

GERS, nivå	A 1.1	A 1.2	A 2.1	A 2.2	B 1.1	B 1.2	B 2.1	B 2.2
STEG		1	2	3	4	5	6	7
Engelska								
Grundskolan			åk 6		åk 9			
Gymnasieskolan, kurs						5	6	7
Moderna språk & teckenspråk för hörande								
Grundskolan		Elevens val åk 9	Språkval åk 9					
Gymnasieskolan, kurs		1	2	3	4	5	6	7

(Skolverket, 2011b)

De elever som omfattas av min studie förväntas därmed nå nivå B1.1 i engelska i slutet av årskurs nio för att nå betyget E i engelska. När elever bedömer sig själva utifrån Europeisk språkportfolio, vilket är det material som är användarvänligt för elever, så står det så här om skriftlig produktion på nivå B1:

Jag kan skriva enkel, sammanhängande text om ämnen som är välkända för mig eller av personligt intresse. Jag kan skriva personliga brev som beskriver upplevelser och intryck.

(Skolverket, 2014b)

GERS är ett dokument som därmed bör genomsyra svensk språkundervisning och bedömning i språk.

## 3.2 Nationella utvärderingar

### 3.2.1 Nationella utvärderingen av grundskolan 2003, NU-03

NU-03 (Oscarson & Apelgren, 2005) hade som syfte att visa på förändringar i grundskolan under åren 1992 till 2003. Den bygger på undersökningar gjorda 2003 vilka jämförs med samma typ av undersökningar gjorda 1992. Att dra fullständiga slutsatser av resultatet är svårt, en aspekt man måste ha i åtanke är att 1992 löd skolan under Lgr80, medan man 2003 löd under LPO-94, två

väsensskilda läroplaner, då Lgr80 var relativ till sin bedömning och LPO-94 var målstyrd. Man gör dock inga anspråk på just denna vinkling, utan visar istället på elevernas kunskaper och förmågor samt attityder till engelskämnet. I dagsläget har vi ännu en läroplan, Lgr11, vilken skiljer sig till viss del från LPO-94, och i hög grad i förhållande till Lgr80. Oscarson & Apelgren (2005) visar dock på att den kommunikativa språksyn som idag är självklar syns redan i Lgr80 då man lämnade den mer behavioristiska språksynen, med användandet av den *audiolingvala metoden*<sup>9</sup> (Brown, 2007). Från och med de nya kursplanerna för språk som kom 2000 så kopplades både kursplan och bedömning ihop med Common European Framework of Reference for Languages (2001) och vi fick nu ett progressionssystem för språkinläring. Även i denna rapport lyfts den syn på kunskap som bygger på elevens eget planerande, genomförande och bedömande (Oscarson & Apelgren, 2005:20).

Vad gäller elevernas intresse för engelska som skolämne så svarade 86% av de undersökta eleverna att engelska intresserar dem. I denna undersökning får vi också reda på vad eleverna tycker är bra respektive dåligt med att lära sig engelska i skolan. De tre viktigaste positiva sakerna med engelska är att det är ett världsspråk, att det är roliga och varierade lektioner samt att det är bra att få lära sig att prata och konversera med andra människor. De tre viktigaste negativa sakerna med engelska anses vara ingenting alls, att läraren är för sträng eller lär ut dåligt och att det är för lite tid till engelska (Oscarson & Apelgren, 2005:44). De tre negativa sakerna med engelska är väldigt intressanta. Att det, för det första, inte finns något som är negativt med engelska, att det för det andra är viktigt hur läraren är och för det tredje, att man inte har tillräckligt med tid för engelska i skolan är ju egentligen ingenting som har med engelska som språk att göra. Dessa tre svar skulle man kunna vända till det positiva och se att engelska som skolämne är bra och att man lägger stor vikt vid att få en god och omfattande undervisning i ämnet.

I NU-03 bedömdes elevernas skriftliga förmåga med hjälp av skrivuppgiften på det nationella provet, *Writing* (Oscarson & Apelgren, 2005:53-54). Jämfört med den skrivuppgift som beskrivs i nästa rapport, *Engelska i åtta europeiska länder* (Skolverket 2004), så är *Writing* av kreativ och beskrivande karaktär, där eleverna kan vara mer eller mindre personliga och objektiva (Oscarson & Apelgren, 2005:55). I rapporten analyseras de skriftliga uppgifterna lingvistiskt och man jämför detta med den nationella utvärdering som gjordes 1992. Det Oscarson & Apelgren (2005:57-64) visar på är att eleverna 2003 använder vissa utvalda grammatiska moment mer korrekt jämfört med 1992 (kongruens verb-subjekt och relativa pronomen). I min studie gör jag ingen lingvistisk analys av texter, men det är ändå av intresse att se att man visar på en skillnad i språklig korrekthet mellan 1992 och 2003.

För att avslutningsvis dra en parallell med Sundqvist (2009) så undersöker Oscarson & Apelgren (2005) elevernas vokabulär i förhållande till deras resultat på provet. Inte så förvånande konstaterar man att eleverna med lägst betyg har ett sämre ordförråd med färre synonymer och sämre förmåga att göra omskrivningar och förklaringar. Istället använder sig dessa elever oftare av ”svengelska”, man använder ett svenskt ord helt och hållet, man använder sig av ljudenlig stavning eller gör om ett svenskt ord så att det liknar engelska. Denna avsaknad av användbara strategier gör att en person

---

9 En metod som uppkom under 50-talet och som bygger på bland annat drillövningar, mönster, grammatikinläring i induktiv form och där stor vikt lades vid korrekt uttal.

som inte har svenska som modersmål får mycket svårt att förstå vad eleverna har skrivit (Oscarson & Apelgren, 2005:58).

### **3.2.2 Resultat från ämnesproven i engelska**

I min inledning reflekterade jag till viss del runt resultaten på ämnesproven i engelska. Jag har valt att göra en avgränsning i tid genom att använda resultaten från och med läsåret 2010/2011 fram till läsåret 2014/2015 (Skolverket 2010; Skolverket 2011; Skolverket 2012b; Skolverket 2013; Skolverket 2014a; Skolverket 2015).

Överlag visar statistiken över resultaten att en stor andel av eleverna når målen på de olika delproven. Under den period jag har undersökt så är det strax över tre procent som inte når målen i delprov Tala, runt fem procent i delprov Läsa och lyssna, samt strax över fem procent i delprov Skriva. Intressant är det naturligtvis även att undersöka hur många elever som når det högsta betyget. Här är det dock svårare att få en lika tydlig bild, då införandet av den nya betygsskalan slår igenom läsåret 2012/2013 och vi får sex betygssteg (inklusive det icke godkända betyget F) jämfört med den tidigare betygsskalans tre betygssteg (då användes ingen beteckning för icke godkänd). När det gäller delproven Tala och Skriva, det vill säga de produktiva delarna av ämnesprovet i engelska, så sjunker procenttalet elever som når det högsta betygssteget märkbart mellan läsåret 2011/2012 och 2012/2013. När det gäller delprov Tala går det från 23,8% till 17,2% och när det gäller delprov Skriva från 18,5% till 12,8%. En intressant jämförelse är att när det handlar om de receptiva delarna Läsa och lyssna så stiger istället procenttalet elever med högsta betyg från 20,1% till 23,7%. Troligen handlar detta inte om elevernas förmåga, utan snarare om lärarnas ovana vid den nya betygsskalan.

### **3.2.3 Skolinspektionens granskning av engelska i årskurs 6-9**

Vid denna granskning (Skolinspektionen 2011) genomfördes 293 lektionsbesök, intervjuer med elever, lärare och rektorer samt enkäter med elever i sammanlagt 22 skolor över hela landet. Syftet med granskningen var att undersöka likvärdigheten i undervisningen i engelska för att därmed bidra till utvecklingen i ämnet.

Skolinspektionen fann en positiv inställning till ämnet och läraren, att många lärare enbart talar engelska under lektionerna, men också att en något lägre andel av eleverna gör det. Skolinspektionen framhäver dock, utifrån de genomförda lektionsbesöken, att den mängd engelska som talas av lärare under lektionstid bör öka, att det här finns en tydlig utvecklingspotential.

Granskningen visar också den bild som ges av att många elever lär sig en stor del av den engelska de kan utanför skolan, så kallad fritidsengelska/extramural engelska. I elevintervjuerna framkommer att många elever gör skillnad på fritidsengelskan och skolengelskan. Den bild av fritidsengelskan som framkommer i rapporten är att eleverna till största delen använder sig av sina receptiva färdigheter, såsom att läsa eller se på film, men också produktiva färdigheter vid kommunikation över internet. Den säkerhet de upplever i användandet av fritidsengelskan återkommer inte lika tydligt när det handlar om skolengelskan. I detta sammanhang upplevs en

större osäkerhet när de ska svara på frågor eller delta i diskussioner i klassrummet. Varför det är på detta sätt framkommer inte i rapporten, men en reflektion kan vara att det handlar om vitt skilda sammanhang och ämnesområden. När det gäller fritidsengelskan så har eleverna själva valt att dels använda språket, dels i vilken kontext de gör det. Ytterligare en aspekt kan vara att skolengelskan även ska bedömas och betygssättas, vilket också påverkar eleverna.

### **3.3 Internationella utvärderingar**

#### **3.3.1 Rapporten Engelska i åtta europeiska länder**

Denna rapport (Skolverket 2004) bygger på ett prov där samtliga fyra färdigheter testats och bedömts. Rapporten visar på att de olika provdelar som bedömts inte är riktigt överensstämmande med vår svenska tradition, särskilt inte de två skriftliga delarna, av vilka den ena testade språklig korrekthet och det andra språklig produktion. Språklig korrekthet handlade bland annat om att välja korrekt form för att fylla i en lucka i en mening samt att böja verb på korrekt sätt. I rapporten (Skolverket, 2004:31) diskuteras hur resultaten kan påverkas av kontextlöshet, vilket skulle kunna vara fallet till ett inte alltför gott resultat på några av uppgifterna. Den del som testade språklig produktion handlade inte om kreativt eller fritt skrivande, utan istället skulle eleverna fylla i luckor i text, vilket snarare, i svenskt perspektiv, kan kallas läsförståelse med produktiva svar (Skolverket 2004:34).

Förutom att testa elevernas språkliga förmåga efterfrågades i provet också hur eleverna bedömde svårighetsgraden på de olika uppgifterna. I detta fall visade sig eleverna ha god kännedom om, och insikt i, den egna förmågan då de uppgifter de klarade allra bäst bedömdes som lätta, medan de uppgifter där resultatet var sämre bedömdes som svåra (Skolverket, 2004:41). De testade eleverna fick också jämföra sig med delar av nivå B1<sup>10</sup> i Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). Självbedömning enligt CEFR görs i ”can-do statements”, det vill säga man bedömer hur bra man kan någonting. Denna typ av bedömning används i den europeiska språkportfolion, European Language Portfolio (ELP) (Skolverket, 2014b:40-41) och kommer av ett europeiskt samarbete för likvärdig bedömning av språklig förmåga. I rapporten visas på att det finns skillnader mellan förmågorna, att receptiv förmåga, särskilt hörförståelse, är lätt, medan eleverna bedömer att de har något svårare för produktiv förmåga, i det här fallet skriftlig produktion (muntlig produktion testades inte).

*Engelska i åtta europeiska länder* (Skolverket 2004) undersökte också om eleverna kom i kontakt med engelska på sin fritid och då också på vilket sätt. Eleverna svarade att de ser på film, lyssnar på musik, spelar dataspel och använder internet många timmar i veckan. Nästan hälften av eleverna svarade också att de kom i kontakt med engelska under utlandsresor, ytterligare ett tecken på engelskans ställning som lingua franca (Skolverket 2004:47-48). När eleverna tillfrågades om undervisningen i engelska framkom en generell bild av en förhållandevis traditionell språkundervisning, med en lärare som talar engelska, använder läromedel, att grupparbete är ett

---

10 Nivå B1 motsvarar i princip den nivå som betyget E för slutet av det nionde skolåret visar.

ganska vanligt arbetssätt och att läraren var uppmuntrande och stöttade eleverna i att tala så mycket engelska som möjligt i klassrummet.

Vad gäller elevernas inställning till engelska så ansåg i undersökningen hela 98% att det är viktigt att kunna engelska och 96% tycker bra om språket som sådant (Skolverket 2004:51). De svenska eleverna ansåg också att det är kommunikation som är viktigast; att förstå och göra sig förstådd, både i interaktion, men även när det gäller att läsa och lyssna. När det gäller var eleverna anser att de lärt sig engelska så visar denna studie att 55% anser att de har lärt sig språket i skolan, medan 31% anser att det är media som står för huvuddelen.

### **3.3.2 Internationella språkstudien 2011**

ESLC – European Survey on Language Competences (Skolverket, 2012a), genomfördes i 14 länder våren 2011. De deltagande länderna prövade de två största främmande språken i slutet av grundskolan eller i början av gymnasieskolan. För Sveriges vidkommande betydde detta att våra deltagande elever testades i engelska och spanska i årskurs nio. De förmågor som prövades var *att lyssna*, *att läsa* och *att skriva*. (Skolverket, 2012a:15). Studien jämför elevernas språkliga förmågor mellan språken, vilket inte har någon relevans för min studie, men det är ändå intressant att notera att våra svenska elever når längre på skalan i CEFR i engelska i förhållande till vad man bör nå i spanska. De svenska eleverna är alltså relativt sett avsevärt duktigare i engelska om man relaterar till målen jämfört med vad de är i spanska. Denna skillnad diskuteras även i förhållande till övriga länder i studien. I denna genomgång kommer jag dock att framförallt visa på vad man kom fram till vad gäller elevers skriftliga förmåga, diskuterat både på ett nationellt och ett internationellt plan.

Inför genomförandet av provet utvärderades de olika uppgifterna av Göteborgs Universitet för att få en bild av hur dessa skulle komma att passa svenska elever och svenska förhållanden. *Att lyssna* och *att läsa* ansågs oproblematiskt, medan *att skriva* förutsågs kunna skapa bekymmer, då det delprovet var av mer styrd art än det svenska elever är vana vid, då det som efterfrågades var att finna specifika svar, snarare än att visa vad man kan producera skriftligt (Skolverket, 2012a:18-19). Detta kan jämföras med *Engelska i åtta europeiska länder* (Skolverket 2004) där den skriftliga produktion som bedömdes var hur väl eleverna klarade att fylla i lucktexter eller producera svar på frågor.

De resultat som presenteras i Internationella språkstudien 2011 (Skolverket, 2012a) är hur många procent av eleverna som når de olika stegen på CEFR-skalan. Man använde steg A1 till B2, då det är de som är lämpligast i detta sammanhang och för denna åldersgrupp (B1 motsvarar i princip betyget E i slutet av årskurs 9). När det gäller *att läsa* så nådde 66% av de svenska eleverna B2, tätt följt av Malta där 64% av eleverna gjorde detsamma. Cirka 15% av de svenska eleverna nådde dock inte längre än nivå A1. Förmågan *att lyssna* visade sig vara ännu bättre hos de svenska eleverna, hela 77% av eleverna nådde nivå B2, tätt följt av Belgien och Malta, där strax över 70% av eleverna nådde nivå B2. Knappt fem procent av de svenska eleverna nådde inte längre än nivå A1. Den provdel som är mest relevant för min studie, *att skriva*, är den där de svenska eleverna presterade klart lägre resultat i förhållande till CEFR-skalan. 28% av de svenska eleverna nådde nivå B2, men var trots detta på en andraplats i förhållande till övriga deltagande nationer. De maltesiska eleverna presterade klart bäst, ungefär 50% av eleverna nådde nivå B2 på skrivdelen. De elever som

presterade lägst, det vill säga nådde inte längre än nivå A1 var på detta delprov cirka sex procent (Skolverket, 2012a:22-25).

Även i denna studie undersöktes elevernas attityder gentemot språken, vilket ur svenskt perspektiv ser ut på samma sätt som vi har sett i tidigare studier. Eleverna svarar att de upplever att de exponeras för engelska i hög utsträckning och också att de anser att engelska är ett mycket användbart språk. Tillsammans med flera av de övriga undersökta länderna så ligger Sverige i topp vad gäller just detta, att se engelska som ett mycket användbart språk. Utöver detta så toppar Sverige, tillsammans med Malta, upplevelsen att det inte är särskilt svårt att lära sig engelska (Skolverket, 2012a:29).

## 4 Metod

### 4.1 Studie

Jag har valt att genomföra en kvalitativ studie för att söka finna svar på mina frågor rörande elevers förhållande till skrivande på engelska. För att möjliggöra detta har jag valt att genomföra intervjuer av semistrukturerad karaktär. Till detta kommer att jag har suttit med i klassrummet under tre lektioner med den grupp i engelska i årskurs nio, ur vilken mina informanter är utvalda. Jag gör inga anspråk på att kalla min närvaro för deltagande observation, snarare har det varit för att få se eleverna i sitt sammanhang, med undervisande lärare, för att se dem i deras ordinarie undervisningskontext.

Valet av kvalitativ studie var naturligt eftersom det som undersöks, att få en djupare förståelse för hur elever resonerar kring skrivande på engelska, är syftet med denna studie. Dörnyei (2007:136) poängterar att de flesta intervjuer inom språkdidaktisk forskning är just semistrukturerade, och att det passar särskilt bra i de fall forskaren har en tillräckligt god förförståelse av fenomenet och därför är kapabel att formulera frågor av tillräckligt bred karaktär om ämnet på förhand. Metoden öppnar upp för en mer dynamisk intervju där frågorna inte behöver ställas i samma ordning till de intervjuade och intervjuaren har med denna metod också möjlighet att ställa följdfrågor (Dörnyei, 2007:136). Den data som insamlats med hjälp av intervjuerna svarar upp mot studiens syfte och kan ur det perspektivet anses som tillförlitlig och giltig. När jag hade genomfört åtta intervjuer kände jag att de svar jag fick återkom, det var inget nytt som uppkom, annat än av rent personlig karaktär hos mina informanter. Resonemang och uppfattningar var av liknande art. Jag inser självklart att det är mycket möjligt att det hade kunnat framkomma ytterligare någon vinkling av någon aspekt, men det är en risk jag ändå valde att ta, då studien annars hade kommit att bli alltför omfattande. Studien är inte generaliserbar, men fyller ändå sitt syfte; att visa på just dessa elevers förhållande till skrivande på engelska, att få en djupförståelse av en grupp elevers inställning till frågorna.

Mina intervjuer har genomförts löpande under två månaders tid, både för att inte inkräkta alltför mycket på elevernas undervisningstid och också för att passa in i det dagliga arbetet, vilket under vårterminen bryts av bland annat nationella prov, men denna vårtermin även av genomförandet av en PISA-undersökning. Detta innebär inte att min studie är av longitudinell art, tidsaspekten är endast av genomförbarhetsskäl.

### 4.2 Intervjuer

Jag har genomfört två omgångar semistrukturerade intervjuer (Dörnyei, 2007) med hjälp av en intervjuguide. Den första intervjuguiden<sup>11</sup> är inspirerad av Bellello och redovisad i McKay (2006:54). Bellello genomförde en opublicerad studie om varför vissa ESL-skrivare (English as Second Language) är mer kompetenta än andra. Bellellos intervjuguide är av explorativ art och dess utgångspunkt är att be informanterna att berätta om hur de förhåller sig till olika företeelser. Den

---

11 Se bilaga 1

innehåller förslag på följdfrågor och den ger ett intryck av att vara genuint intresserad och nyfiken på den som intervjuas. Den är dock förhållandevis detaljerad, vilket jag i min intervjuguide har valt att inte vara, allt för att kunna förhålla mig så öppen som möjligt till de svar jag får av mina informanter.

Intervjuerna genomfördes i avskildhet och spelades in i sin helhet. Den andra intervjuguiden bestod av en enda fråga; "Hur upplevde du att genomföra delprov Skriva i det nationella provet i engelska?". När jag har transkriberat intervjuerna har jag skrivit ner det eleverna har sagt, jag har uteslutit hummanden och inte heller markerat pauser, eftersom jag inte finner det relevant för analysen. I de fall där eleverna har tvekat har jag ställt följdfrågor, vilka enbart har syftat till att söka få eleven att förtydliga eller utveckla sitt svar, alternativt förklarat eller förtydligat. De första intervjuerna genomfördes under en sexveckorsperiod och fokuserade på skrivande på engelska i allmänhet medan den andra omgången intervjuer genomfördes på en och samma dag och fokuserade på hur eleverna hade upplevt skrivdelen av det nationella provet i engelska, eftersom denna typ av uppgift är något våra elever sällan utför, en uppgift så begränsad både i tid, rum och genre.

### **4.3 Urval och etiska aspekter**

Mina åtta informanter, fyra pojkar och fyra flickor i årskurs 9, går alla i samma grupp i engelska. Samtliga elever läser svenska, ingen av dem har svenska som andraspråk, även om två av eleverna inte alltid talar svenska i hemmet.

**Anna** har inte haft en helt okomplicerad högstadietid. Hade F i engelska delar av högstadiet, presterade väl på det nationella provet i engelska, vilket är i ett format som passar henne väl. Hon talar delvis ett annat europeiskt språk i hemmet, men mest svenska. Slutbetyg E.

**Erika** är en högpresterande, vetgirig elev och har varit så genom hela högstadietiden. Hon talar endast svenska i hemmet, svenska föräldrar. Slutbetyg A.

**Fredrik** har under högstadietiden haft vissa svårigheter med att fokusera och att färdigställa olika uppgifter. Han presterade väl på det nationella provet i engelska, då han inte hade möjlighet att skjuta upp de uppgifter som förelagts honom. Utbytet med skolan i Spanien har varit väldigt bra för honom personligen. Han talar endast svenska i hemmet, svenska föräldrar. Slutbetyg C.

**Gabriel** har under högstadietiden haft vissa svårigheter med att fokusera och att färdigställa olika uppgifter. Han presterade väl på det nationella provet i engelska, då han inte hade möjlighet att skjuta upp de uppgifter som förelagts honom. Talar endast svenska i hemmet, svenska föräldrar. Slutbetyg B.

**Johan** är en högpresterande, vetgirig elev och har varit så genom hela högstadietiden. Han talar endast svenska i hemmet, svenska föräldrar. Slutbetyg A.

**Otto** har en stark positiv vilja. Utbytet med skolan i Spanien har varit väldigt bra för honom personligen. Han talar delvis både engelska och ett annat europeiskt språk i hemmet. Slutbetyg B.

**Ronja** har inte gått på skolan alla de fyra möjliga åren. Hon talar endast svenska i hemmet, föräldrar med nordiskt ursprung. Slutbetyg A.

**Stina** har utvecklats mycket i engelska sedan starten på skolan i årskurs sex, bland annat så har utbytet med skolan i Spanien varit väldigt bra för hennes språkliga kompetens och för hennes självkänsla när det gäller språk. Hon talar endast svenska i hemmet, svenska föräldrar. Slutbetyg B.



Denna grupp valdes ut eftersom gruppens lärare ansåg att gruppen som helhet inte skulle komma att störas av varken observationer under lektionstid eller intervjuer. De deltagande eleverna ansågs också av undervisande lärare inte lida men av att vara frånvarande från en del av en lektion för att bli intervjuade. Viktigt att veta i sammanhanget är att denna lärare är min kollega och är delaktig i arbetet med att utveckla elevers skrivande på engelska. Trots denna uppenbara risk för att eleverna redan har tänkt mycket på skrivande på engelska ser jag det som en väl vald grupp eftersom vi som kollegor då, genom elevernas resonemang, kan få syn på vad vi har gjort hittills, hur det har fallit ut och vad vi kan ha som framtida utvecklingsfokus. Det som skulle kunna bli en konsekvens av detta är att eleverna i större omfattning än annars väljer att säga det de tror att jag som intervjuare vill höra. De skulle därmed också kunna tänka sig att undanhålla information för att inte kunna drabbas betygsmässigt, trots alla försäkringar om att det de säger inte på något sätt skulle kunna användas negativt emot dem i en bedömningssituation. För att försöka nå så gott resultat som möjligt är det viktigt för mig som intervjuare att vara extra lyhörd i intervjusituationen och välja mina följdfrågor med omsorg. Ytterligare en anledning till att välja elever i årskurs nio är för att ha möjlighet att dra paralleller med Sundqvist (2009).

Eleverna informerades om studien, dess bakgrund och dess syfte under en lektion. Samma lektion delades ett informationsbrev till hemmen ut, vilket innehöll i stort sett samma information som eleverna hade fått, tillsammans med mina och min handledares kontaktuppgifter. I enlighet med allmänna forskningsetiska regler (Vetenskapsrådet, 2015) behöver inte samtycke fås från vårdnadshavare om informanten har fyllt 15 år och inser vad forskningen innebär för hans eller hennes del. Då informanterna samtyckt muntligen och tydligt fått förklarat för sig vad studien går ut på och vad deras insats används till anser jag att detta är i linje med de allmänna forskningsetiska reglerna. Under intervjuerna kunde eleverna när som helst välja att avbryta och inte delta i studien, och de kunde också meddela mig att de önskade att deras intervjuer inte skulle komma att användas som empiri i det slutliga arbetet.

Urvalet, mina åtta informanter, kan betecknas som en blandning av *purposive sample* och *convenience sample*. Den utvalda elevgruppen är heterogen, både vad gäller betyg och inställning till ämnet. I samråd med undervisande lärare valdes ett antal elever ut som sedan tillfrågades om deltagande. Det var ett större antal elever (hela gruppen) som tillfrågades än vad som kom att bli intervjuade, detta styrdes av närvaro vid de olika intervjutillfällena. Eleverna är alltifrån högpresterande till elever som ligger på gränsen till att klara betyget E i engelska. Om man endast ser till slutbetyget kan man få intrycket att i princip hela elevgruppen lutar åt att vara högpresterande, det är därför viktigt att ha läst allt jag har skrivit om respektive elev för att få en större förståelse för den faktiska spridningen. Hela gruppen tillfrågades om deltagande i studien, till vilket de var mycket positiva och intresserade. För att känna att jag uppnått så god mättnad, saturation, som möjligt i mina resultat, så har jag hållit deltagarantalet öppet och gett mig själv möjligheten att kunna komplettera med ytterligare intervjuer (Dörnyei, 2007).

Under detta läsår genomförde en grupp elever på skolan ett utbyte med en skola i Tarragona i Spanien. 42 av cirka 110 elever i årskurs nio deltog i utbytet. Sex av eleverna i denna studie var deltagare, vilket innebär att de har haft naturlig kontakt med skrivande på engelska, eftersom de har

och har haft kontakt med åtminstone den spanska elev som de dels har bott hos en vecka, dels har haft hemma hos sig en vecka. I intervjuerna förekommer det därför inslag där de resonerar runt hur det är att skriva med en jämnårig spanjor på engelska.

#### **4.4 Maktasymmetri**

Intervjuande är social interaktion (Kvale & Brinkmann, 2009) och i just detta fall, där jag är undervisande lärare och kollega med elevernas engelsklärare måste maktasymmetri (Kvale & Brinkmann, 2009; McKay, 2006) diskuteras som en potentiell felkälla. För att i så hög grad som möjligt kringgå denna aspekt har jag varit mycket tydlig gentemot de elever jag har intervjuat och inte nog kunnat poängtera att det de säger aldrig kommer att komma fram till betygsättande lärare annat än som konklusion av vad flera elever säger, inga individer kommer att kunna identifieras i studien. Trots detta vet jag att vissa svar jag har fått har varit tillrättalagda, vilket har varit väldigt uppenbart i stunden. Ett exempel på det är när Stina tillägger att hon vet att jag inte tycker om att eleverna använder Google translate för att slå upp ord. En större felkälla är de svar som jag kan anta har undanhållits mig. I min analys är detta naturligtvis något jag måste ta hänsyn till och diskutera.

## 5 Resultat

De intervjuer vilka utgör empirin för denna studie genomfördes under två månaders tid, från slutet av februari till slutet av april. Mina informanter, åtta elever ur en grupp i engelska i årskurs 9, både tillfrågades och valde själva att delta i studien. Urvalet kan, vilket tidigare diskuterats, ses som en blandning av *purposive sample* och *convenience sample*. Avsikten var att alla åtta elever först skulle intervjuas utifrån mina frågeställningar och sedan, efter det att de hade genomfört delprov C, Skriva, av nationella provet i engelska, även intervjuas helt kort om hur de upplevde den formen av skrivande på engelska. Tyvärr kunde denna sista intervju endast genomföras med fem av de åtta eleverna, då det inte var möjligt att finna tid och plats att intervju de tre kvarvarande eleverna.

Resultatet av intervjuerna redovisas på så sätt att elevernas svar har kategoriserats utifrån deras uppfattningar och svar på intervjufrågorna och de följdfrågor deras svar gav upphov till. Följdfrågorna har haft som syfte att få eleverna att antingen fördjupa sitt resonemang, eller för att förklara vad de menat. Kategorierna har fått växa fram under arbetets gång och relaterar dels till tidigare forskning och jämförelser, men till största delen kommer de av de konklusioner jag har kunnat dra från de olika elevernas svar och resonemang vid genomläsning av de transkriberade intervjuerna, vilket har gett mig tankar om hur detta kan ses och användas i ett, eventuellt, bredare perspektiv. Enligt Dörnyei (2007:260) skulle detta kunna ses som en enkel form av *grounded theory*. Naturligtvis har intervjuguiden bidragit till utfallet, då frågorna i den finns med för att få ett så brett resonemang runt min frågeställning som möjligt. Då mina intervjuer är av semistrukturerad karaktär så har olika elever fått olika följdfrågor, allt för att fördjupa deras resonemang och funderingar ur det perspektiv de väljer att låta mig få höra om. Det är inga vattentäta skott mellan kategorierna, utan de tangerar varandra på åtskilliga punkter. Flera av elevernas uppfattningar skulle kunna placeras i mer än en av kategorierna, men jag har valt att bara ha med dem en gång, och då placera dem där jag anser att de huvudsakligen hör hemma. Varje kategori inleds med en enklare beskrivning av den och efter varje kategori finns en enkel sammanfattning av vad som framkommer i elevernas resonemang. I arbetet med kategoriseringen har jag haft som mål att de olika kategorierna ska ha så likartad tyngd i innehållet som möjligt; att de är jämlika nivåmässigt, ingen är bredare eller djupare än någon annan, just för att nå en så bred förståelse som möjligt.

Frågeställning:

- Hur resonerar elever i årskurs 9 kring sitt förhållande till engelska, både vad gäller skola, fritid och framtid?
- Hur resonerar elever i årskurs 9 kring skrivande på engelska, både vad gäller skola, fritid och framtid?

### 5.1 Nyttospekten i nuet och i framtiden

I stora drag så har de elever jag har intervjuat ett förhållandevis oproblematiskt förhållande till engelska i allmänhet och till skrivande på engelska i synnerhet. De anser sig kapabla att klara det de säger att de behöver klara av. Vad det egentligen är de anser sig behöva klara av framgår inte helt

tydligt, men eleverna återkommer ofta till något man skulle kunna beteckna som en nyttoaspekt av språket. Nyttoaspekten handlar om att kunna kommunicera med andra människor, att använda språket till att förstå och göra sig förstådd.

*"Oj, det är väl kanske det här med kommunikation då, att kunna kommunicera med många människor och kunna använda olika språk. Att vara lite mer breddad, med hjälp av språk kunna uppleva nya saker; bara när man reser, att kunna ett språk, ett annat språk när man reser utomlands är en förutsättning, och engelska är ju världens största språk." (Johan)*

*"Jo, jag använder engelska väldigt mycket, eftersom jag använder det vid datorn, i skolan och sen kan jag väl prata lite med kompisar. Men det är mest inom spel där jag skriver och pratar engelska bara." (Gabriel)*

Även nyttan av att kunna läsa på engelska är en aspekt som diskuteras, här på frågan om vad hon läser på nätet när hon läser på engelska:

*"Det brukar vara till exempel till skolan, till plugget, om jag inte hittar något bra på svenska så brukar jag söka det på engelska." (Anna)*

Men nyttan med engelska har många olika sidor.

*"Alltså, om man pratar engelska, då kanske man inte behöver veta så mycket hur man stavar ord och så vidare, då pratar man ju liksom bara, men det är väl inte bara det man ska lära sig när man kan engelska, det är ju att kunna skriva till folk också kanske, på Facebook och sociala medier, kanske nå ut till folk mer än att bara prata med dem." (Otto)*

*"Jag tycker att det är jättebra att kunna lära sig engelska, det är bra att vi har det i skolan och att vi får lära oss det, för vi kommer alltid att behöva det i livet, om vi reser någonstans eller ja, det är bra att kunna." (Anna)*

*".. är man vetgirig och intresserar sig för många olika saker så är svenskan ett litet språk i världen." (Erika)*

I så gott som alla de intervjuade elevernas framtid är engelska en naturlig del, både socialt och i studier och yrkesliv. De ser att engelskkunskaper är viktigt för arbetslivet, även om alla inte tror att de kommer att arbeta med något där engelska krävs. Flera av eleverna tror och hoppas att de kommer att antingen studera och/eller arbeta utomlands när de blir äldre.

*"Så som jag känner nu är att jag gärna skulle vilja bli civilingenjör och jobba med projekt och projektledning. Då blir det ganska naturligt att man förmodligen kommer att ta en internationell roll också. Så absolut, känner jag att det kommer att vara ett viktigt redskap i framtiden det också.  
.. om man jobbar på ett internationellt företag och ska ha kontakt med andra länder,*

*så är det ju klart att man måste kommunicera via skrift på engelska.” (Erika)*

*”Jag kanske har det i framtiden när jag till exempel börjar studera eller något sånt, kommer jag att kunna behöva det, resa..” (Anna)*

*”Jag gillar det för att det är en bra bas att stå på när man blir äldre.” (Johan)*

*”Så jag tror, och jag vill ändå studera utomlands ändå, i alla fall göra nånting utomlands, då tror jag absolut att jag kommer att använda mig av skriven engelska, till liksom, det är ju både uppsatser men också att kommunicera med nya vänner och allt möjligt tänker jag, allt som finns i vardagen kommer man ju använda engelska till.” (Johan)*

*”.. se om jag kan flytta ut till något mer engelsktalande land, för Sverige är ju inte jätteengelskt, men det är mer engelskt än till exempel andra länder är, så att flytta till ett engelskpratande land, och se om jag kan utveckla mitt tal mer än, så att man inte alltid har den svenska-engelska dialekten, utan kanske få en brittisk eller amerikansk, se om man kan allting man behöver kunna för att leva där.” (Fredrik)*

*”Som till exempel det här med att jag och några kompisar skulle ut och resa efter gymnasiet, det, då kommer vi att behöva prata engelska, ifall vi lär känna någon där, hålla kontakten, kanske vi skriver brev, eller skriver på Facebook.” (Ronja)*

*”Jag hoppas verkligen det, att jag kan hålla uppe det, men, om man jobbar i djuraffär eller, så kanske man inte. Nej, men.. Men typ om man importerar och så, kommer man i kontakt med att skriva, men det vet jag inte.” (Stina)*

*”Jo, jag är sugen på att när jag går ut, när jag blir lite äldre, kanske jag vill flytta utomlands, kanske till USA eller någonting, då är det viktigt att man, man kan ju inte kommunicera på svenska i USA liksom, man måste ju kommunicera på engelska och kanske skriva. Allting på engelska blir det ju då så, jo det tror jag.” (Otto)*

*”Min mamma har faktiskt sagt att om hon skulle vara lite bättre på engelska, så skulle hon ha, vad det var, bättre lön eller bättre jobb eller någonting. Även när man blir äldre så är det väldigt viktigt.” (Stina)*

Vilken typ av språklig förmåga som framtiden kommer att kräva av dem är inte helt uppenbart för de flesta. Det mest framträdande behovet av engelska i framtiden är, trots att flera av dem talar om att både arbeta och studera utomlands, behovet av att kommunicera, och då i ganska stor utsträckning muntligt. Nyttoaspekten är med andra ord den mest framträdande även i ett framtidsperspektiv.

## Sammanfattning

Nyttoaspekten genomsyrar elevernas resonemang både vad gäller nuet och framtiden. Att kunna kommunicera, att förstå och göra sig förstådd i samband med resor och eventuella framtida utlandsstudier eller internationellt arbete diskuteras. Eleverna anser sig kapabla, men det framkommer inte i deras resonemang om de funderar kring om den språkliga nivå de har idag, om det vokabulär de besitter är tillräckligt även för framtida bruk.

## 5.2 Mediering - användande av redskap

När jag frågar eleverna om de någon gång blir frustrerade eller irriterade när de skriver på engelska så konstaterar de att det kan hända någon enstaka gång, och att det då oftast handlar om att de saknar ett specifikt ord i sin vokabulär eller att de blir osäkra på hur de ska formulera ett korrekt uttryck. Vid frågan på hur de tar sig an problem av den här arten visar de att de har tillägnat sig strategisk kompetens, då de svarar att de antingen väljer att slå upp ordet/uttrycket, oftast i ett digitalt lexikon<sup>12</sup> eller att de försöker förklara vad de menar. Att på detta sätt använda sig av till exempel ett digitalt lexikon, ett redskap, benämns inom sociokulturell teori som mediering.

*”Jag brukar antingen söka upp det eller så brukar jag ta en genväg och förklara det på något annat sätt.” (Anna)*

*”Jag hittade metoder för att komma runt saker som jag inte kunde förklara ordagrant.” (Erika)*

*”Jag försöker leta upp eller så försöker jag tänka upp någonting som betyder lite samma.” (Fredrik)*

*”Skriftligt så brukar jag kunna skriva ganska bra, det händer ibland att jag fastnar på något ord, men då tänker jag över det och kommer på det typ. Eller så kommer jag på något annat som betyder typ liknande.” (Gabriel)*

*”Det beror lite på vad det är, om det är talande så finns det inte så mycket man kan göra egentligen, då får man försöka lösa situationen, men är det på nätet och jag ska skriva någonting så försöker jag kolla upp formuleringar på NE och så och googla på formuleringar och se om jag får träffar och så. Jag brukar försöka ta mig ur det i alla fall.” (Johan)*

*”Jag söker upp det faktiskt, ibland Google translate, jag vet att du inte gillar det men.. Även på ne.se” (Stina)*

*”Ibland, även fast man kanske kommer på något ord i vardagen, så är det ju lite*

---

12 ne.se och dess ordbokstjänst, Google translate eller tyda.se

*spännande att söka upp det, även fast det inte bara är läxor och sånt. Då kan man sitta där och "Åh, just det, vad är det för ord? Hur stavas det och hur uttalas det?"*  
(Stina)

Det framgår i intervjuerna att elevernas skrivande primärt sker i skolan eller som hemuppgifter. De berättar om hur de har tränats att ta sig an uppgifter, att de har lärt sig att hantera språkliga problem. Flera av dem beskriver att de i stor utsträckning tänker på samma sätt när de skriver på engelska som när de skriver på svenska, men att de möjligtvis har mer fokus på innehållet i svenska och mer fokus på språk och form i engelska. Flera av eleverna säger också att de planerar mer när de skriver på svenska jämfört med när de skriver på engelska.

*"Så jag går väl tillväga på liknande sätt som med svenskan, att jag bestämmer mig för innehåll och struktur. Och i engelskan blir skillnaden där att man kommer att behöva söka upp en del ord som man inte kan från början, eller hitta alternativa ord eller förklaringar, så det är ju en bearbetning under den processen."* (Erika)

*"I svenskan känns det som om man planerar mer kanske .. i svenska så kan man ju väldigt många ord och i engelska så vill man ju få i de orden, så då söker man väl upp mer, bättre ord alltså i svenska.."* (Stina)

*".. när jag skriver på engelska så tänker jag alltså rent så här hur jag ska bygga upp texten, tänker jag på samma sätt som på svenska. Hur alltså, hur jag vill börja, inledning, jag tänker inte att jag ska förenkla det bara för att jag skriver på engelska, som kan vara rätt farligt att tänka för att, man sänker nivån på det, utan jag tänker alltid liksom först på svenska automatiskt hur jag vill ha texten, och jag har märkt att jag tänker inte att, alltså jag tänker inte som en översättsmaskin.."* (Johan)

Skrivandet som hantverk är tydligt att eleverna har tagit till sig, att det är skillnad mellan språken och att det är viktigt att skriva så rätt som man kan, och även att ta hjälp på olika sätt när man inte kan eller när man är osäker. En annan elev uttrycker farhågor inför framtiden, vad som kommer att hända med skrivandet när vi har så många olika typer av digitala hjälpmedel och att vi i allt mindre utsträckning skriver för hand.

*"..hur det egentligen försvinner, det här med att skriva, liksom för hand, saker, att ifall man skriver fel måste man sudda och skriva om. Skriver man på ett SMS eller nånstans där, då har vi autocorrect, som fixar orden för oss, ser till att meningarna är korrekta, vilket jag tror kan både hjälpa och inte hjälpa, för ifall man faktiskt vill lära sig, då tittar man ju över och lägger in det, men ifall man bara vill ha fram det man säger, då så bryr man sig ju inte, då bryr man sig ju egentligen inte om det, vilket jag tror kan bli ett problem sen när man ska faktiskt skriva grejer själv, utan autocorrect."* (Ronja)

## Sammanfattning

Att det är viktigt att finna rätt ord för att göra sig förstådd eller att formulera om för att uppnå tydlighet är viktigt för eleverna och uppenbarligen något de har tränats i. När de ska ta sig an en skriftlig uppgift på engelska har de oftare fokus på form än på innehåll (form-focused istället för meaning-focused). Eleverna nämner olika redskap för att hantera de svårigheter som kan uppstå, allt i från att försöka komma på ett annat ord själv, till att fråga en förälder och att använda ett digitalt lexikon.

## 5.3 Språklig förmåga och självkänsla

Självkänslan är ännu en viktig aspekt i skrivandet för eleverna. Att någon annan ska läsa ens text, att ha tilltro till sin egen förmåga att kunna klara både vardagliga och mer avancerade situationer eller att tro sig om att kunna både lära sig komma ihåg, stava och använda "svåra ord" är aspekter som till exempel Stina resonerar kring:

*"Jag tycker att det är bra att lära sig engelska, eftersom det är så många som talar engelska, men jag tycker att det är svårt måste jag säga. (Stina)*

*Vad är det som är svårt? (intervjuaren)*

*Att skriva på engelska, att komma ihåg de där svåra orden tycker jag är jättesvårt. (Stina)*

*Vilka svåra ord? (intervjuaren)*

*Typ obviously, såna ord. Jag kan inte stava till dem. (Stina)*

*Är det såna man använder mer sällan, eller som är så väldigt specifika och svåra? (intervjuaren)*

*Både och, jag har bara svårt för det, jag vet inte varför." (Stina)*

*"När det kommer till engelskan så blir det lite jobbigare med verb som was och were och.. ././ Men sen även att jag inte kan skriva en novell där jag låtsas vara en läkare, för jag har ingen aning om vad stetoskop eller, jag vet inte." (Ronja)*

Fredrik tycker inte om att vara i närheten när någon (läraren) läser något han har skrivit eller att någon tittar på hans text medan han skriver. Han ger uttryck för att han tänker att han inte vill ändra något i sin egen text samtidigt som han tror att den som läser kommer att vilja ändra på texten. Denna känsla uppkommer oavsett om han skriver på engelska eller på svenska. Han funderar på om det har med dålig självkänsla att göra, eller med hans egna ord "dålig självsäkerhet".

*"Om det gäller texter så vill jag inte att folk ska se medan jag skriver, för då får jag liksom ångest bara, "vill du ändra någonting, för jag vill inte ändra någonting", för jag har liksom så här sagt att det här tycker jag är bra och så kommer det någon och så säger de någonting och då blir det "ää, men jag vill inte ändra på det", och då blir det skönare att bara skriva ensam och sedan visa upp det och inte se personens reaktion till det, utan ge datorn och sedan gå ut ur rummet, så får den läsa i lugn och ro och sedan komma ut och säga,*



*ja, det var bra eller," (Fredrik)*

Flera av eleverna resonerar runt att de, när de jämför de egna engelskkunskaperna med andras, upplever att de både är säkrare rent språkligt, har ett större vokabulär och en mer korrekt grammatik. De har noterat detta i samband med onlinespel, under besöket i Spanien och när de chattar med andra som inte heller har engelska som modersmål.

*".. det beror på vilket spel man spelar och vilken server man spelar på, det finns olika servrar, vissa servrar är typ folk från Ryssland och sånt, och man kan säga att de har lite sämre engelska och sedan är det europeiska servern, då är det, det verkar som om Nederländerna, Tyskland, jag vet inte om jag ska säga att Sverige har så jättebra, jag tror att det är Nederländerna och Tyskland som verkar vara bäst i Europa då.." (Gabriel)*

Att skriva på engelska ses av flera av eleverna som både roligare och mer utmanande. De uttrycker en känsla av att de är nöjda med sig själva, att det är något de tycker om att göra, att det är lite "coolt".

*"Men jag tycker ändå att det är ibland nästan roligare att skriva på engelska, för att då får man sig mer, lite mer utmaning och får liksom jobba lite för att ta sig igenom texten och.." (Johan)*

*"Jag gillar inte att skriva lika mycket på svenska som på engelska." (Fredrik)*

*".. när man skriver på engelska, så är det spännande att skriva, för man skriver på något annat språk på något sätt. Jag vet inte varför, det bara känns typ roligare att skriva på engelska. Kanske visa vad man kan sådär.." (Otto)*

*"Det är kul alltså, vissa saker när man skriver låter bättre på engelska än vad det låter på svenska.." (Anna)*

De reflekterar också runt att det emellanåt kan vara enklare att skriva på engelska, då de upplever att de har mer specifika ord för vissa företeelser, att det är vissa termer och specialuttryck som de antingen enbart kan på engelska eller har lättare att finna på engelska jämfört med på svenska. De diskuterar också att de tycker att det helt enkelt kan låta bättre när de uttrycker sig på engelska jämfört med svenska. I intervjuerna blir det tydligt att flera av eleverna ibland tycker att de har lättare att finna rätt uttryck på engelska jämfört med på svenska, men det råder inte total samstämmighet här.

*"Jag tycker att det är enklare att skriva på svenska, men det är kanske mer för att jag pratar och använder det mer vardagligen, men det finns en liten kanske skillnad. /../ Det är kul alltså, vissa saker när man skriver låter bättre på engelska än vad det låter på svenska. " (Anna)*

*"Sen finns det ju tillfällen när jag har lättare att uttrycka vissa saker på engelska, än på svenska för att det är de här specifika orden, kan passa bättre på ifrån det engelska språket än från det svenska." (Erika)*

*".. det är så mycket lättare att, man får så mycket, vad säger man, wider range.. Jag kan inte det uttrycket på svenska så att det blir bra." (Ronja)*

Skillnaderna mellan svenskan och engelskan diskuteras också, bland annat så konstaterar en av eleverna:

*"..om man tänker på svenskan, svenskan är ju mycket förkortningar och sådär, det är ju enkelt att skriva på svenska. Men på engelska är det mycket apostrofer och sådär att hålla reda på, så vissa gånger kan man ju fastna i det, men sedan har man ju grammatikdelar som man kan kolla på och öva på.." (Otto)*

### **Sammanfattning**

Att engelska är något som är både självklart och positivt för eleverna framgår tydligt i intervjuerna. Till viss del är det dock så att några av elevernas självkänsla i förhållande till språket och dess användning inte alltid är så hög, men de som resonerar om en något lägre självkänsla resonerar ändå i stor utsträckning runt engelska som något positivt och något som de ser sig ha användning för både nu och i framtiden.

När det handlar om skrivande diskuteras bland annat ordförråd och att eleverna till viss del känner sig begränsade av sitt ordförråd, men poängterar hur de går tillväga när de stöter på den typen av svårighet i sitt skrivande. Intressant nog anser de flesta av eleverna att det är roligare att skriva på engelska än på svenska, att det är lite spännande och att det även låter bättre.

## **5.4 Anpassning till syfte och mottagare**

Alla åtta deltagande elever har vid något eller några tillfällen haft någon annan än deras lärare som mottagare för den text de skrivit. En del av bedömningen i ämnet engelska utgörs av förmågan att anpassa sig till syfte och mottagare. När eleverna i studien resonerar om hur syftet och mottagaren påverkar dem i deras skrivande svarar tre av eleverna (Gabriel, Fredrik och Otto) att det inte spelar någon roll för deras skrivande vem det är som ska läsa texten. En elev (Johan) diskuterar som så att det är beroende på mottagarens kunskaper i engelska, och att det blir olika språk i en uppsats jämfört med en chatkonversation. De resterande fyra, alla flickorna, resonerar runt att det är av betydelse om texten är ämnad för läraren eftersom den då är underlag för bedömning och att man då vill att den ska vara så bra som möjligt och att man gärna använder lite "svårare" ord.

*"Om det är Kerstin brukar jag trycka in lite svåra ord, men med spanjorer så kör jag det lättaste sättet, så att de förstår en." (Stina)*

*"Jag brukar vara mer redig när Kerstin ska läsa, det ska bli jättebra och.." (Anna)*

*”Vad är redig?” (intervjuaren)*

*”Att det ska bli så bra som möjligt och att jag ska uttrycka mig på ett bra sätt så att hon kan förstå.” (Anna)*

*”Och då får man ju anpassa språket, så det kanske blir att man, man utvecklar språket på det sättet, men samtidigt handlar det om att man utvecklar språket i att kunna kommunicera på ett bättre sätt och att göra sig förstådd och att, ja, men jo, det är ju utvecklande på ett sätt också.” (Erika)*

*”Ja, för att när det är Kerstin till exempel som ska ge mig ett betyg, för vad det ska va, då vill jag göra det så noga som möjligt, egentligen, vad jag än gör försöker jag göra så noga som möjligt, men, eller skriva med stor bokstav och punkt, försöka ändå.” (Ronja)*

Johan resonerar också om skillnaden mellan fritidsskrivandet och skolskrivandet utifrån ett genre- och omfattningsperspektiv där han konstaterar att:

*”Det brukar ju inte handla om samma saker, och skrivuppgifterna är ju absolut större i omfattning, för spanjoren då är det väldigt kortfattat liksom, kortfattat chatmeddelande. Men just i sättet jag skriver så, egentligen så skiljer det nog inte så mycket, för jag använder inte, jag gillar inte förkortningar, så jag använder inte förkortningar på engelska. Sen blir det ju ibland på nätet att man inte är så noga med stor bokstav och punkt och allt det, men just i själva språket så är det nog samma. Vi brukar ju inte skriva så mycket på vardaglig engelska så, men det är nog rätt snarligt.”*

### **Sammanfattning**

Att förstå och göra sig förstådd genomsyrar elevernas resonemang runt skrivande på engelska. De visar på förståelse för att man använder olika slags skriftspråk beroende på både mottagare och sammanhang. De uppvisar dessutom att de har flera olika strategier för ökad förståelse både vad gäller skriftlig produktion och skriftlig reception. Det flera av eleverna funderar kring är skillnaden mellan den engelska man skriver i skolan jämfört med ett mer vardagligt skriftspråk, det skriftspråk som ligger mellan skolspråket och det språk som används i digitala sammanhang.

### **5.5 De fritidsskrivande eleverna**

En tydlig skillnad som framkommer mellan eleverna i denna studie är vilka det är som skriver på engelska på fritiden och vilka som inte gör det. De elever som skriver på fritiden är de som inte kan ses som högpressterande, utan snarare de som ligger lägre på betygsskalan. Vad detta kan bero på är inte möjligt att utläsa av studien, snarare handlar det om vilka de är som personer, vilka kontakter de har med människor med annat ursprung än svenskt och vilka intressen de har. Det skrivande de ägnar sig åt är dels kommunikativt skrivande, att chatta med vänner och släktingar på engelska, dels

skrivande i samband med spelande av onlinespel<sup>13</sup>.

*”Man kommunicerar genom att skriva med folk, man spelar med någon, går runt och då snackar man ju. Men det är väl mest skrift.” (Gabriel)*

*”Jag har en kompis som bor i Arizona, som jag snackar med mycket över nätet, och vi skriver mycket till varann på Facebook och så har jag mina släktingar som jag pratar med på Facebook också. Så jag skriver en hel del på engelska.” (Otto)*

*”Men det är inte så mycket talad engelska, och skriftlig engelska på fritiden, utan betydligt större del av engelska man tar in.” (Johan)*

Att prata är för dessa elever uppenbarligen detsamma som att kommunicera. Kommunikationen kan vara i antingen muntlig eller skriftlig form, vilken form eleverna menar framgår sällan, då de, liksom i Ottos citat ovan, blandar olika "kommunikationsverb". Vad det innebär för den skriftliga förmågan att man på detta sätt kopplar samman de två produktiva färdigheterna har jag för avsikt att diskutera i min slutdiskussion. De högpresterande eleverna använder också engelska på fritiden, men till övervägande delen genom de receptiva färdigheterna, att läsa och att lyssna. En av eleverna, Erika, är mycket vetgirig och läser mycket engelska på Internet via en hemsida, Khan Academy<sup>14</sup> där hon tar del av lektioner inom olika ämnesområden.

*”Allt från matte till historia, till dataprogrammering. Så där är också enbart engelska. Och så när man kollar på videoklipp i olika sammanhang på youtube så träffar jag på engelska mycket också. Och sedan har jag haft ambitionen att läsa fler engelska böcker. Det är mycket ambition fortfarande.”*

Att skriva på fritiden är inte något alla gör, en del för att de inte ser något syfte med det, andra för att det inte blir av.

*”På engelska? Väldigt sällan. Det faller sig inte lika naturligt i de sammanhangen. Inte utanför skolan.” (Erika)*

*”Jag har försökt några gånger, men det, för jag tycker det är väldigt kul att skriva noveller och så, men jag är väldigt, eftersom jag kan engelskan ungefärligen lika bra som jag kan svenskan, eller kan förstå den på samma sätt, så blir jag så, ja, när det kommer till just grammatiken, jag blir så irriterad och får nån OCD-grej över det så efter ett tag ger jag bara upp, ”den är för dålig, den duger inte”, så det, jag försökte, men jag skriver inget sånt längre.” (Ronja)*

Inte heller Johan använder engelska i skriftlig form i någon större omfattning på fritiden, utan talar

---

13 League of Legends, World of Warcraft

14 <https://www.khanacademy.org/>

även han om de receptiva färdigheterna:

*”Jag spelar ju inte jättemycket onlinespel där man kommunicerar med andra på engelska, men jag har lite spel där man läser på engelska och tar till sig instruktioner, så det är väl när jag tar in engelska. Och engelska tar jag nog in hela tiden, när jag är på nätet och håller på med saker och kollar på. Jag kollar på mycket saker inom media på nätet, så då är det väldigt mycket engelska jag tar in.”*

Skillnaden mellan talspråk och skriftspråk är, vilket framgår här ovan, inte markant för dessa elever. Att tala (prata) kan vara samma sak som att skriva, vilket jag visar lite längre ned i texten. Däremot reflekterar flera av dem över skillnaden i språket beroende på vem som är mottagare och vilket som är syftet med texten. Det framkommer bland annat att det finns en speciell skriftspråksnorm när det handlar om SMS, vilket exemplifieras här:

*”Och så sen när det kommer till just SMS så blir det så, eller skrivande, så blir det ju, man får inte med en känsla i det, man bara skriver ord och ifall jag sätter en punkt efter allt jag skriver, då tror folk automatiskt att jag är arg eller sur.” (Ronja)*

Vid flera tillfällen har jag fått be om förtydligande ifall eleverna menar att prata ”prata” eller att prata ”chatta”, det vill säga att skriva kortmeddelanden över till exempel Facebook.

*”Att prata är att skriva?” (intervjuaren)*

*”Prata på sociala medier betyder att skriva.” (Ronja)*

*”Och så pratar jag ju också med min spanjor lite ibland.” (Stina)*

*”Pratar – pratar?” (intervjuaren)*

*”Nej, skriver.” (Stina)*

*”Pratar med folk, jag spelar ju spel, och då pratar man med folk.” (Fredrik)*

*”På vilket sätt pratar du med dem?” (intervjuaren)*

*”Hur menar du? På vilket sätt?” (Fredrik)*

*”Jag menar, har du dem i mick eller chattar du?” (intervjuaren)*

*”Jaha, jag pratar tal i mick och sånt.” (Fredrik)*

*”Är det någon gång att du chattar att det är..” (intervjuaren)*

*”Jo, det är mycket skriftligt också.” (Fredrik)*

*”Mycket skriftligt också. Och då är det sådant som rör spelet?” (intervjuaren)*

*”Mmm, eller ja, det kan ju vara privat prat också. Liksom skriva, prata om viktiga saker.” (Fredrik)*

### **Sammanfattning**

Alla eleverna i studien möter engelska på fritiden. Det är dock skillnad på om man använder sig av sina receptiva färdigheter (läser/lyssnar) eller sina produktiva färdigheter (skriver/talar). Av de elever jag har intervjuat är det de elever med lägre betyg i engelska som främst ägnar sig åt produktion medan de med högre betyg i engelska i större utsträckning ägnar sig åt aktiviteter av

receptiv karaktär. Det som inte undersökts är av vilken kvalitet den producerade engelskan är och på vilket sätt det påverkar elevernas kunskaper och förmågor.

I princip så svarar hälften av eleverna att de skriver på engelska på fritiden, medan den andra hälften inte gör det, åtminstone inte på regelbunden basis. De skriftspråkliga aktiviteter som förekommer är olika former av chattande på engelska, både via SMS och exempelvis Facebooks messengertjänst, chatkommunikation i samband med onlinespel och skoluppgifter. Skrivandet på engelska på fritiden skulle alltså kunna beskrivas som att man kommunicerar med släkt och vänner eller utför skoluppgifter. I intervjuerna har det inte framkommit att eleverna i nuläget ägnar sig åt någon form av mer kreativt skrivande på sin fritid.

Distinktionen mellan de produktiva färdigheterna, att tala och att skriva, är inte tydlig, då eleverna resonerar om att prata medan de ofta avser att skriva, i samband med chat eller onlinespel. Att kommunicera är sannolikt det de avser, men just i detta sammanhang använder de oftare verbet prata.

## **5.6 Att lära sig engelska i skolan**

Samtliga intervjuade elever anser att engelskämnet är viktigt och att det är bra att de får lära sig det i skolan. De ser också att det är relevant att träna olika förmågor i engelskundervisningen, även om de ger uttryck för att allt inte är lika roligt och intressant.

*"Jag tycker att det är typ lite repetitivt, vi gör samma sak om och om igen. Typ läser en text, sedan diskuterar vi om texten och sedan ska vi skriva en egen text eller typ något sånt, och vi gör det om och om igen." (Gabriel)*

*"För jag har haft väldigt bra lärare i engelska, och, det har ju gått bra, jag tycker att vi ändå har haft bra arbetsmetoder i engelska, för vi har haft ganska mycket diskussion med Kerstin, och rätt praktiskt sådär, att tala och det tror jag har utvecklat mig rätt mycket. För man har hört vissa som har haft sådär gammalmodig engelska, typ bara skrivit hela tiden och det har ju vi också gjort, men jag tror att vi har haft en ganska bred engelskaundervisning och jag har positiva tankar om skolämnet." (Johan)*

*"Ja, det, jag har alltid haft lärare som är bra på, Kerstin är jättebra på språket, på att lära ut språket, jag har alltid känt mig liksom bekväm med lärare, jag har haft problem med själva skolämnet, men jag har förstått språket, så liksom skriva och sånt, har jag ju varit bra på, men jag har inte visat det tillräckligt, man jag har kunnat visa det." (Fredrik)*

*"Jag har saknat lite i engelskan, även om vi har gjort talgrejer, alltså mer agerande engelska, att det liksom händer på riktigt, att man får improvisera, att det blir, att man sitter med diskussioner, man ska prata om giftermål, som vi har gjort nu, utan man måste improvisera, att man kan hantera situationer på engelska, att det blir mer*

*så där att man inte pressas men, att man måste kunna hitta rätt ord snabbt. Så att det blir mer som på riktigt." (Johan)*

*"Men ja, jag tycker att det är väldigt bra att vi lär oss det. Jag tycker kanske inte att allting vi lär oss är saker vi kommer att ta med oss eller att det är viktigt att vi gör det eller det, sedan kan det vara också för att jag kan det mesta som vi lär oss, och då känns det kanske onödigt för mig personligen, men, jo, jag tycker att det kan bli lite uttjatat ibland." (Ronja)*

Vad gäller fritiden så anger samtliga intervjuade elever att de kommer i kontakt med engelska på olika sätt. Sammantaget så använder de sig av samtliga färdigheter, även om alla elever inte gör allting. Flera av eleverna resonerar också kring dels att de lär sig engelska på fritiden, dels att engelskan i skolan kompletteras med den på fritiden. I detta sammanhang konstaterar flera av eleverna också att engelskan på fritiden skiljer sig från engelskan i skolan. På frågan om vad det är han inte har lärt sig i skolan svarar Johan:

*"Jo men alltså, det är ju mycket ord och mycket grammatik man främst lär sig och sen delvis tal, men jag har nog lärt mig mycket talesätt, inte bara prata, utan även den här praktiska engelskan, den man använder på riktigt i England och i USA, där har jag nog lärt mig mycket ifrån TV och film tror jag, där jag har kollat på väldigt mycket liksom, engelskspråkigt och där tror jag att jag har utvecklat hur det låter i verkligheten också." (Johan)*

### **Sammanfattning**

Att lära sig engelska kan man göra på olika ställen och på olika sätt. Synen på, och förhållnings-sättet till, skolan och läraren är aspekter som framkommer, liksom olika fritidssysselsättningar. Läraren är viktig, liksom upplägget av undervisningen.

## 6 Diskussion

### 6.1 Resultatdiskussion

Syftet med studien var att nå en fördjupad förståelse kring hur elever i årskurs 9 resonerar om skrivande på engelska, både i skolan och på fritiden då detta delvis syns i samtida språkdidaktisk forskning, men i detta sammanhang mest utifrån kvantitativa studier. Ytterligare en del handlar om att se på hur detta resonemang relaterar till språkinläring och vilka konsekvenser det då kan få på språkundervisning. Studiens forskningsfrågor var:

- Hur resonerar elever i årskurs 9 kring sitt förhållande till engelska, både vad gäller skola, fritid och framtid?
- Hur resonerar elever i årskurs 9 kring skrivande på engelska, både vad gäller skola, fritid och framtid?

Diskussionsdelen kommer att i stor utsträckning följa upplägget för resultatdelen för att kopplingen däremellan ska vara så tydlig som möjligt. Resultatdelen är indelad i kategorier, vilka baseras på de svar och uppfattningar eleverna i min studie ger uttryck för när det gäller olika aspekter på engelska och deras förhållande till språket i fråga. Resultatet analyseras och diskuteras bland annat utifrån ett sociokulturellt perspektiv, men också utifrån forskning om att skriva i och utanför skolan samt annan forskning och studier runt engelska och lärandet därav. Fenomenologins roll framgår genom att det är elevernas svar och resonemang som ligger till grund för de olika kategorierna, vilket innebär att det inte är svaren som sådana som jag tolkar, men däremot tolkar jag dem utifrån att jag kategoriserar dem och sedan analyserar och diskuterar kategorierna utifrån citat ur intervjuerna.

Inledningsvis kan också konstateras att vissa resultat i studien visar likheter med både forskningen runt extramural engelska och forskningen som handlar om det som benämns *digitalk*.<sup>15</sup> Resultatet överensstämmer dessutom med tidigare studier (Oscarson & Apelgren, 2005; Skolinspektionen, 2011; Skolverket, 2004; Skolverket, 2012a) som gjorts om svenska elevers kunskaper i engelska där eleverna även tillfrågats om dels olika aspekter rörande undervisningen i engelska, dels om hur de ser på sig själva som engelsktalande personer.

Sundqvists (2009) avhandling om extramural engelska har fått visst genomslag i media då den bland annat visar på datorspelandets positiva effekter på elevers vokabulär. Skillnaden mellan min studie och Sundqvists är bland annat att Sundqvists studie huvudsakligen är av kvantitativ karaktär och att den fokuserar på hur elevernas muntliga förmåga och vokabulär påverkas av den extramurala engelskan. Min studie är kvalitativ och visar på vilket förhållande elever har till skrivande på engelska, både i skolan och på fritiden. Sundqvist visar att pojkars extramurala aktiviteter främst är av produktiv karaktär, bland annat så spelar de onlinespel i betydligt högre grad än flickor. Detta onlinespelande resulterar i att pojkarna kommunicerar både muntligt och skriftligt

---

<sup>15</sup> *Digitalk* definieras av Turner (2012) som ”...a complex and fascinating combination of written and conversational languages that adolescents use when they text, when they instant message (IM), and when they participate in social networks.”



på engelska i betydligt högre grad än flickorna. De extramurala aktiviteter som flickorna ägnar sig åt är oftare av receptiv karaktär, till exempel att lyssna på musik eller att läsa, både skönlitteratur, bloggar och informativa texter, i såväl tryckt form som i digital form.

I detta sammanhang sammanfaller min undersökning väldigt väl med Sundqvist, särskilt vad gäller pojkar. Pojkarna i min undersökning ägnar sig i olika hög grad åt onlinespel där de kommunicerar både muntligt och skriftligt med övriga deltagare. Då jag inte har haft fokus specifikt på den muntliga förmågan i min studie kan jag inte uttala mig om i vilken utsträckning mina informanter anser sig påverkade i sin muntliga förmåga, varken positivt eller negativt, av den engelska de använder sig av på fritiden. Sundqvist (2009:145) visar på en positiv korrelation mellan pojkars extramurala engelska, och då specifikt att spela spel, medan samma tydliga korrelation mellan flickors extramurala engelska och muntliga förmåga inte går att bevisa lika tydligt. Flickorna i min undersökning ägnar sig åt både reception, produktion och interaktion i och med att de både läser, lyssnar, skriver och kommunicerar på engelska på fritiden. Intressant att notera är att de aktiviteter eleverna ägnar sig åt på fritiden, vilka involverar engelska, skiljer sig åt markant när man jämför elevernas betyg i engelska. Eleverna med högre betyg ser ut att vara mer intresserade av att fördjupa sina kunskaper inom olika områden och använder sig då av sin receptiva förmåga i engelska, läsning, för att ta till sig information, medan eleverna med lägre betyg oftare använder sin produktiva förmåga i onlinespel och kommunikation. Ur elevernas resonemang kan man utläsa att den produktion som sker innefattar en form av social samvaro, ett enkelt språk som uttrycks i ord och fraser, emellanåt i längre meningar, men det är inga texter som produceras. I ett sociokulturellt perspektiv kan vi då se att eleverna inte träder in i sin proximala utvecklingszon, ZPD (Nassaji & Fotos, 2011; Säljö, 2000). De utmanas inte i sitt kunnande, vilket då inte heller leder till någon utveckling. Det de högpresterande eleverna använder sin receptiva förmåga till är att läsa mer komplexa texter av intruerande, informerande karaktär, även beskrivningar av mer komplexa företeelser. Sannolikt är det då så att dessa elever utmanas i sin receptiva förmåga och då befinner sig i sin proximala utvecklingszon, vilket utökar deras vokabulär samt utmanar deras semantiska processer. Att detta påverkar de två elevgruppernas vokabulär och skriftliga förmåga är rimligt att anta utifrån att det är skillnad på den form av input och output eleverna hanterar.

Den första kategorin i resultatdelen handlar om nyttan av engelska, både i nuet och i framtiden. Att språk är något som används i kommunikativt syfte torde vara ett generellt försanthållande. Den Gemensamma Europeiska Referensramen i Språk (GERS), eller, som den heter på engelska, The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), utgår i beskrivningen av de olika språkliga nivåerna från vad de som talar respektive språk kan, uttryckt i "can do-påståenden". Lgr11:s kursplaner, syftestexter och centrala innehåll, samt till viss del även kunskapskraven, baseras på GERS. När eleverna diskuterar engelska, både vad gäller skrivande och i generella termer talar de om kommunikation, om att kunna använda språket i olika sammanhang, att känna sig trygg i sina språkkunskaper och att de ser ett livslångt behov av att kunna använda sig av engelska, både på ett personligt och ett professionellt plan. Detta är genomgående hos mina informanter då de diskuterar sig själva i relation till engelska både i nuet och i framtiden. I syftestexten till ämnet engelska i Lgr11 uttrycks detta så här: "Genom undervisningen ska eleverna ges möjlighet att utveckla en allsidig kommunikativ förmåga. Denna förmåga innebär att förstå talad och skriven engelska, att kunna formulera sig och samspela med andra i tal och skrift och att

kunna anpassa sitt språk till olika situationer, syften och mottagare. I den kommunikativa förmågan ingår även språklig säkerhet och att kunna använda olika strategier för att stödja kommunikationen och lösa problem när språkkunskaperna inte räcker till." (Skolverket, 2011c)

I det sociokulturella perspektivet antar man att det är kommunikationen mellan människor som driver den samhällsliga utvecklingen och lärandet framåt, då kommunikation kan ses som ett intellektuellt redskap (Säljö, 2000). Viktigt i detta sammanhang, eller rent av illavarslande, är att eleverna i min studie inte reflekterar över vilken typ av engelska som är gångbar i olika sammanhang. Till viss del uttrycker de sig om syfte och mottagare, men då handlar det om att göra sig förstådd och om att skriva en text av hög kvalitet då den ska bedömas och betygssättas av lärare, inte om vilken språklig nivå framtiden kan tänkas kräva av dem. Utifrån syftestexten i Lgr11 är detta intressant, då man kan diskutera vilken språklig nivå man faktiskt har som syfte att eleverna ska ges möjlighet att utveckla. Det som skulle kunna tänkas ge vägledning i detta sammanhang är kunskapskraven för den skriftliga förmågan gällande betygssteg A i årskurs 9<sup>16</sup>. Att kommunikativa kompetenser i en undervisningskontext innebär mer än att formulera en text som kan bedömas och betygssättas är viktigt att lyfta fram i engelskundervisningen. Till viss del berör detta syfte och mottagare, men inte på den basala nivån som flera av eleverna i min studie relaterar till, utan i ett större perspektiv, ett perspektiv där du genom pragmatisk kompetens och diskurskompetens kan uttrycka dig med ändamålsenliga artighetsfraser och att du kan anpassa din text till en för tillfället lämplig stilnivå. Därmed kan genrep pedagogik vara ett sätt att lyfta fram olika texttyper och deras särart.

I ett par studier (Göteborgs Universitets internrapport till Skolverket; Sofkova Hashemi & Hård af Segerstad, 2007; Weigle, 2002) diskuteras skillnaden mellan att skriva för hand och att skriva på dator eller annat digitalt verktyg, det vill säga en form av mediering (Säljö, 2000). Ronja lyfter en oro kring en förlorad förmåga att klara sig utan autocorrect och att det skulle tyda på en nedgång i att kunna själv, att klara sig utan digitala hjälpmedel. Studien genomförd av Göteborgs Universitet rör användande av digitala verktyg under det skriftliga delprovet i nationella provet. Där framkom att de elever som drog mest nytta av att kunna använda stavningskontrollen var elever som inte var lika starka i stavningshänseende som andra, de som var starkare i detta avseende visade sig inte dra lika stor nytta av det digitala hjälpmedlet. Att ha tillgång till grammatikkontroll påverkade inte resultaten i någon större omfattning. Deltagande elever höjde frågan om en rättvis bedömning av den skriftliga förmågan när man har tillgång till dessa hjälpmedel, medan Ronjas fundering om hur de digitala hjälpmedlen påverkar oss på lång sikt snarare handlar om hur vi kommer att kunna hantera skriftspråket om, och när, vi inte har tillgång till våra digitala hjälpmedel.

---

16 *"I muntliga och skriftliga framställningar i olika genrer kan eleven formulera sig relativt varierat, tydligt och sammanhängande. Eleven formulerar sig även med flyt och viss anpassning till syfte, mottagare och situation. För att förtydliga och variera sin kommunikation kan eleven bearbeta och göra välgrundade förbättringar av egna framställningar. I muntlig och skriftlig interaktion i olika sammanhang kan eleven uttrycka sig tydligt och med flyt samt med viss anpassning till syfte, mottagare och situation. Dessutom kan eleven välja och använda sig av väl fungerande strategier som löser problem i och förbättrar interaktionen och för den framåt på ett konstruktivt sätt.*

*Eleven diskuterar utförligt och nyanserat några företeelser i olika sammanhang och områden där engelska används, och kan då också göra välutvecklade och nyanserade jämförelser med egna erfarenheter och kunskaper."* (Skolverket, 2011c)

Att tänka sig ett samhälle utan digitala hjälpmedel är väldigt svårt. Vi har under många år utvecklat allt mer sofistikerade, lättillgängliga hjälpmedel. I skolan har vi de senaste knappa tio åren sett en formlig teknikrevolution, vilket innebär att vi har byggt in behovet av att använda digitala redskap som hjälpmedel. Dessa redskap, artefakter, bidrar i stor utsträckning till lärande och utveckling, både gemensamt och individuellt och kan användas på många olika sätt. Frågan är om detta enbart är av godo när det handlar om språkinläring? Språkinläring är en lång och tidsödande process, vilket står i bjärt kontrast till hur snabbt man kan skriva in en mening i Google translate och få den översatt. Är det inläring? Kan man vara säker på att den mening som man får översatt åt sig är korrekt? Hur vet man det om man inte redan har tillägnat sig en hög grad av accuracy, complexity och fluency? På vilket sätt kommer intåget av delningskulturen liksom distributed cognition (Jenkins et al, 2009) att vara en självklarhet för en allt större del av befolkningen?

En viktig aspekt när det gäller tidigare forskning i förhållande till skrivande och teknikanvändande är tiden. Om en gymnasist intervjuas 2008 jämfört med en 15-åring 2015 så är det enorma skillnader vad gäller tekniken, teknikanvändandet och när man började använda teknik (Findahl, 2014). Denna aspekt kommer sannolikt att vara betydelsefull under ytterligare ett par år, därefter kommer alla våra elever att ha hanterat digital teknik från mycket ung ålder.

När Skolinspektionen 2011 granskade engelskundervisningen i årskurs 6 till 9 konstaterades att eleverna upplever en större osäkerhet i användandet av engelska i skolan jämfört med på fritiden. I min studie framkommer detta också, men främst utifrån bedömningsperspektivet, att eleverna vill göra så bra ifrån sig som möjligt och att de därför gärna vill använda sig av både mer komplexa ord och en mer komplex meningsbyggnad. På fritiden väljer de själva vad de ska skriva om och har ett mer avslappnat förhållningssätt till det skrivna. De uttrycker snarare att de i sin skriftliga produktion på fritiden känner att de kan mycket och att de ofta kan mer än den de skriver med/till. Ett av kunskapskraven i engelska för årskurs 9 innebär att du som elev ska kunna anpassa dig efter syfte och mottagare, vilket framkommer mycket väl i min studie när flera av eleverna resonerar kring hur de formulerar sig när bedömande lärare ska läsa den text de skrivit jämfört med när de skriver med släkt och vänner. Skolinspektionen (2011) diskuterar inte bedömningsperspektivet explicit, vilket mina informanter gör, men en tolkning skulle kunna vara att det i Skolinspektionens studie också handlar om att man som elev blir bedömd i den kommunikativa situationen i skolan, men inte på fritiden.

Det nationella provet i engelska provar elevernas olika språkliga färdigheter, både receptiva och produktiva. De allra flesta av våra svenska elever når minst E på samtliga delprov, och många når det högsta betygssteget, A. Den färdighet som är något svagare i sammanhanget är att skriva, där färre elever når det högsta betygssteget. Det senaste inrapporterade provet, det för läsåret 2014/2015 (Skolverket, 2015) visar att 17,1% nådde betyget A på delprovet som provar skrivande, medan 5,3% inte nådde upp till gränsen för betyget E. Jämför vi detta med det andra delprovet som provar produktion, tala/samtala så är siffrorna 23,9% för de som nådde betyget A och 3,2% för de som inte nådde betyget E. I ljuset av detta så är det intressant att fundera kring rapporten Engelska i grundskolans årskurser 6-9 (Skolinspektion, 2011) där man bland annat trycker på elevers osäkerhet i muntliga situationer i klassrummet. I samma rapport visas även att eleverna generellt gör skillnad på användandet av fritidsengelskan och skolengelskan. Det är alltid mycket komplext att diskutera

betyg, betygssättning och bedömning, inte minst när det som i det här fallet ingår en form av jämförelse mellan betyg på olika förmågor, en bedömning som egentligen endast förekommer i samband med nationella provet och som då dessutom kompletteras med ett sammanvägt betyg. Som en utgångspunkt i en diskussion om språklig förmåga, självkänsla och bedömning av den egna förmågan skulle det dock kunna vara en intressant utgångspunkt.

I min studie resonerar eleverna kring hur de hanterar skrivande på engelska. Dels talar de om att de tycker att det är roligt och utmanande att skriva på engelska, men också att de inte alltid finner de ord och uttryck som de söker. I detta perspektiv kan man fundera på var i sin skriftliga process eleverna befinner sig. Är det så att eleverna ännu inte har släppt tanken på att skriva på engelska är en process som består av att först bestämma sig för vad man ska skriva på svenska och sedan översätta detta till engelska? Ett sådant förhållningssätt blir ju mer form-focused än meaning-focused.<sup>17</sup> När de diskuterar hur de går till väga så framkommer att de närmar sig det förhållningssätt de har till skrivande på svenska, att planera och göra en disposition av texten. Det som skiljer är att ordförrådet är mindre och att de av den anledningen måste använda sig av fler strategier när de skriver på engelska. Därför är det också avgörande om de har tillgång till digitala hjälpmedel eller ej under skrivandet. Den studie som genomförts av Göteborgs Universitet i syfte att utreda huruvida skrivuppgiften på nationella provet ska skrivas på dator eller ej är relevant ur detta perspektiv. Till vardags, alltså i de allra flesta fall när elever skriver, så har de tillgång till digitala hjälpmedel, och, vilket syns tydligt i min studie, så används de digitala hjälpmedlen i relativt stor utsträckning. För att analysera behovet av dessa artefakter, vilka är en del inom mediering, så borde vi anse dem för självklara, då lärande och utveckling sker i ett samspel, antingen med en annan människa eller med ett redskap (Säljö, 2000). Om sedan alla situationer ska vara enbart lärande och aldrig bedöma elevens egen, inneboende, kunskap där och då, är en annan aspekt på språkundervisning. Den formativa bedömningen är oerhört viktig för elevers utveckling, vilket är en självklarhet i dagens skola. Det som då kan vara tämligen chockartat för elever är när de nationella proven i årskurs 9 inte utgår explicit från de olika undervisningsmoment de har mött i klassrummet, utan nu både är producerat av någon annan än deras undervisande lärare och provar deras språkliga förmågor på ett sätt som de, eventuellt, inte är vana vid.

*”Om det är Kerstin brukar jag trycka in lite svåra ord, men med spanjorer så kör jag det lättaste sättet, så att de förstår en.” (Stina)*

*”Jag brukar vara mer redig när Kerstin ska läsa, det ska bli jättebra och..” (Anna)*

*”Vad är redig?” (intervjuaren)*

*”Att det ska bli så bra som möjligt och att jag ska uttrycka mig på ett bra sätt så att hon kan förstå.” (Anna)*

I förhållande till nyttoaspekten med språket finner vi nu här spår av tankar dels av språkinläring, men också av utveckling. Att vilja prestera, att sträva efter en högre nivå av accuracy, complexity och fluency visar att eleverna är redo inom den proximala utvecklingszonen, att de strävar efter en högre språklig nivå. Det som uppenbarligen, än så länge, krävs är att mottagaren för texten är någon

---

17 Jfr Nation (2007)

som dels har goda kunskaper i språket, men också, i det här fallet är en som bedömer och betygssätter. På ett sätt skulle man kunna se att detta betyder att de ändå ser att det finns en stor utvecklingspotential för dem när det gäller engelska, men att de ännu inte kan se vad det är, hur de kan nå dit och vad det faktiskt innebär. Att se de komplexa sammanhang i vilka språket kan komma att användas kanske ännu inte finns som alternativ hos elever i denna ålder? Engelska som skolämne är tydligt och anses roligt och viktigt av elever, något som både nationella och internationella utvärderingar visar (Oscarson & Apelgren, 2005; Skolinspektionen, 2011; Skolverket, 2004; Skolverket 2012a). Måhända är det just det som hindrar utvecklingen? Inom en del andra skolämnen ser man inte alltid den omedelbara nyttan och användningen med det man arbetar med på lektionerna, de är mer teoretiska och/eller längre ifrån elevernas vardag.

I studien framkommer att de elever som i störst utsträckning skriver på engelska på sin fritid är de elever som har lägst betyg i engelska i informantgruppen. Om betyg i skolämnet engelska är en god värdeämätare i detta sammanhang är en mycket komplex fråga och inget jag överhuvudtaget har diskuterat med mina informanter. Sundqvist (2009:144-146, 162-164) har visat att den extramurala engelskan, framförallt spelande av datorspel och surfande på Internet, ger en positiv förstärkning för framförallt pojkar vad gäller ordförrådets omfång och deras muntliga förmåga. Vad gäller flickor fanns det en inte lika tydlig positiv inverkan på deras muntliga förmåga, samtidigt som det inte gick att påvisa någon egentlig positiv påverkan på flickornas ordförråd. Det som skiljde sig kraftigt åt mellan könen var mängden tid de ägnade åt dessa former av extramural engelska. Eleverna i min studie uppvisar en variation i vilken typ av extramural engelska de utsätter sig för/deltar i på sin fritid. Tydligast skillnad bland eleverna i min studie, vilken även syns hos Sundqvist, är att det är vanligare bland pojkar att spela datorspel medan flickorna oftare läser. Mina elever följer därmed det mönster som Sundqvist har funnit.

De rent betygsmässigt svagare eleverna använder sina kunskaper både produktivt och receptivt, till övervägande delen på ett rent underhållande, lustfyllt sätt. De betygsmässigt sett starkare eleverna använder i större utsträckning engelskan receptivt, då de söker kunskap inom olika områden och då bland annat använder sig av engelskspråkiga källor. Gemensamt för båda grupperna är att de använder sin receptiva förmåga när de tittar på film och lyssnar på musik. I förhållande till de olika studier jag har hänvisat till så är det tydligt att de receptiva förmågorna tränas i stor utsträckning genom den extramurala engelskan, då både att läsa och att lyssna är något som samtliga av mina informanter ägnar sig åt. Att elever i många fall anser sig, och även visar, att de är starka receptivt, men att det är mer komplext med produktion är också det en viktig aspekt att diskutera och förhålla sig till.

Att ordet "prata" oftast betyder att skriva när elever uttrycker sig om digital kommunikation var nytt för mig när jag genomförde intervjuerna. I samband med litteraturoversikten finner vi detta förhållningssätt redan runt millennieskiftet när Crystal (2001) presenterar *netspeak* som en blandning av talat och skrivet språk. Turners (2012) något senare definition av *digitalk* som "...a complex and fascinating combination of written and conversational languages that adolescents use when they text, when they instant message (IM), and when they participate in social networks." visar på att det digitala skriftspråket är något vi måste ta hänsyn till. Sundqvist (2009:41) beskriver tal som bundet i tid och dynamiskt medan skrift är statiskt och platsbundet. Utifrån en dylik

definition är elevernas användande av verbet "prata" när de menar snabba textmeddelanden, antingen chattande, skrivande under onlinespel och SMS avsevärt mer välgrundat då denna typ av skrivande snarare är dynamiskt och bundet i tid än tvärtom, det vill säga den gängse beskrivningen av skrift. Vygotskys resonemang om språket och dess användning publikt, det vill säga ett ords officiella betydelse kontra dess lokala betydelse, vilken kan variera utifrån konkreta kommunikativa praktiker, kan förklara denna förskjutning av betydelsen av "prata" i ett digitalt sammanhang (Säljö, 2000). Utifrån ett läroplansperspektiv, där tala och skriva tydligt skrivs fram som produktiva färdigheter, så är denna betydelseförskjutning kanske rentav fullständigt naturlig? Att producera språk kan göras i tal och skrift, men när eleverna i min studie resonerar så gör de inte skillnad på vilken metod som används, talet eller skriften, utan det är sammanhanget, om det är dynamiskt eller statiskt, om producerandet är av konversationskaraktär eller av mer traditionellt producerande karaktär som är avgörande. För elevernas skull är det av vikt att som lärare sätta sig in i att denna skillnad görs, och att det är något som tas upp i undervisningen, att medvetandegöra eleverna om att skrivande kan vara så många olika saker och att man vet när man gör vad och att ingendera är en sämre form av skrivande än den andra, men att det är olika kontexter.

Lenhart, Arafeh & Smith (2008) visar i sin studie på att amerikanska ungdomar är medvetna om dels att de använder sig av digitalk, men också att det inte är acceptabelt för dem att använda det i alla sammanhang, till alla mottagare och i alla syften. I skolkontexten och i andra mer officiella sammanhang anses digitalk mer eller mindre oacceptabelt, i dessa sammanhang och kontexter ska istället Standard Written English (SWE) användas. Både Johan och Ronja diskuterar skillnaden mellan dessa två skriftspråksnormer, digitalk och SWE och är överens om att digitalk inte är något som används i skolan, men de är inte helt överens om i hur stor utsträckning digitalk är gångbart i mer sociala sammanhang. Att som lärare resonera runt och exemplifiera olika former av skriftspråk, på samma sätt som vi diskuterar skillnader och likheter mellan tal- och skriftspråk borde vara en självklarhet. Då den extramurala engelskan omger eleverna och de både läser och lyssnar till olika former av språkliga varianter är det av största vikt att man i skolan höjer upp frågan om vilket språk som används när och var. För att eleverna ska kunna utvecklas språkligt krävs det vägledning och stöttning.

När eleverna resonerar kring engelskundervisningen, både den nuvarande och sådan de har mött tidigare uttrycker de sig både olika, men till viss del ändå lika, vilket inte är särskilt märkligt. Alla elever har olika ingångar i de olika skolämnena och olika intresse för dem. Variationen inom en grupp är stor då grundskolan är heterogen och klass- och grupsammansättningar idag sällan sker utifrån kunskap och förmåga. För läraren är det då viktigt att se alla elever och att bygga undervisningen utifrån det centrala innehållet. För vissa av eleverna kan det då komma att kännas som att man redan kan allt eftersom man ligger på en hög nivå, medan det för andra elever kan kännas väldigt utmanande. Att variera arbetsmetod och bedömningsätt är viktigt för att alla elever ska kunna nå så långt som möjligt. Vad gäller engelskundervisningen så utgår ju den ifrån de olika färdigheterna, de receptiva (läsa och lyssna), de produktiva (tala och skriva) samt interaktion (att samtala), och för en så varierad undervisning som möjligt så krävs att man som lärare integrerar de olika färdigheterna. I citaten i reultatdelen kan man utläsa att det, även om en av eleverna uttrycker att det är "*lite repetitivt*", är en varierad undervisning där de olika färdigheterna utvecklas sida vid sida.

Min studie korrelerar väl med de olika studier (Oscarson & Apelgren, 2005; Skolinspektionen, 2011; Skolverket, 2004; Skolverket, 2012a) som har gjorts rörande både svenska elevers kunskaper i engelska och attityd till språket. Svenska elever överlag anser att engelska är både viktigt och intressant, vilket ger ämnet ett naturligt lyft. Frågan är bara hur vi ytterligare kan utveckla ämnet för att utmana våra starkaste elever samtidigt som de som har svårigheter att nå målen får den stöttning de behöver?

Eleverna i min studie är överens om att det är viktigt med engelska och de har en positiv inställning till ämnet som sådant, även om de också upplever att det kan utvecklas och bli mer, som de anser, verklighetsrelaterat. Mer precist vad som kan utvecklas och bli mer verklighetsrelaterat framgår inte helt tydligt, men en sak som lyfts är ett önskemål om att improvisera mer, att klara vardagliga muntliga situationer, att det som man har i uppgift att tala om är av mer vardaglig karaktär jämfört med det som finns med i läromedlet eller lärarens olika uppgifter. Ännu en gång är det relevant att relatera till syftestexten för ämnet engelska, där det klart och tydligt framgår att elever ska ges möjlighet att utveckla en allsidig kommunikativ förmåga, att kunna anpassa sitt språk till olika situationer, syften och mottagare. Är det möjligen så att vi som engelsklärare inte riktigt lyckas förmedla just detta om olika situationer och syften? Eller är det så att de läromedel vi använder behandlar ämnen som ligger alltför långt ifrån den verklighet våra elever befinner sig i? Kan det vara så att elevernas proximala utvecklingszon inte korrelerar med den undervisning vi och läromedlen erbjuder?

De slutsatser jag kan dra av detta är att eleverna i min studie resonerar på ett utvecklat och intresseväckande sätt om engelska i allmänhet och skrivande på engelska i synnerhet. Att engelska är viktigt för dem framgår tydligt, framförallt i ett kommunikativt hänseende och som ett redskap för att tillägna sig nya och fördjupade kunskaper. I de intervjuer jag har genomfört med mina åtta informanter har flera olika synsätt kring aspekter rörande skrivande på engelska framträtt. Genom analys har sex olika kategorier utkristalliserat sig, kategorier som på olika sätt förhoppningsvis både kan leda till ytterligare forskning inom området och inspirera lärare till utveckling av deras undervisning. En förväntan jag hade på min studie var att få syn på vad och på vilket sätt eleverna skriver på engelska på fritiden. Jag var övertygad om att skrivande skulle vara mer frekvent än vad som visade sig i informantgruppen. En av de företeelser jag istället fick upp ögonen för var *digital talk*, det digitala skriftspråket som eleverna ofta benämner "att prata".

I intervjuerna lyftes funderingar om syfte och mottagare, om vad som är svårt och inte och hur vissa elever förhåller sig till skrivande i skolan. Könsskillnader visade sig, i detta fall genom att samtliga flickor i studien resonerade runt det faktum att när de skrev en text som skulle komma att bedömas var de mer noggranna, vilket ingen av pojkarna reflekterade över under intervjuerna. Att det enbart var pojkar som spelade onlinespel var inte helt förvånande, bland annat eftersom detta är något även Sundqvist (2009) visat i sin avhandling om extramural engelska.

Ronja använder vid ett tillfälle formuleringen "*ifall man bara vill ha fram det man säger*" vilket illustrerar en viktig punkt för lärare att ta till sig. Som lärare behöver vi fundera runt vad det är som förmedlas i klassrummet. Vad menar vi att eleverna ska utveckla för förmågor? I kapitel 2 i Lgr 11

står det att ”Skolan ska ansvara för att varje elev vid genomgången grundskola .. kan kommunicera på engelska i tal och skrift” (Skolverket, 2011c). Man kan därmed fråga sig vad det egentligen innebär att få fram det man vill ha sagt. I ett nyttoperspektiv kan det vara det som flera av eleverna formulerar runt användande av engelska i nuet, nämligen att hålla kontakt med vänner, att kunna prata med andra människor när man reser eller att kunna använda engelska när man spelar onlinespel. Det vill säga en ganska basal språklig kunskap, att stanna kvar i det trygga och inte utmana varken sig själv eller andra, att inte kliva in i sin proximala utvecklingszon. Inte heller när eleverna resonerar om behovet och nyttan av engelska i framtiden lyfts några tankar om att man kan tänkas behöva ytterligare kunskaper, jämfört med de förmågor de besitter just där och då. Att det språk de besitter i nuläget är tillräckligt för de framtida behov de ser är en viktig aspekt. Fördjupad språklig kompetens, ett utökat vokabulär, en större grammatisk kompetens och varierad stilnivå verkar inte ha fallit dem in att de kan komma att ha behov av. De reflekterar till viss del om vad de kan komma att behöva språket till, exempelvis när man reser, om man studerar och skriver uppsats eller om man arbetar i ett internationellt sammanhang och då ska kommunicera i skrift med kollegor. Med detta som utgångspunkt har vi som lärare en viktig roll när det gäller att stötta våra elever i att vidga sina vyer och reflektera kring hur de kan utveckla sitt språk, samt att fundera över vilken nytta de kan ha av språk och en god språklig förmåga. En viktig fråga att ställa sig är därmed hur vi väcker en önskan hos eleverna att utnyttja sin proximala utvecklingszon.

## **6.2 Metoddiskussion**

I studien har åtta elever i årskurs 9 intervjuats i semistrukturerade intervjuer. Intervjuerna spelades in och transkriberades utifrån innehåll. Transkriberingen innehåller därmed inte eventuell tystnad, vilket skulle kunna tyda på tveksamhet. Intervjuaren har vid sådana tillfällen oftast ställt en följdfråga, vilket skulle kunna kritiseras, men tystnad och tveksamhet skulle sannolikt inte varken tillföra studien som sådan något eller förändra utfallet.

Valet av metod för studien, semistrukturerade intervjuer, vilket gör att studien betecknas som kvalitativ, leder också till att resultatet som sådant inte syftar till att vara generaliserbart. Det min studie bidrar med är en större förståelse för de kvantitativa studiernas resultat eftersom eleverna i min studie ger uttryck för i ord, det som i andra studier uttrycks kvantitativt. Min studie bidrar alltså med en fördjupad förståelse för de kvantitativa studierna och en bild av hur elever kan resonera om engelska.

Valet av grupp, den blandning av *purposive sample* och *convenience sample* som gjordes, är också möjligt att kritisera, men då en jämn fördelning mellan könen eftersträvades, liksom en kunskapsmässig fördelning (det vill säga att eleverna hade olika betyg i engelska) önskades, och det kan anses att både mättnad och legitimitet gentemot tidigare forskning uppnåddes, får även detta anses godtagbart. Att mättnad uppnåddes märktes genom att de svar som eleverna gav rörde sig runt samma saker, det framkom inte fler exempel, eleverna upprepade vad andra redan hade resonerat kring. Valet av grupp kan även kritiseras utifrån den aspekt att jag som intervjuare känner eleverna, och även, vid tillfället ifråga, undervisade dem, om än inte i engelska, vilket leder till en form av maktasymmetri, vilket emellanåt var tydligt i intervjuerna, men resultatet kan ändå anses tydligt, då det som skulle kunna ha förblivit osagt sannolikt inte skulle påverkat resultatet. Vid ett tillfälle



berättade en elev om att hon vid vissa tillfällen använder sig av Google translate med tillägget ”jag vet att du inte gillar det, men..”. Eleverna har också uttryckt sig om vad de anser om sin lärare och hennes förmåga och även ställt det i relation till lärare de har mött tidigare.

### **6.3 Didaktiska implikationer och fortsatt forskning**

Resultatet i denna studie stärker mycket av det som tidigare forskning visat, nämligen att elever anser att engelska är både viktigt och roligt. De tycker ofta om att utmanas, och vill gärna använda sig av språket, och då framförallt på ett autentiskt sätt. På fritiden använder de sig av engelska, både receptivt och produktivt. När de diskuterar runt kommunikation så använder de oftare ordet "prata" när de menar att kommunicera skriftligt än ordet "skriva". Att både bejaka detta och att utmana det är en stor utmaning för oss som språklärare, en utmaning som med största sannolikhet inte kommer att mattas framgent.

Under arbetets gång har många tankar och funderingar väckts. Lärarens betydelse och ett autentiskt innehåll i undervisningen har än en gång visat sig vara grundläggande för elevers lärande. Att bli utmanad och stöttad, att våga använda sig av det egna språket är viktigt för elever, och då måste vi som lärare stötta eleverna i deras självkänsla. I heterogena grupper kan stöttandet och utmanandet ofta vara en ordentlig utmaning för läraren. Drar vi slutsatser från min studie och från tidigare forskning så får vi i detta sammanhang inte glömma av att även elever kan stötta och utmana varandra. I ett sociokulturellt perspektiv är det gemensamma lärandet i centrum, både vad gäller individ tillsammans med annan individ och individ tillsammans med ett redskap. Delningskulturen och distributed cognition är ytterligare aspekter och begrepp som tydligare behöver belysas i en svensk språkundervisningskontext.

Att koppla ihop den engelska som eleverna använder sig av på fritiden, den mer informella engelska, med den mer formella engelskan i skolan är även det en viktig fråga. Att nå en metanivå i diskussionen, oavsett om det är tillsammans med elever eller i kollegiet, är ett steg vidare i både utvecklingen av elevernas kunskaper och förmågor och vårt utvecklande av språkundervisningen. Många elever gör skillnad i sitt språkanvändande beroende på syfte och mottagare, vilket vi som lärare måste fortsätta att arbeta med för att detta ska bestå. Kunskaper i engelska kommer knappast att bli mindre viktiga i vår globala värld, att då kunna anpassa sitt språk i olika sammanhang är essentiellt. Viktigt att arbeta vidare med är ytterligare breddning av elevernas språkförmåga.

Jag är dessutom nyfiken på hur det verkligen ser ut med skriftlig engelska. Hur stor skillnad är det mellan det formella och det informella språket? Kan man finna markörer för informellt språk, ser vi digitalk även i svenska elevers informella engelska? Vad anser svenska elever om digitalk? Är det skillnad på skriven engelska?

En sista, och mycket viktig, aspekt är hur eleverna egentligen ser på nyttoaspekten med engelska. Kan elever göra skillnad på vad som är bra, användbart och nyttigt nu jämfört med i framtiden? På vilket sätt skulle de kunna resonera om en framtida användning av engelskan på ett specifikt plan? Ligger det en fara i att elever är såpass nöjda med vad de anser sig kunna att vi kommer att se en stagnation i förmågor i engelska?

## 7 Referenser

- Barton, D., & Potts, D. (2013). Language learning online as a social practice. *TESOL Quarterly*, 47(4), 815-820.
- Belcher, D. (2012). Considering what we know and need to know about second language writing. *Applied Linguistics Review*, 3(1), 131-150.
- Bengtsson, J. (2005). *Med livsvärlden som grund: Bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning* (2., rev. uppl. ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Benson, P. (2013). Learner autonomy. *TESOL Quarterly*, 47(4), 839-843
- Berns, M. (2007). *The Presence of English Sociocultural, Acquisitional, and Media Dimensions* (pp. 1-14). Springer US.
- Berns, M., Claes, M. T., De Bot, K., Evers, R., Hasebrink, U., Huibregtse, I., Truchot, C. & van der Wijst, P. (2007b). *English in Europe* (pp. 15-42). Springer US.
- Brown, D.H. (2007). *Teaching by Principles, An Interactive Approach to Language Pedagogy*. White Plains, Pearson Education.
- Crystal, D. (2001). *Language and the Internet*. Cambridge University Press.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of reference for Languages: Learning, teaching, assessment*.  
[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE1\\_EN.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE1_EN.asp)
- De Bot, K., Jagt, J., Janssen, H., Kessels, E., & Schils, E. (1986). Foreign television and language maintenance. *Second Language Research*, 2(1), 72-82.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Findahl, O. (2014). *Svenskarna och internet 2014*.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Holec, H. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*.
- Howell, E., & Reinking, D. (2014). Connecting In and Out-of-School Writing Through Digital Tools. *Handbook of Research on Digital Tools for Writing Instruction in K-12 Settings*, 102.
- Hyland, K. (2007). Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. *Journal of Second Language Writing*, 16(3), 148-164.
- Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K., & Robison, A. J. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. MIT Press.
- Kvale, S. och Brinkmann, S. (2009) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur AB.

- Leki, I., Cumming, A., & Silva, T. (2008). *Composing processes. A synthesis of research on second language writing in English*, Routledge, New York, 118-138.
- Lenhart, A., Arafeh, S., & Smith, A. (2008). Writing, technology and teens. *Pew Internet & American Life Project*.
- Leu, D.J., Kinzer, C.K., Coiro, J. L. & Cammack, D.W. (2004). Toward a Theory of New Literacies Emerging From the Internet and Other Information and Communication Technologies.  
<http://www.readingonline.org/newliteracies/leu/>
- Lundahl, B. (2012). *Engelsk språkdidaktik. Texter, kommunikation, språkutveckling*. Studentlitteratur.
- McKay, S. L. (2006). *Researching second language classrooms*. Routledge.
- Nassaji, H., & Fotos, S. (2011). *Teaching grammar in second language classrooms: Integrating form-focused instruction in communicative context*. New York: Routledge.
- Nationellt centrum för svenska som andraspråk. *Vad är genrepedagogik?* (2015)  
<http://www.andrasprak.su.se/om-oss/vanliga-fr%C3%A5gor/grundskola/vad-%C3%A4r-genrepedagogik-1.96361>
- Nation, P. (2007). The four strands. *International Journal of Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 2-13.
- Omar, A., Miah, M., & Belmasrou, R. (2014). Effects of Technology on Writing. *International Journal of Science and Applied Information Technology*, 3(2), 59-70.
- Oscarson, M., & Apelgren, B. M. (2005). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU-03): engelska. Ämnesrapport till rapport 251*. Stockholm: Skolverket.
- Skolinspektionen (2011). *Engelska i grundskolans årskurser 6-9. Kvalitetsgranskning. Rapport 2011:7*.
- Skolverket (2004). *Engelska i åtta europeiska länder. En undersökning av ungdomars kunskaper och uppfattningar (Rapport 242)*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2007). *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning*. Stockholm: Skolverket
- Skolverket (2010). *Resultat från ämnesproven i årskurs 9, vårterminen 2010*. Dnr 71-2010:4.
- Skolverket (2011a). *Resultat från ämnesproven i årskurs 9, vårterminen 2011*. Dnr 71-2011:14.
- Skolverket (2011b). *Kommentarmaterial till kursplanen i engelska*. Stockholm: Skolverket
- Skolverket (2011c). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket

- Skolverket (2012a). *Internationella språkstudien 2011. Elevernas kunskaper i engelska och spanska*. Rapport 2012:375.
- Skolverket (2012b). *Nationella prov i grundskolan våren 2012*. PM. Dnr 71-2012:33.
- Skolverket (2013a). *Resultat från ämnesproven i årskurs 9 vårterminen 2013*. PM. Dnr 71–2013:28.
- Skolverket (2013b). *IT-användning och IT-kompetens i skolan (Rapport 386)*. Stockholm: Skolverket
- Skolverket (2014a). *Resultat från ämnesproven i årskurs 9, vårterminen 2014*. PM 2014:00053.
- Skolverket (2014b). *Europeisk språkportfolio*.  
[http://www.skolverket.se/polopoly\\_fs/1.83451!/Menu/article/attachment/Optimerad\\_portfolio\\_esp1216uppdat2014.pdf](http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.83451!/Menu/article/attachment/Optimerad_portfolio_esp1216uppdat2014.pdf)
- Skolverket (2015). Provresultat i tabellform, Skolverkets webbplats, 20160306  
<http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik-i-tabeller/grundskola/provresultat>
- Sofkova Hashemi, S., & Hård af Segerstad, Y. (2007). Slutrapport från projektet 'Att lära sig skriva i IT-samhället' augusti 2007.
- Sundqvist, P. (2009). Extramural English Matters. *Out-of-school English and its impact on Swedish ninth graders' oral proficiency and vocabulary (Doctoral dissertation)*. Karlstad University studies, 55.
- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. *Sociocultural theory and second language learning*, 97, 114.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Tholin, J. (2008). Learner autonomy, self-directed learning and assessment: lessons from Swedish experience.
- Thorne, S. L., Black, R. W., & Sykes, J. M. (2009). Second language use, socialization, and learning in internet interest communities and online gaming. *The Modern Language Journal*, 93(s1), 802-821.
- Turner, K. H. (2012). Digitalk as Community. *English Journal*, 101(4), 37-42.
- Turner, K. H., Abrams, S. S., Katic, E., & Donovan, M. J. (2014). Demystifying Digitalk The What and Why of the Language Teens Use in Digital Writing. *Journal of Literacy Research*, 46(2), 157-193.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Ontario: Althouse press.
- Vetenskapsrådet (2015). Forskning som involverar barn. <http://codex.vr.se/manniska1.shtml> Senast uppdaterad: 2015-01-12

Viberg, Å. (2000). Tvåspråkighet och inläring av språk i och utanför skolan. *Språk 2000:18. Kursplaner, betygskriterier och kommentarer* (pp. 27-41). Stockholm: Skolverket.

Weigle, S. C. (2002). *Assessing writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

Referens till NAFS-studien

Arvidsson, U., Axelson, P. & Brorsson, J. (2014). Rapport av uppdrag avseende utprovning av *Focus: Writing* med stavnings- och grammatikkontroll. Opublicerad internrapport.

## 8 Bilagor

### 8.1 Bilaga 1

#### Intervjuguide, inledande intervju

Intervjuguiden är inspirerad av Bellello i McKay, *Researching Second Language Classrooms*, s 54. Tanken är att genomföra semistrukturerade kvalitativa intervjuer för att ha möjlighet att kunna använda mig av andrafrågor beroende på elevernas individuella svar.

1. Jag förklarar varför jag gör min studie, min utbildning och elevens roll i det hela.
2. Berätta om dig själv och vad du tycker om engelska i allmänhet. Gillar du skolämnet engelska? Känner du att du kan förstå och göra dig förstådd på engelska?
3. Hur mycket använder du engelska på fritiden? På vilket sätt?
  - Lyssnar?
  - Läser?
  - Pratar?
  - Skriver? - När skriver du på engelska? Varför? I vilket sammanhang?
4. Hur gör du när du skriver på engelska? Hur gör du till exempel om du inte kommer på ett ord eller om du inte vet hur du ska uttrycka dig? Är det skillnad på detta när du skriver i skolan respektive när du skriver hemma?
5. Spelar det någon roll för dig vem som ska läsa det du skriver? Varför/varför inte? Vilken är din största utmaning/frustration när du skriver?