

**”DE SKRIVER FÖR LITE FÖR MIG!”**  
– EN STUDIE OM LÄRARES UPPFATTNINGAR KRING  
HÖGSTADIEELEVENS SKRIVUTVECKLING I ÄMNET  
ENGELSKA OCH SAMSPLET MED  
TRÄNING I LÄSFÄRDIGHET

Kandidat  
Examensarbetet i lärarprogrammet

Tahereh Iran

2014

INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK, HÖGSKOLAN I BORÅS



**HÖGSKOLAN I BORÅS**  
INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK

**Arbetets art:** Lärarprogrammet, inriktning mot grundskolans senare år, ENDI  
270 högskolepoäng.  
Examensarbete ”Att utforska pedagogisk verksamhet II”, 15 högskolepoäng i utbildningsvetenskap.

**Utgivningsår:** 2014

**Svensk titel:** ”De skriver för lite för mig!” En studie om lärares uppfattningar kring  
högstadielärares skrivutveckling i ämnet engelska och samspelet med träning i  
läsfärdighet

**Engelsk titel:** ”They write too short for me!” A study of teachers’ experiences of middle  
school students’ writing skills in English as a foreign language and the  
interaction with improving reading proficiency

**Nyckelord:** Skrivandet, läsning, högstadielärover, kognitiv utveckling, literacy, autenticitet

**Författare:** Tahereh Iran

**Handledare:** Helena Bergmann Selander

**Examinator:** Richard Baldwin

---

## **Sammanfattning**

### **Bakgrund**

Skrivandet och läsning har stort inflytande på högstadielärares kognitiva utveckling. När de läser mycket får de tillräcklig kunskap för att de ska kunna skriva vidare. Under skrivprocessen lär de sig tillämpa strategier för att de ska kunna formulera sig. De blir mognare och smartare under denna process, dessutom kan de konstruera sitt språkssystem på det här sättet. Från en holistisk syn blir inläring av ett nytt språk naturligare om eleverna får träna på språket under autentiska förutsättningar.

### **Syfte**

Syftet med studien är dels att ta reda på lärares uppfattningar av högstadielärares skrivutveckling i ämnet engelska, dess samspel med läsfärdighet och påverkan av de två på elevernas kognitiva utveckling. Dels är syftet också att undersöka hur lärare utför sina lektioner för att eleverna ska kunna ta till sig engelska språket och även kunskap om andra ämnen, skriva flyt, samt vilka texttyper som de fokuserar på under sina lektioner.

### **Metod**

Kvalitativ intervju har valts som redskap. Fyra lärare som undervisar på högstadiet på två olika grundskolor har blivit intervjuade.

### **Resultat**

Resultatet visar att alla lärare har en förhållandevis samstämmig uppfattning om högstadielärares skrivutveckling i språket engelska. Undervisningen blir naturligare om eleverna får göra projekt och läsa mycket under autentiska omständigheter, enligt dem. Men denna samstämmighet blir blek i praktiken då några lärare menar att eleverna i det här stadiet ofta har koncentrationsvärigheter. Därför utförs lektionerna ofta traditionellt.

# Innehållsförteckning

1. Inledning.....	4
2. Syfte.....	4
3. Backgrund.....	5
3.1 Läroplan 2011.....	5
3.2 Högstadiееlevs läs- och skrivförmåga.....	5
3.2.1 Elevernas färdigheter.....	5
3.2.2 Literacy: läsning och skrivning.....	5
3.2.3 Literacy och elevers kognitiva utveckling.....	6
3.3 Effektiva metoder i skrivundervisning.....	7
3.4 Olika slags texter som eleverna skall träna på.....	8
3.5 Autentiska texter och inläring av ett främmande språk.....	8
4. Teoretiska utgångspunkter.....	9
4.1 Whole Language perspektiv.....	9
5. Metod och genomförande.....	10
5.1 Kvalitativ intervju.....	10
5.2 Urval av deltagare i undersökningen.....	11
5.3 Genomförande.....	11
5.4 Reliabilitet och validitet.....	11
5.5 Etik.....	12
6. Resultat.....	13
6.1 Lärares uppfattning om högstadiееlevs läs- och skrivförmåga i ämnet engelska.....	13
6.2 Lärares skivarlektioner.....	14
6.2.1 Från läsförståelse frågor till producering av långa texter.....	14
6.2.2 Respons på elevers texter samt koppling till grammatik.....	15
6.2.3 Översättningsmeningar.....	16
6.3 Autenticitet på lärarnas lektioner.....	16
6.3.1 Ämnesövergripande undervisning.....	16
Sammanfattning av resultatet.....	17
7. Diskussion.....	17
7.1 Resultatdiskussion.....	17
7.1.1 Lärarnas varierade uppfattningar om elevers läs- och skrivförmåga och kognitiva utveckling.....	17
7.1.2 Lärarnas gemensamma och varierande arbetssätt.....	19
7.1.3 Effekten av respons på elevers texter och grammatik undervisning.....	20
7.1.4 Översättning som ett moment.....	21
7.1.5 Autenticitet under lärarnas lektioner och ämnesövergripande undervisning.....	21
7.2 Metoddiskussion.....	22
7.3 Didaktiskakonsekvenser.....	22
7.4 Slutsatser.....	24
7.5 Förslag till vidare forskning.....	24
Tack.....	25
Referenser.....	25
Bilaga 1- Missivbrev.....	27
Bilaga 2- Intervjufrågor.....	28

# 1. Inledning

Skrivandet är ett viktigt redskap för elevers lärande och deras tankeutveckling. När de skriver kan de formulera sig och få andra att förstå dem bättre. Det är också viktigt att de ska kunna kommunicera med andra människor i både tal och skrift. Lärarna och skolan har en möjlighet att hjälpa eleverna att utvecklas på ett bra sätt så att de kan behärska språk som exempelvis engelska, men också andra främmande språk. I *Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* (Lgr11) står det att elevers produktiva förmågor, skrivandet till exempel, bör tas hänsyn till. Det som är viktigt är att elever lär sig använda sig av strategier för att ska kunna formulera sig och göra sig förstod och kunna ha interaktion med sina skolkamrater. Språkets riktighet och korrekthet är också betonad och att de bör kunna ”Språkliga företeelser för att förtydliga, variera och berika kommunikationen som uttal, intonation och fasta språkliga uttryck, grammatiska strukturer och satsbyggnad”, Lgr 11 (2011).

Under mina min verksamhetsförlagda utbildning hos olika engelsklärare observerade jag situationer där lärarna bad sina elever läsa olika texter i läroböcker. Eleverna tog sedan sina arbetsböcker och försökte svara på frågorna som hörde till de texter eller de brukade överätta vissa meningar från svenska till engelska som hörde till de texterna. Det fanns också stunder där lärarna bad eleverna att skriva ned sina tankar om ett specifikt ämne efter att de hade sett en film eller läst en novell. Med hjälp av ordbok sökte de upp orden som de själva hade träffat på. Utifrån sina erfarenheter och kunskap skrev de sina texter och därefter lämnade de texterna till läraren. Lärarna menade att skrivandet, den produktiva förmågan, är ett utmanande arbete för eleverna, men de försökte att anpassa sina lektioner till elevers behov på olika sätt, bland annat att uppföra fritt skrivande och sedan ge feedback på deras texter. Enligt lärarna har resultatet på skrivandet i ämnet engelska i det nationella provet visat sig att det har stått på lägre nivå än resultatet på de receptiva förmågorna.

Frågan är hur lärarna på bästa sätt utvecklar barns/elevers skrivförmåga i främmande språk, och i vilken utsträckning som läsandet kan förbättra denna förmåga. De metoder man använder och de övningar man sätter i sina elevers händer spelar en stor roll för hur deras skrivande utvecklas. Från ett *Whole language* perspektiv läsning av stora mängder av böcker medför elevers skrivutveckling och elever bör ha tillgång till olika utrustningar, exempelvis, lexikon (Schwarzer 2001, Lim & Watson 1993).

## 2. Syfte

Syftet med min undersökning är dels att ta reda på lärarnas uppfattningar om elevers skrivförmåga i ämnet engelska, och effekten av läsning på skrivförmågan. Dels är syftet också att undersöka vilka undervisningsmoment som används av lärarna för att främja denna förmåga. Jag utgår från följande frågeställningar:

- Vilka uppfattningar har lärare om sina elevers läs- och skrivförmåga i ämnet engelska som främmande språk under grundskolans senare år?
- Vilka undervisningsmoment används av lärare för att främja elevers skrivande?
- Vilka typer av engelska texter arbetar lärare med?
- Hur kan lärare använda bekanta ämnen för att underlätta elevers skrivutveckling, alltså, hur ”autentiserar” de sina lektioner?

## 3. Bakgrund

Det här avsnittet behandlar en del av kursplanen för ämnet engelska i Läroplan 2011, tidigare forskning om sambandet mellan läsning och skrivandet, individens kognitiva utveckling, samt forskningsprojekt i skrivundervisning.

### 3.1 Läroplan 2011

I kursplanen för engelska i *Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* (Lgr11, s.30) står det att "engelska språket omger oss i vardagen och används inom så skilda områden som politik, utbildning och ekonomi." Enligt Lgr11(2011, s.30) ökar kunskaper i engelska individens möjligheter att ingå i olika sociala och kulturella sammanhang och att delta i internationellt studie- och arbetsliv.

Eftersom det är viktigt att eleverna ska kunna använda detta språk i praktiken, lägger man stor vikt vid aktuella och välbekanta ämnesområden i klassrummet. Elevernas intressen, erfarenheter och åsikter ska tas hänsyn till i olika undervisningsmoment. Målet är att de ska kunna formulera sig i tal och skrift, lära sig strategier för att förstå talad och skriven engelska samt göra sig förstådda. Samspelet med andra i tal och skrift är också betonat. För att uppnå de målen använder sig lärarna av olika metoder, enligt Lgr11.

### 3.2 Högstadiееlevers läs- och skrivförmåga

#### 3.2.1 Elevernas färdigheter

Min undersökning omfattar elever i grundskolans senare år (7-9), en period som internationellt benämns "middle school". (Jag har inkluderat år 9 i grundskolan i Sverige i denna beskrivning eftersom kriterierna i kursplanen för engelska i Lgr11 (2011) överensstämmer med Myriam Mets beskrivning). Met (1994) skriver att *Middle School Students* befinner sig i en period när de rör sig från den konkreta fasen i sin utveckling till den formella. Den här perioden av utvecklingen definieras med olika sociala och kognitiva förändringar och därför bör lärarna tillämpa de aktiviteter som passar elevernas behov. Enligt Mets artikel är denna fas unik och bör inte tas som tidigare faser (s.1). Individerna i tonårsåldern bör ges aktiviteter att utforska och redogöra samt att ordna aktiviteter i sitt skolschema att arbeta mest i grupp, eftersom ungdomarna tycker att det är obehagligt att stå i klassrummet framför andra och presentera något ensam (Met, 1994, s.3).

#### 3.2.2 Literacy: Läsning och skrivning

Elbow (2004) har forskat inom barns/ elevers läs- och skrivinlärning och sambandet mellan de två. Han menar att traditionellt brukar man säga att lärandet betyder input (som läsning) och inte output (som skrivning), och att läsande alltid kommer först och skrivande anses som en fas som kommer efter. Författaren tillämpar ordet *literacy* som ett begrepp som innefattar både läsning och skrivning. Därför jämför han dem som häst och kärra. Han menar att i undervisningen ställs hästen bakom kärran- dvs. läsningen först och sedan skrivning, vilket inte helt stämmer i verkligheten (s. 10). "Literally, the word literacy means power over letters- that is, over both writing and reading. But used casually (and in government policy and legislation), literacy tends to mean *reading*, not writing" (Elbow, 2004, s.9).

Krashen (1992) har inte samma uppfattningar om sambandet mellan input och output som Elbow har. Han har forskat inom området *literacy*, läsning och fri läsning (*reading for pleasure*) och dess inflytande på individens skrivande och tankeutveckling. Forskaren skriver att fri läsning i inlärning av andra språk, ökar individens intresse för att utvecklas i detta område (Krashen, 1992, s. x). Han menar att om eleverna erbjuds stora mängder av texter att

välja emellan, kan detta medföra att deras skrivande utvecklas och att de kommer att lära sig grammatiska regler på ett smidigt sätt (Krashen, 1992, s. 72).

Krashen (1992) menar att det är läsning av olika slags texter som hjälper individen att skriva olika texttyper men trots det, menar han också att man blir smartare genom att skriva om någonting aktuellt (s.76). När man skriver ner sina egna tankar kan man se sambandet mellan dem och utveckla dem (Elbow 1973 se Krashen 1992, s. 76).

Goody (1999) har också jämfört olika kulturer med och utan skrivsystem. Han menar att om boken tas bort från ett samhälle ser vi att det knappt finns någon skillnad mellan minneslagring av en läskunnig och en icke-läskunnig person. Han skriver ytterligare att det är genom läsning och skrivning som analytiskt förmågor, lingvistisk förståelse och social kommunikation utvecklas. *Literacy* är samspelet och interaktionen mellan den inre mentala processen samt de externa produkterna i form av ord/ grafik på papper. Skrivandet är ett sätt att reflektera, analysera, kritisera och ge feedback på både interpersonell och intrapersonell nivå, dvs. både i kommunikation med andra samt med sig själv (Goody 1999, s.31).

Cushing Weigle (2014) har också utrett undervisning av skrivandet från två perspektiv: kognitivt och kulturellt, och menar att de båda synsätten tillsammans är viktiga att tillämpas i skrivprocessen. Klassen som hon har beskrivit i sin undersökning är en kollaborativ<sup>1</sup> klass och läraren har rollen av en guide. Läsning är ett viktigt inslag i den här klassen (s. 222).

Cushing Weigle (2014) skriver om sambandet mellan skrivförmåga och tal samt läsning, och att de två färdigheterna, dvs. läs- och skrivförmåga kompletterar varandra och räknas inte separata (s.226). Enligt Cushing Weigle kan skrivproblem hänföras till läsförmåga. Om elevernas läsförmåga förbättras kan deras skrivförmåga utvecklas. Författaren refererar till läsning som en källa av input vilket inspirerar läsaren till att skapa texter (s.227).

### **3.2.3 Literacy och elevers kognitiva utveckling**

Elbow (2004) konstaterar att läsning och skrivning är komplementära till varandra. Dessutom anser han att eleverna kommer att lägga extra märke till läsning när de får mer tillfälle att skriva, och fortsätter att skrivprocessen är ett produktivt fenomen som kan påverka elevers kognitiva utveckling. Elever blir mer involverade och aktiva när de tränar på skrivandet än när de läser en text i klassrummet, men han betonar också att högläsning i kombination med gestikulation tillhandahåller kognitiva fördelar (Elbow, 2004, s.10). I diskussion kring skrivprocessen (att elever skriver en text, lämnar in den, får feedback från lärare, korrigerar och förbättra texten och lämnar in den igen) skriver Elbow att denna process hjälper eleverna att förstå skriftspråket och behärska bokstäver samt texter. Det är det som de behöver för att de ska kunna läsa. Skrivandet ökar individens självförtroende, och det är ett mycket viktigt verktyg som hjälper ungdomar att reflektera om sina åsikter, lyssna, kommunicera med andra och ta itu med de omständigheterna som de möter (Elbow, 2004, s.12).

Björk (2001, s. 110) har också utrett skrivprocessen som ett moment i skrivundervisningen i främmande språk i skolan och konstaterar att ” *skrivandet- generellt- har en speciell roll i språk- och kunskapsutveckling*” (författarens kursivering). Med detta synsätt konstaterar han

---

<sup>1</sup> I kollaborativa klasser är det eleverna som samarbetar i grupp och gör projekt. De söker för information och lärare hjälper dem, om det behövs, och ger dem feedback. Lärare har rollen som en guide i klassrummet.

att ”*kunskap är* – i huvudsak- *språklig*; dvs. den individuella elevens *kunskap* är vad eleven kan *formulera med egna ord*. Denna kunskapssyn poängterar alltså att eleven *konstruerar* (författarens kursivering) sin kunskap genom sin språkanvändning (Dysthe 1993 se Björk 2001, s. 110). Björk (2001, s. 110). menar att i detta sammanhang blir skrivandet ett speciellt verktyg, eftersom det synliggör tänkandet

### **3.3 Effektiva metoder i skrivundervisning**

Enligt Moore - Hart (2006, s. 328) kan eleverna bemästra sin rädsla för skrivandet om de får skriva om sina egna upplevelser. Författaren ordnade ett läger för elever mellan 9-12 års ålder och deras lärare i en liten stad i USA under två veckor på sommaren. De unga elevernas kulturella bakgrund varierade. Det fanns, dessutom, mycket svaga till mycket kompetenta elever i lägret. Med detta vill författaren visa att under en kort period och utan några läroböcker kan elevernas skrivförmåga utvecklas om de bara får bära med sig en penna och ett anteckningshäfte. Istället för att de läser läroböcker, får de observera, intervjuar folk och sedan anteckna i sina anteckningshäften allt de ser och hör.

Moore - Hart (2006) beskriver hur varje lärare arbetar med två till tre elever genom att följa och stödja dem under hela processen. Varje dag byter de unga författarna i gruppen sina texter med varandra och läser igenom dem. De får feedback från sina kamrater och även från läraren. Till sist bearbetar eleverna sina texter för att därefter skriva dem på datorn. Syftet med det är att texterna (alla elevers texter) skall bli en antologi. När eleverna får skriva om sitt verkliga liv får de lära känna sig själva, andra människor i deras samhälle samt även de faktorer och omständigheter som har gjort avtryck på deras liv, enligt forskaren. Feedback på elevernas texter, från elevers kamrater först och sedan från läraren själv, medför en förbättring av elevernas skrivförmåga, betonar Moore-Hart (2006). Att kritiskt läsa olika artiklar och att markera de ord och fraser som de tycker om i respektive artikel är därför ett annat moment som följs i lägret vilket kan ha en god effekt på elevernas skrivförmåga. I samband med detta konstaterar Björk (2001, s. 114) att respons på elevers texter är viktigt vilket utförs via några inlämningar. I denna process bör kamratresponsen (innan lärarens respons) tas i åtanke där eleverna ger respons på varandras texter men enligt lärarens kriterier.

När eleverna läser söker de kunskap om skrivandet. Kunskapen kan vara retorisk, lingvistisk, och texten kan vara formell eller informell, enligt Cushing Weigle (2014). Det finns stunder på skrivlektioner där eleven har sitt blanka papper framför sig och inte kan skriva någonting. Om det är svårt för dem att bara börja och skriva kan lärarna tillämpa olika strategier för att hjälpa sådana elever, menar forskaren. Hon föreslår ”preskrivande” aktiviteter som lämpliga moment under skrivarlektioner för både professionella och svaga elever (Cushing Weigle, 2014, s. 230).

En av de preskrivande aktiviteterna är fri skrivning som kan tillämpas över bestämd tid då eleverna skriver kontinuerligt (Cushing Weigle, 2014, s. 230). Att skapa en lista av relevanta ord, begrepp och tankar samt att skapa en tankekarta över relevanta koncept är andra aktiviteter som kan vara användbara för olika nivåer. Forskaren menar att dessa aktiviteter kan riktas mot elevers språkutveckling; dessutom kan de bygga kunskap om ett ämne.

Krashen (1992, s.76) skriver att förandet av dagbok hjälper läsaren att utveckla sitt språk och tänkande. Att skriva bara en liten kort text kan vara ett steg mot bättre skrivande och att tänkandet stärks (Krashen, 1992, s.78). Han beskriver en annan studie där en lärare har använt sig av olika metoder på sin lektion. Eleverna på gymnasienivå ombads att läsa en text och därefter ta reda på information i det på olika sätt: genom att analysera och skriva en uppsats

om ett speciellt problem som fanns i texten, genom att anteckna och svara på frågor om texten, genom att sammanfatta texten, läsa utan att anteckna och skriva om det, etc. Studien visade att de som använde sig av de skriftsätten för att ta reda på information i texten presterade bättre resultat.

### ***3.4 Olika slags texter som eleverna skall träna på***

Björk (2001, s. 116) skriver om de krav som finns i kursplanen för undervisningen av engelska på grundskolan år 7-9. Han refererar till olika typer av texter som det förväntas att eleverna lär sig under skoltiden. Författaren nämner de texttyperna som beskrivande, berättande och argumenterande. Han menar att eleverna bör lära sig träna på att skriva sådana texter innan de börjar gymnasiet. Björk (2001, s. 119) skriver vidare att om eleverna ska lära sig skriva olika slags texter bör skolan skapa möjligheten för dem att uppleva sådana texter via socialiseringsprocess. Forskaren menar att när elever får möjlighet att läsa olika typer av texter, bland annat skönlitterära (berättande) texter lär de sig olika begrepp som är nödvändiga för att sedan ska kunna skriva liknande texter på ett bra sätt (Björk, 2010, s. 119).

### ***3.5 Autentiska<sup>2</sup> texter och inläring av ett främmande språk***

Swaffar (1985) har forskat om effekten av autentiska texter i inläring av ett främmande språk. Syftet med en autentisk text är meningsfull kommunikation. Forskaren menar att sådana texter är skrivna för de personer som talar ett språk som sitt modersmål, med olika innehåll och syfte och därför är lämpliga att användas också i undervisning av ett främmande språk (Swaffar 1985, s. 17). Hon har också redovisat olika trender där lärarna har använt sig av varierade synsätt för att underlätta undervisning av ett främmande språk. Forskaren nämner vissa nackdelar med, exempelvis grammatisk översättningsmetod<sup>3</sup> där individen skall jämföra sitt modersmål med det nya språket, att översätta texter ord för ord och göra mycket grammatiska övningar utanför kontexten. Swaffar menar att eleverna inte bör tvingas lära sig alla ord i en text för att de ska kunna förstå texten. Tvärtom, de ska förstå orden i det kontextuella sammanhanget, och eftersom autentiska texter inte innehåller många nya ord är det lättare för individen att söka information i sådana texter.

Swaffars (1985) undersökning, som gjorts i Texas University i Austin (i USA) med elever som var nybörjare i tyska språket, gick ut på att när de utsattes för autentiska texter kunde de tillägna sig det nya språket under naturligare omständigheter. Bekanta ämnen som geografi och historia är de logiska medlen som underlättar inläring av språket eftersom de texterna är skrivna för elever i det land som folket talar detta språk (s. 16). Prepositioner och adverb kan därför undervisas inom långa och relevanta texter. Trots detta är Swaffar inte emot beskrivningen av formell noggrannhet<sup>4</sup>. Tvärtom är det från en kognitiv syn lämpligt för elevernas förståelse av formellt språk som en del av deras begriplighetsinput (Swaffar, 1985, s. 27). Dessutom bör eleverna inte tvingas läsa för ren information och korrekthet på ett formellt språk.

---

<sup>2</sup> Autentiska texter eller böcker är skrivna för de personer som talar ett språk som sitt modersmål, med olika innehåll och syfte (Swaffar, 1985).

<sup>3</sup> Grammar translation method

<sup>4</sup> Formal accuracy



Lärarna bör ha rollen som en guide för eleverna och skapa möjlighet för dem att uppleva kvantitet i ett autentiskt språk, menar Swaffar (1985, s. 30), och fortsätter att det kan vara frustrerande att använda sådana texter för vissa pedagoger som är obekanta med kommunikativa färdigheter. Forskaren skriver ytterligare att om eleverna kan begripa syftet med texten och dess miljö, samt om de kan förutsäga informationen inom kontexten är det följaktligen lätt för lärare att utvärdera deras lärande skriftligt eller muntligt. När elevernas förståelse av en text utvecklas kan de också skriva bättre (Swaffar, 1985, s. 29). Björk (2001) skriver vidare att det kan vara mycket effektivare om eleverna skriver under autentiska omständigheter, dvs. att undervisning i engelska blir ämnesövergripande. Om engelsklärare får möjlighet att undervisa andra ämnen på engelska, eller om det finns ett samarbete med andra lärare upplever eleverna språket naturligare, enligt forskaren.

## 4. Teoretiska utgångspunkter

Processen av inläring av ett främmande språk går snabbt och naturligt när elever är i kontakt med varandra och när det finns interaktion mellan dem. Undervisningsmiljön är också avgörande för elevers inläring av ett främmande språk. Läsning av olika slags litteratur, även autentiska texter, ökar deras intresse för att lära sig detta språk vilket därmed kan förbättra deras skrivförmåga. I detta avsnitt har jag valt att beskriva *Whole language* perspektiv och dess synsätt på undervisningen av ett främmande språk (Schwarzer 2001, Lim & Watson 1993).

### 4.1 *Whole Language Perspektiv*

Schwarzer (2001) använder begreppet *Whole Language* för att beteckna en ”filosofi för undervisning och lärande”. Hans perspektiv mot lärande har rötter i Piagets utvecklingsteori och Deweys elevcentrerade/ aktivitetsbaserat lärande (Schwarzer, 2001, s. 52). Innan barn börjar skolan får de experimentera med ett språk om de växer upp i en språklig miljö och utvecklingen sker kontinuerligt. Barn lär sig prata när de har kontakt med andra i en naturlig miljö och det är barnet själv som skapar sina språkregler samtidigt som språket utvecklas. Schwarzer (2001, s. 52) påpekar just att individens läsförmåga utvecklas via läsning av texter och inte via inläring av en lista av ord.

*Whole Language* kan genomföras i varierade situationer och tillfälle i klassrummet, med olika elever, barn, ungdomar och vuxna, som har olika kulturella bakgrund, enligt Schwarzer (2001, s.55). Det är viktigt att *Whole Language* klassrum berikas med olika utrustningar och läromedel. Bland annat bör elever utsättas för välbekanta texter i affischer och posters som klistrats på väggar i klassrummet. Sådana texter fungerar som katalysatorer i elevers lärande av ett främmande språk.

Läsning har också en avgörande roll i språkinläring av ett främmande språk i *Whole Language class*. Högläsning i klassen hjälper eleverna att förstå texten bättre (Schwarzer, 2001, s. 56). Autentisk litteratur får stort utrymme i *Whole Language class* och eleverna använder barnböcker eller böcker som är publicerade i det land som detta främmande språk talas i som modersmål. Det är viktigt att eleverna har tillgång till lexikon och referensböcker i klassrummet. Eleverna samarbetar med varandra, skapar projekt, presenterar, skriver dagbok, lämnar in sina texter, får feedback från lärare och utvecklar sina texter. Läraren har inte en direkt undervisande roll i klassen utan är mer som en guide, enligt Schwarzer (2001).

Lim och Watson (1993) menar att om elevers upplevelse av ett språk (främmande språk) kombineras med klassövningar som är välstrukturerade för en naturlig undervisning kan en

optimal språkinläring förväntas. Forskarna som har ett sociokulturellt perspektiv på individens språkinläring konstaterar att elevers språk blir berikat både muntligt och skriftligt när de får träna på språket i en *content-rich* (innehållsrik) och naturlig undervisningsmiljö (Lim & Watson, 1993, s. 385). Den traditionella synen som har fokus på direkt undervisning av ett språk finns inte i detta synsätt, tvärtom är fokuset på klassrumstrategier. Traditionella klasser är lärarcentrerade medan *Whole Language content* klasser är elevcentrerade och elevernas upplevelse av språket samt deras erfarenheter är i fokus. Lim och Watson (1993) använder termen *content-rich classes* i sitt synsätt om *Whole Language*. De menar att i en klass som har fokus på koncept och elevers erfarenheter eller uppfattningar av ett fenomen blir språkinläringen hållbar och individen kommer att behärska språket på ett naturligt sätt.

## 5. Metod och genomförande

Då lärarnas erfarenheter och tankar kring undervisningen av engelska som ett främmande språk på högstadiet var i fokus i denna undersökning, har kvalitativ intervju valts som metod.

### 5.1 Kvalitativ intervju

För att ta reda på lärarnas uppfattningar om sambandet mellan skrivandet och läsandet och hur skrivandet på engelsklektioner kan påverka elevers tänkande, har ett kvalitativt redskap valts ut. I kvantitativ forskning mäter och prövar forskaren människors kunskaper, men i kvalitativ forskning vill forskaren samla information att förstå människors tankar och uppfattningar om fenomen i människans omvärld, enligt Kullberg (2004, s. 15). Den kvalitativa forskaren använder sig av observationer och intervjuer som redskap i sin forskning. Om forskaren vill upptäcka någonting då väljs kvalitativa metoder. Däremot är det kvantitativ forskning och kvantitativa metoder som gäller om forskaren är intresserad av att mäta och pröva någonting.

Strukturerad intervju som är välorganiserad och följer en rad i förväg formulerade standardfrågor med upp gjorda svarsalternativ vilket liknar en enkät verkar inte passa sådana undersökningar (Björk, 2012)<sup>5</sup>. Helt strukturerade intervjuer och enkät har fasta svarsalternativ och ger möjlighet att få information om kvantiteter (Lantz, 2007, s. 31). Dessutom en öppen intervju, där den tillfrågade fritt kan utveckla sina tankar kring temat och specifika teman, passade inte undersökningen heller. En öppen intervju kan genomföras under en längre period om jag skulle välja det. Frågornas formulering och ordningsföljd är inte bestämda i förväg i en öppen intervju (Björk, 2012). Halvstrukturerad intervju/riktad öppen intervju passar väl denna undersökning eftersom det är lärarnas uppfattningar, upplevelse och erfarenheter som är viktiga, enligt Björk (2012). Berättande frågor, till exempel, ska täcka ämnet, det studerade fenomenet.

Observation skulle också kunna vara ett bra redskap för att ta reda på hur lärarna arbetar med elevers skrivutveckling och vilka moment som de utför i sina lektioner om forskaren vill själv observera och värdera vad som händer i klassrummet men det som är just viktigt för mig är lärarnas uppfattningar kring sambandet med läsning och skrivandet och deras arbetssätt och inte mina upplevelser i deras lektioner.

---

<sup>5</sup> Cecilia Björk, Intervju som metod, Högskolan i Borås, den 21 maj 2012

## ***5.2 Urval av deltagare i undersökningen***

Deltagarna i undersökningen är fyra lärare från två olika grundskolor i Västra Götalands län. Ett missivbrev och en intervjuguide skickades till lärarna en vecka innan undersökningen påbörjades. I brevet blev de informerade om att det var frivilligt att delta och att de när som helst kunde avbryta intervjun samt att deras deltagande skulle vara anonyma. Därför kommer både lärarna och skolorna att presenteras med fingerade namn. Båda skolorna har ett multikulturellt elevunderlag.

I Solskolan som är en F-9 skola arbetar Monica och Camilla. Monica är utbildad lärare och har undervisat i ungefär 25 år. Hennes utbildning ger henne behörighet att undervisa i olika språk bland annat engelska och franska från år 6-9. Hon undervisar också i historia. Camilla har jobbat som lärare i över 20 år. Hon är utbildad gymnasielärare men har sedan länge jobbat på grundskolan och i denna skola, och även lite på komvux. Hon är behörig att undervisa i franska, engelska och spanska på både grundskolan samt gymnasiet. I de klasserna som Monica och Camilla håller sina engelsklektioner har det klistras bilder och poster på väggarna. Det finns svenska engelska/engelska svenska lexikon samt olika skönlitterära engelska böcker i samtliga klasser, enligt dem. Alla elever har var sin dator.

I Paradisskolan som är en årskurs 6-9 skola samverkar Johan och Elin i två olika arbetslag. De är utbildade lärare sedan många år. Johan har arbetat inom skolans värld i 16 år och har utbildning som svenska, svenska som andra språk och engelska. Utbildningen ger honom behörighet att undervisa från år 4 till 9. Han har också undervisat svenska för invandrare (SFI) på Komvux men har arbetat på grundskolan så länge tillbaka. Elin är utbildad lärare sedan 14 år med inriktning mot engelska och musik. Hon har behörighet att undervisa i grundskolan och gymnasiet. Svenska-engelska/engelska-svenska lexikon samt ett antal poster samt bilder finns på väggarna i lärarnas klassrum. Alla elever har var sin dator. Det finns också tillgång till ett antal engelska noveller i skolan.

## ***5.3 Genomförande***

Fyra lärare intervjuades på två olika skolor vid olika tillfällen. Tider för intervjuerna planerades tillsammans med informanterna några veckor innan undersökningen påbörjades. Intervjuerna utfördes i avskilt rum i respektive skolor. Enligt Kihlström (2010, s. 51) är det viktigt att intervjun genomförs på en lugn och avskild plats utan störande moment. I fyra olika dagar under en vecka utfördes intervjuerna. Detta var också en fördel för mig eftersom deltagarnas respons kunde redovisas och upprepas och blev som en feedback för nästa intervju. De spelades in i en diktafon. Detta är en annan fördel (Kihlström, 2010) för undersökningen, eftersom forskaren får med allt vad respondenten säger. Intervjuerna tog 45 minuter var och en vilken var exakt den tid som hade beräknats. Om intervjun skulle överstiga en timme (Kihlström, 2010, s. 51) hade respondenterna blivit trötta. Intervjuerna transkriberades, färgkodades vilket gjorde att det blev lättare att hitta ett mönster i var och en av dem och hitta svaren till respektive fråga (Kihlström, 2010, s. 54) och sedan skapades en berättelse av hela intervjun.

## ***5.4 Reliabilitet och validitet***

Validitet handlar om att använda rätt sak vid rätt tillfälle, och med reliabilitet menas pålitlighet. Enligt Kullberg (2004, s.54) måste en undersökning uppvisa validitet och reliabilitet. För att resultatet på en undersökning ska vara sant, dvs. äga reliabilitet och giltighet, bör man utreda de frågorna som man skapar, flera gånger innan man använder dem i sin undersökning. På så sätt kan man undvika felaktighet i studien. Detta var också viktigt för

mig och jag upprepade mina frågor många gånger vid olika tillfällen för att undvika eventuella feluppfattningar.

Med reliabilitet menar man mätnoggrannhet, tillförlitlighet, dvs. kvaliteten på själva mätinstrumentet (Stukat, 2009, s.125). I diskussion om reliabilitet av en undersökning beskriver Stukat att en god reliabilitet innebär att forskaren använt den vetenskapliga metoden på ett noggrant sätt och att resultatet är säkert och trovärdigt. Med hänsyn till denna punkt användes en diktafon för att spela in intervjuerna. På så sätt undveks eventuella tolkningar av lärarnas svar.

Eftersom alla undersökningar har brister kan det vara bra att man själv utreder hur de olika redskapen som man använt för undersökningen har varit till hjälp och hur mycket resultatet kan litas på, menar Stukat (2011, s. 125). Han beskriver också att validitet sägs vara att man mäter det som man avser att mäta. Kilström (2006, s.231) har också diskuterat de två begreppen och menar att de redskap, de aktuella undersökningsinstrumenten, bör vara de bäst lämpade för den tänkta undersökningen. Enligt författaren, ökar giltigheten (validiteten) om någon vetenskapligt skolad person granskar undersökningsinstrumenten och i förekommande fall ger förslag på förbättringar. Hon kallar denna innehållsvaliditet och anser att detta kan gälla observationsmetodik, intervjufrågorna eller enkätkonstruktion. Med hänsyn till detta och på grund av att jag har gjort och skrivit undersökningen enskilt, granskades frågorna av min handledare på högskolan.

## **5.5 Etik**

Då jag valt att undersöka mina frågeställningar genom intervju med fyra engelsklärare på två grundskolor, hade jag som plikt att informera deltagarna om syftet med intervjun minst en vecka innan jag börjat genomföra dem. För övrigt förhöll jag mig till de forskningsetiska råd i Vetenskapsrådet skrift (2002) som gäller inom ramen för lärarutbildning. Enligt Vetenskapsrådet (2002, s.7) skall forskaren informera berörda deltagare i studien om den aktuella forskningsuppgiftens syfte. De ska även upplysas om att deltagandet är frivilligt och att de har rätt att avbryta sin medverkan.

Samtyckeskravet måste tas hänsyn till varför deltagarna har rätt att sluta delta i undersökningen om de vill sluta sitt deltagande. De har rätt att själva bestämma över sin medverkan. Ingen deltagare får tvingas delta i undersökningen. Här bör uppgiftslämnarens och undersökningsdeltagarens samtycke inhämtas i förväg (Vetenskapsrådet, 2002, s. 9).

Konfidentialitet är viktig punkt i det här sambandet vilket innebär att de enskilda personerna inte ska kunna identifieras. Deltagarna försäkrades att deras identitet inte skall röjas, att ingen obehörig skulle ta del av det, och att studien inte skulle komma att publiceras (Vetenskapsrådet, s. 10). Därför har fingerade namn använts. För att detta krav ska uppfyllas är det viktigt att man antecknar, lagrar och avrapporterar insamlade uppgifter på ett säkert sätt.

Sista punkten i Vetenskapsrådets skrift (2002, s. 10), ”nyttjandekravet”, är att insamlade uppgifterna och resultatet inte ska användas i något annat syfte än för att genomföra denna undersökning. Med tanke på syftet med undersökningar i samhället och deras inflytande i människolivet var det viktigt för den studien att insamlade uppgifter sparades säkert och för att de ska användas enbart i samband med denna undersökning. Deltagarna har rätt att få information om det forskaren tänker göra.

## 6. Resultat

I detta avsnitt redovisas undersökningens resultat. Fyra lärare som undervisar i två grundskolor i Västra Götalands län har intervjuats. Efter transkribering av intervjuerna plockades lärarnas uppfattningar och svar till olika frågor. Det finns gemensamma arbetssätt och moment som används av alla lärare därför har de beskrivits en gång, men vissa lärares uppfattningar ska syns ordagrant. De avvikande arbetssätten har också påpekats var för sig. Resultatet av intervjuerna kommer därför att finnas och redovisas i samband med frågorna i syftet, alltså: Lärares uppfattningar av högstadielävers läs- och skrivförmåga i ämnet engelska, olika moment på lärarnas skrivarlektioner, samt autenticitet i klassrummet och olika typer av texter som lärarna arbetar med på lektionerna.

### *6.1 Lärares uppfattning om högstadielävers läs- och skrivförmåga i ämnet engelska*

Alla deltagare i intervjuerna har olika kunskaper om elevers utveckling och behov i de åldrarna. Eftersom det händer mycket rent kroppsligt i barns värld påverkas de och deras studier av det då blir de mycket känsliga, menar de. Det är viktigt att eleverna får arbeta i grupp eller individuellt med både lång- och kortsiktiga projekt men lärarnas arbetssätt i praktik varierar, då väljer de undervisningsätt som passar olika elever. Elever i det här stadiet är tonåringar därför är de intresserade av material som handlar om tonåringar, enligt dem. Lärare måste kunna se vad eleverna har för förståelse, ligga ett litet snäpp högre än var de befinner sig, så att de får en lite utmaning. De behöver detta för sin kognitiva utveckling, menar alla lärare i intervjuerna. Camilla menar

Lärare ska också veta om barnens ålder, deras förkunskaper, för att jag själv ska gå in och hämna det [...] och från individen och olika behov; i årskurs 7 har de inte läst engelska och vissa har läst i årskurs 3 och skillnaden är ganska stor. Och det måste man veta; jag kommer att känna av men efter ett tag den här förkunskapen innan, vilket jag kan använda under undervisningen. (Camilla)

Monica anger att eleverna i den skolan som hon arbetar i (Solskolan) har olika kulturell bakgrund, då gör de ibland jämförelse mellan olika kulturer och eleverna tycker om det. Alla respondenter menar att när lärare har både kunskaper om sitt ämne och kunskaper om sina elever litar eleverna på henne/ honom och följer lärares instruktioner. Det finns elever som tycker om att arbeta i grupp och det finns vissa som tycker om att arbeta enskilt, men ändå bör de få arbeta och göra projekt i grupp, enligt Camilla, Monica och Elin.

Lärarna menar att lärare bör se varje enskild elev och vara vänlig mot dem. Johan menar att tonåringar är tysta ibland; vissa elever tappar ofta koncentrationen vilket visar att de befinner sig i en ny fas av sina liv. Detta måste man vara medveten om. Han beskriver några av sina klasser som svåra att undervisa i och menar att det inte är lätt att närma sig dem och visa empati. Eftersom de har svårigheter med koncentrationen är det ofta svårt att ha diskussion om någon text som de läser för att de sedan ska skriva om texten. Enligt honom behöver eleverna i det här stadiet sådana uppgifter och utmaningar men det som står i styrdokumentet och kursplanen för engelska för högstadieläver är svårt att följa i sådana klasser.

Alla respondenter menade att läsning och skrivning hör ihop. Det är oerhört viktigt att eleverna får läsa mycket, eftersom det är via läsning som man får se olika nyanser av ett ord och i vilka sammanhang de används. Eleverna upplever att läsning är lättare och skrivning

som jobbigt, då man inte skriver så mycket i dagens moderna samhälle. Eleverna chattar och lyssnar på musik, och tycker om att prata, men skriver kortfattat, uppfattas det av lärarna. Monica säger i det här sammanhanget till exempel

Generationen för mig kunde skriva väldigt bra engelska men kunde inte tala så bra engelska. Nu känns det att det är nästan tvärtom. Så att man verkligen får jobba med skrivandet. Jag tror att eleverna upplever att skrivandet som jobbigt. Ser man på nationella proven så har de ofta högre poäng på de receptiva förmågorna, alltså att läsa och lyssna, och även det kreativa-att tala, men lägre på uppsatsdelen. Den kommunikativa förmågan, att skriva, har de lite lägre på. (Monica)

Respondenterna menar att man måste ha ett utvecklat ordförråd för att man ska kunna skriva på engelska och förstå svårare texter, eftersom det är viktigt att man har förförståelse vad det handlar om. Lärarna tycker att elever bör lära sig ord i en viss kontext så att de inte bara rabblar upp ordet. Enligt lärarna bör eleverna se ordet i ett sammanhang, i en situation, eftersom det är lättare att kunna använda det i skrivning.

Monica, Camilla (och även Elin på visst sätt) menar att både läsning och skrivning är framstående i elevers kognitiva utveckling. De har upplevt någonting, sedan läser om det och lär sig mer. De får större utmaningar via att skriva om sina tankar om detta speciella ämne sedan, vilken i sin tur hjälper dem att bli kreativa och smartare. Barn lär sig olika strategier att använda språket när de vill skriva. Detta är viktigt i deras lärande och medför deras kognitiva utveckling, menar Monica och Camilla. Vidare menar Elin att läsning är mer påverkande på elevers kognitiva utveckling, men de kan sortera sina tankar, utveckla sitt tänkande samt utvidga och expandera sin förståelse av något ämne via skrivandet. Elever tittar på engelska filmer och lyssnar på engelska låtar, enligt Johan, därför är det ibland svårt att säga att de lär sig bara via läsning. Men läsning av olika texter är verkligen bra för deras inläring av det nya språket. Han menar att om eleverna tar lektionerna på allvar spelar skrivandet stor roll i deras tänkande därför betonar han på vikten av koncentration och intresse i inläring av någonting som ett avgörande faktor som medför tankeutveckling. Via läsning av många olika böcker lär sig eleverna nya ord och via skrivandet lär de sig att tillämpa strategier för att uttrycka sig begripligt för läsaren, menar alla lärare. Dessutom menar Camilla, Elin och Johan att högläsning ibland kan hjälpa eleverna att hålla koncentrationen på något som de läser och sedan är det lättare för dem att komma ihåg det som de läst, vilket gör att de kan skriva bättre.

## **6.2 Lärares skrivarlektioner**

### **6.2.1 Från korta läsförståelsefrågor till producering av långa texter**

Lärarna använder sig av olika metoder för att utföra sina skrivarlektioner. Alla menar att samtliga delar, dvs. att lyssna, att prata, och att läsa är viktiga inslag som påverkar elevers skrivförmåga. De bör läsa och skriva olika slags texter beroende på vad de håller med. Alla lärare arbetar mycket med temat ordföljd, sammanfattningar av texter, ett slut på en text eller ett nytt slut på en novell (som räknas som fritt skrivande enligt dem). De använder olika texter, beskrivande, berättande och argumenterande i sina lektioner där eleverna läser dem för att sedan skriva om dem. Lärarna menar att elever i år 7 och även 8 läser argumenterande texter men det är i år 9 som de kan skriva sådana texter själva. De flesta texter som deras elever skriver är berättande och beskrivande texter. Från intervjuerna uppfattas det att alla lärare inkluderar läsförståelsefrågor som ett vanligt moment i sina lektioner. Detta hjälper svaga elever väldigt mycket för att förstå texten bättre, men ofta är det eleverna själva som rättar sina svar enligt facit som läraren lämnar till dem. Johan föredrar att använda det som ett av sina favoritmoment i sina lektioner. Eftersom det inte finns tillräckligt många frågor efter

vissa av texter i läroböcker som han använder skapar han själv extra frågor. Han menar också att de frågorna är en grund för elevers lärande.

Monica, Camilla och Elin delar eleverna i grupper bestående av 2 till 3 elever och ger dem instruktion att göra projekt om något fritt ämne eller om något kring ett tema. Det kan ta 3-4 veckor eller mindre beroende på vad de håller på att göra. Eleverna använder sina datorer för att söka på Internet och sedan skriva sina texter och göra en presentation. De menar att eleverna tar ansvar för sitt arbete och samarbete i gruppen. Johan brukar inte dela in eleverna i grupper för att göra projekt, eftersom eleverna glömmer att ta med sina datorer till lektionerna. Monica menar att eleverna söker information på Internet för att skriva en turistbroschyr, till exempel, men det blir mest ”att skriva av” vilket inte är kreativt. Trots det är hon nöjd och menar att eleverna lär sig ändå. Eleverna vågar inte skriva med sina egna ord eftersom det finns många ord som de inte förstår. Lärarna menar att det är tidskrävande men om eleverna har elevens val får de fortsätta och arbeta med sina texter där.

Monica, Camilla och Elin hjälper eleverna att hitta skönlitterära böcker för att sedan läsa dem färdigt i grupp. De arrangerar då bokcirkel under en del av sina lektioner. Monicas elever läser sagoböcker och får skriva ett nytt slut på sagan, eller skriver istället om en person i sagan som om den personen lever i det moderna samhället. Camilla och Elin brukar skaffa diskussionsfrågor för varje lektion som eleverna ska prata om vissa sidor som de har läst i deras noveller. Lärarna menar att det är viktigt att eleverna diskuterar olika delar av boken för att sedan ska kunna skriva om någon aspekt av det fritt eller något som lärarna själva väljer.

Alla lärare menar att textboken är basen i deras lektioner, men det blir tråkigt med bara ett läromedel. Därför tar de med annat material som nyhetsartiklar på engelska till sina lektioner. Camilla och Elin brukar även ta nyheter och tidningsartiklar på svenska till sina lektioner. De skriver översättning av viktiga ord på engelska på tavlan och sedan får eleverna läsa dem och därefter sammanfatta dem artiklarna på engelska. Det är mycket effektivt, eftersom eleverna tycker om att skriva korta artiklar med egna ord, enligt lärarna.

### **6.2.2 Respons på elevers texter samt koppling till grammatik**

När eleverna skriver sina texter, sammanfattning, slut på en text, nytt slut, osv., brukar de lämna in sina texter och lärarna ger respons på elevers texter. Antalet inlämningar varierar dock mellan lärare men det som är viktigt för dem är elevers lärande och inte antalet inlämningar. Monicas elever, till exempel, skriver ungefär 4-5 långa texter per termin men Johan menar att hans elever inte brukar skriva mycket och det räcker med 2 långa texter per termin. Man hinner inte rätta så många texter per termin, enligt honom.

De skriver alldeles för lite för mig. [...] till exempel skulle de skriva om en resa. De skriver ett brev och berättar för sig själva. Liksom frittskrivande. De svarar på frågor. Det finns uppgifter som ber dem att återberätta texter. Men de skriver inte mycket. (Johan)

Alla lärare tycker att det är tidskrävande men trots det blir eleverna bättre på skrivandet. Det är bara Monica som ibland tar bort elevers namn från texterna och då får eleverna byta sina texter och ge respons på varandras. Hon menar att det inte är så effektivt men ändå blir de inspirerade av varandra. Eleverna får bedömningskriterier från henne för att rätta texterna.

Alla lärare menar att när eleverna upprepar ett grammatikfel många gånger i sina texter då tar de upp det och pratar om det med hela klassen. Sedan får eleverna en övning att träna på, till exempel – ing- formen. Förutom Camilla, har alla andra lärare vanliga grammatiklektioner.

Elin kör ren undervisning av grammatik på sina lektioner, eftersom hennes elever tycker att det är roligt att göra grammatiska övningar. Efter en period på 3 veckor, som är ren grammatik, börjar de läsa och skriva och då går de tillbaka till övningarna och reglerna som de lärt sig för att sedan ska kunna skriva sina texter med hjälp av dem.

Via lärares kommentarer kan eleverna utveckla sina texter eftersom de lär sig via de fel som de har gjort och lärarna bedömer inte sina elever med första utkastet. Elin och Johan menar att eleverna behöver träna på grammatiken för att de ska kunna skriva formellt och med flyt. När de tränar på de övningarna blir de bättre på att skriva längre texter.

### **6.2.3 Översättning som ett moment**

Olika lärare har olika upplevelse av att använda översättningsmeningar under sina skrivarlektioner. Monica anser att det är ett urgammalt undervisningssätt, samt att det inte är autentiskt och inte kreativt heller. Därför använder hon sig inte av sådana övningar som ”översätt från svenska till engelska”. Camilla anser att eleverna tycker om att översätta från svenska till engelska och tycker att det är väldigt roligt ”att pula” med meningar, men personligen brukar hon inte använda sig av sådana övningar på sina lektioner. Enligt henne ”finns det så många sådana uppgifter i elevers arbetsböcker, men eleverna själva gör det när de får tid på lektionen”.

Elin tycker emellertid att översättning från svenska till engelska som ett moment i skrivarlektioner är bra. Hon väljer ibland en engelsk låt eller även svensk låt och ber eleverna att översätta den till svenska eller engelska. Det är inte lätt att översätta på rätt sätt, menar Elin. Johan menar att det är bra, eftersom läraren vill vara säker på att eleverna har förstått innehållet av en text. Eftersom elevers nivå i hans klasser varierar, då det finns elever som är duktiga och skriver väldigt bra texter men även elever som är svaga och inte kan skriva en enda rätt mening, brukar han genomföra sina lektioner på traditionellt sätt. Hans elever brukar ibland läsa högt och översätta på svenska. Dessutom finns många sådana uppgifter i elevernas arbetsböcker som de får och tycker om att arbeta med. Han anser att detta hjälper eleverna att lära sig ”strategier” för att sedan ska kunna skriva längre texter med flyt.

## **6.3 Autenticitet på lärarnas lektioner**

Alla lärare har läroböcker som bas men de flesta använder ofta andra autentiska material och artiklar vid sidan av dem. De läromedel som de använder är relaterade till Lgr11, enligt dem. Monica, Camilla och Elin använder dock också ett nyutkommet läromedel (förutom andra läroböcker), vilket innehåller många moderna och autentiska texter med bilder och olika övningar som nytt slut på en berättelse, till exempel, eller övningar kopplade till Internet. De menar att sådana uppgifter hjälper eleverna att bli kreativa i skrivandet. Emellertid menar Johan att sådana övningar gör att lektionerna blir röriga, eftersom hans elever glömmer att ta med sig datorer på lektionerna. Förutom de autentiska litteraturer som vissa lärare använder på sina lektioner, dvs. noveller och artiklar, genomför vissa av lärare sina andra lektioner, som historia, på engelska, alltså de har ämnesövergripande undervisning.

### **6.3.1 Ämnesövergripande undervisning**

Monica undervisar även i historia och hon menar att hon ”har ett samarbete med sig själv”, alltså arbetar ämnesövergripande. Hon har vänner i engelsktalande länder som skickar material och böcker om till exempel USA och andra världskriget till henne. Eleverna läser böckerna under lektionstid dvs. på engelsk- och historiektionerna. I det senare får de ett autentiskt prov, alltså är provet på engelska, och eleverna tycker om detta undervisningssätt,



trots att det är väldigt tidskrävande. Ämnesövergripande undervisning kan man kanske hinna på gymnasiet, och alla lärare hinner inte göra det med alla lektioner, enligt Monica.

Camilla har inte samma möjlighet som Monica, men hon menar att det är ett bra sätt för lärandet. Elin har på ett liknande sätt ett samarbete med sig själv i musiken, där eleverna lär sig engelska låtar på musiklektionerna. Hon menar att eleverna upplever språket naturligare på det här sättet. Johan anser att eleverna kan få läsa historia, till exempel, på svenska eller engelska och sedan skriva innehållet med egna ord på engelska igen. Sådana texter finns i de engelska läromedel som han använder men kanske något tillrättalagda. Eleverna får och skaffar sig nya ord hela tiden på det här sättet. Att eleverna läser historia, geografi eller biologi i autentiska böcker och samtidigt lär sig engelska på det här sättet passar det dock bäst i motiverande klasser där eleverna tar lektionerna på allvar, enligt Johan.

## **Sammanfattning av resultatet**

Resultatet visar att det finns likheter och ofta olikheter i lärarnas uppfattningar och arbetssätt kring elevers skrivande i ämnet engelska som ett främmande språk. Alla lärare är medvetna om tonåringars behov och det stadiet som de befinner sig i. Alla menar att det är bra att tonåringar får arbeta i grupper och gör projekt. Trots det menar en av dem att han inte har denna möjlighet. De menar att läsning har stor betydelse i elevers skrivande och både är oerhört viktiga för elevers tankeutveckling. En av lärarna menar att det som är främst avgörande är att eleverna vara intresserade av ämnet och att ha koncentration på lektionerna. Lärarna menar att elever bör lära sig orden i kontexten och inte via en lång lista av glossor. Elevers ordföråd kan byggas via läsning av stora mängder av texter. Läsförståelsefrågor är ett vanligt moment i lärarnas lektioner. Dessutom, menar de att grammatiken är viktig för att elever ska kunna skriva formellt dock de arbetar med det på olika sätt. Vissa genomför det på direkt sätt och vissa genomför det när det behövs, enligt elevers inlämnade texter och deras fel i texterna. Det är bara en lärare som genomför översättning på sina lektioner på det traditionella sättet. Alla lärare har någon textbok som bas i sina lektioner dock deras textböcker varierar. De arbetar med olika typer av texter på sina lektioner. Tre av lärarna tar med sig andra autentiska texttyper och nyhetsartiklar med olika syfte på sina lektioner. Två av lärarna autentiserar sina lektioner, alltså arbetar de ämnesövergripande. Tre av lärarna försöker att hålla sina lektioner som elevcentrerande.

## **7. Diskussion**

### **7.1 Resultatdiskussion**

#### **7.1.1 Lärares varierade uppfattningar om elevers läs- och skrivförmåga och kognitiva utveckling**

I Lgr11, i kursplanen för engelska för grundskolans senare år, står det att innehållet i lektioner och material bör vara relaterat till kulturella och ämnesbekanta material och även elevers intresse och erfarenheter skall beaktas. Lärarna menar att eleverna är tonåringar och tycker om material som handlar om barn i de åldrarna. Lärarnas elever har olika bakgrund. Vissa elever har mycket goda kunskaper i ämnet engelska och vissa är väldigt svaga så att de får jämföras med en elev i år tre eller fyra. De tar hänsyn till elevers förkunskaper och skaffar dem uppgifter med större utmaningar för att de ska utvecklas hela tiden dock en av lärarna, Johan, har det svårt att visa empati till sina elever. De material som han tar till sina lektioner bör vara varierande enligt elevers behov och intresse eftersom alla elever inte har samma förutsättningar, tycker jag.

I likhet med *Whole language* perspektiv (Schwarze 2001 och Lim & Watson 1993) om fördelar av lärarcentrerade undervisning och Met (1994) som menar att tonåringar bör ges möjlighet att utforska och arbeta i grupp och göra projekt, planerar de flesta av lärarna lektionerna på något sätt så att eleverna får arbeta i grupp. Elever blir inspirerade av varandra, och även när de själva hittar någon text och skriver om den med egna ord blir lärandet livlig, enligt Moore- Hart (2006) och även lärarna i den här studien. Monica menar att de flesta av hennes elever som söker information via autentiska texter på Internet ”skriver bara av” texten och det är inte kreativt, men hon är ändå nöjd, och menar att de lär sig någonting i alla fall. I samband med informationssökning i andra litteratur skriver också Cushing Weigle (2014) att eleverna lär sig någonting när de söker för information i andra texter även om de bara skriver av. Det är via läsning av olika material som elevers ordförråd vidgas. I början är det väldigt svårt att skriva med egna ord men på det här sättet lär eleverna strategier. De kommer att behärska språket och får skriva senare med egna ord, tycker jag.

Enligt *Whole language* perspektiv (Schwarzer, 2001) kan elevers språkinläring utvecklas när de får möjlighet att själva skapa sina språkregler under naturliga omständigheter, och även enligt Björk (2001) har skrivandet stor roll i samband med detta. Men det verkar som om Johan inte har den möjlighet som andra lärare har och därför är det inte aktuellt att be elever arbeta i grupper och göra projekt, eller att använda datorer under hans lektioner. Det som är utmanande för Johan är att utföra lektioner som kollaborativa. Sådana lektioner är elevcentrerade och sätter elevers erfarenheter i fokus, enligt *Whole language* perspektiv (Lim & Watson, 1993). Johans lektioner är mest lärarcentrerade, på grund av att elevers nivå varierar och det finns många elever i hans klasser som inte är skötsamma och tappar koncentrationen när de vill jobba i grupp och även individuellt. Om lärares klasser berikas med olika utrustningar där elever har tillgång till allt material som behövs i *Whole language* klasser ta eleverna lektionerna på allvar. Eleverna bör ha möjlighet att arbeta i grupp och testa språket via att göra projekt och presentera, anser jag.

Från *Whole language* perspektiv (Schwarzer, 2001) har läsning och även högläsning en stor roll i inläring av ett nytt språk. Både Cushing Weigle (2014) och Krashen (1992) pekar på effekten av läsning på elevers lärande. I tidigare forskning läser man att de individer som läser mer får mer input. Intervjuerna har visat att alla lärare anser att läsning har stort inflytande på elevers inläring av språket engelska och deras skrivutveckling. Alla lärare menar att elever lär sig nya begrepp och ord via läsandet. Även olika nyanser av ett ord kan man lära sig i en text som man läser. Johan var den lärare som mest betonade på vikten av högläsning eftersom han tycker att via högläsning kan eleverna koncentrera bäst på en text. Jag tycker att detta sätt kan vara bra för elevers uttal och när den är kombinerad med gestikulation tillhandahåller det kognitiva fördelar (Elbow, 2004).

Enligt *Whole language* perspektiv (Schwarzer 2001, s. 52) lär eleverna ord i texter som de läser och inte utanför kontexten. Cushing Weigle (2014) menar att skrivproblem ofta kan hänföras till läsförmåga. Vidare beskriver Krashen (1992) att eleverna måste läsa olika ord i sammanhanget och inte via en lista av ord som de får för att memorera. Alla lärare menar att det är via läsning av olika texter som elever ser olika nyanser av ett ord och i vilka sammanhang vissa ord används. Jag har upplevt att det inte bara är via en lista av glossor som man lär sig nya ord och olika nyanser av dem. Ett ord betyder olika när det kombineras med andra prepositioner eller medföljs andra ord i en kontext. Dessutom när elever ser ordet i kontexten får de komma ihåg dess betydelse lättare.

Elbow (2004) menar att skrivandet är mest påverkande på eleverstankeutveckling. Ingen av lärarna i den här studien anser skrivandet som någonting som kommer först och före läsandet men alla menade att skrivandet påverkar individens tankeutveckling. Det uppfattas också av Monica och Camilla att skrivandet påverkar elevens tankeutveckling i hög grad, medan Elin menar att det är läsning av olika texttyper som medför den utvecklingen snabbt. Hon emellertid menar att via skrivandet kan eleverna sortera sina tankar och utvidga sin förståelse av något ämne. Det är bara Johan som anser att koncentrationen och intresset är något som är avgörande för elevens kognitiva utveckling, trots att han menar att läsning av stora mängder av böcker förbättrar elevens skrivande. Jag anser att det inte bara är intresse som kan bidra till individens tankeutveckling. Detta är det första steget men om det inte finns någon språklig miljö och någon bra förutsättning skulle allt intresse för lärandet släckas.

### **7.1.2. Lärares gemensamma och varierande arbetssätt**

Berättande, beskrivande och argumenterande texter är de tre texttyper som Björk (2001) refererar till som elever bör träna på i olika stadier i grundskolan, dock med olika svårighetsgrad. Lim och Watson (1993) menar att lämpliga och väl strukturerade klassövningar medför optimal språkinläring. Alla intervjuade lärare arbetar med de texttyperna och menar att om eleverna ska skriva sådana texter bra och nå en optimal skrivförmåga bör de läsa sådana texttyper. Elever på Monicas, Camillas, och Elins lektioner får göra projekt och även använda datorer och Internet för att söka och skriva om det som de hittar på olika sätt. Det kan vara argumenterande, beskrivande, och berättande, även om det är i år 9 som eleverna kan skriva argumenterande texter, enligt dem. Björk (2010) menar att via läsning av olika texttyper tar barnen till sig att använda olika begrepp när de vill skriva olika texter. Enligt forskaren när barnen läser en skönlitterär text ser hon ord som "först", "därefter", "sedan", osv., och sedan kan hon använda dem i sina berättande texter (s.118). Enligt alla lärare i studien kan eleverna skaffa de olika lämpliga ord för olika texttyper som de skall träna på via läsning av sådana texter. Under min verksamhetsförlagda utbildning har jag upplevt att det inte är lätt för alla elever, även de som går i år nio, att skriva argumenterande texter, trots att de får läsa stora mängder av sådana texter både på svenska och på engelska i skolan. Det är lättare för de flesta att skriva berättande och beskrivande texter. Emellertid bör lärarna be elever att träna på att skriva argumenterande texter även om det är svårt för dem. Eleverna lär sig tillämpa strategier via sitt skrivande när de tränar på att skriva olika slags texter.

Från Whole language perspektiv (Schwarzer (2001) och enligt Moore - Hart (2006), Cushing Weigle (2014), Krashen (1992) och Björks (2001, s. 116) kan fritt skrivande medföra förbättring av elevens skrivförmåga. Lärarna i den här studien menar att eleverna vågar skriva när de ska skriva om någonting om sig själv och hur de tänker kring någonting, även om detta inte funkar för alla elever. Monica, till exempel, utför liknande lektioner i samband med läsning av några sagoböcker. Hon menar att elever får använda sin fantasi och eget ord och återberätta innehållet och dess karaktär som om den händer i vår egen tid. Vi läser i kursplanen för engelska i Lgr11 att elevens erfarenheter och upplevelse av någonting är viktig att uppmärksammas. I linje med Lgr11 (2011) anser jag att detta sätt funkar för många elever som har livlig fantasi. Detta sätt funkar bra också för elever som inte är intresserade av läsning. Det finns elever som inte kan koncentrera sig i någon text men är intresserade av något hantverk. Läraren kan be elever att skriva om det som hon/han gör för hand. På det här sättet kan eleven skapa en beskrivande text, till exempel. Detta har jag upplevt under min verksamhetsförlagda utbildning och anser att alla elever är begåvade men de lär sig på olika sätt; de har olika smak och intresse. Det är vi lärare som ska kunna anpassa våra lektioner till våra kunder, alltså våra elever.

Från ett *Whole Language* perspektiv lär eleven språket på ett naturligt sätt när hon/han själv får möjlighet att skapa sina språkregler (Schwarzer, 2001). Ett nytt slut på en text, exempelvis, är ett annat fritt skrivande som alla lärare utför på sina lektioner. Elin menar att det finns elever som inte bara kan börja även om det är fritt, då går hon till eleven och försöker att handleda henne/honom. Eleven får då leta efter något ord som hon hittar i texten och bara ett eller några ord räcker för att eleven ska våga börja skriva, enligt Elin. I likhet med *Whole language* perspektiv (Schwarzer, 2001 & Lim och Watson, 1993) spelar Elin rollen som en guide och är inte ren instruktör. Dessutom har hon försökt att guida eleven skapa en tankekarta (Cushing Weigle, 2014) med de ord som själva eleven hittar på i texten. Eleven hittar en röd tråd och sedan kan hon börja skriva. Eleven lär sig använda strategier (Lim & Watson, 1993) för att skapa något. Tonåringar tycker om att utforska och pröva, enligt Met (1994), och läraren får skaffa de tillfällen så att de ska kunna uppleva språket naturligt. Inte bara Elin, men även Camilla och Monica försöker att utföra sina lektioner som elevcentrerade och att hålla sig bort från direkt undervisning, alltså lärarcentrerade undervisning.

Sammanfattning och läsförståelsefrågor är också de moment som stöds av Krashens (1992) forskning vilka medför elevers kognitiva utveckling. De är vanliga moment som samtliga lärare har på sina lektioner. Eleverna läser artiklar i sina text- och arbetsböcker, eller vissa andra artiklar som lärarna själva tar fram och sedan får de sammanfatta dem. Eleverna får beskriva någonting med egna ord, enligt lärarna. När eleverna skriver om en text som de läst, bland annat att svara på vissa frågor eller sammanfatta det kan de återberätta texten senare på ett bättre sätt än de elever som inte har skrivit någonting om texten (Krashen, 1992). Jag anser att elevers texter även om de skriver kort är ett steg mot en större språkinläring. Elevers textböcker eller arbetsböcker innehåller sådana frågor, enligt lärarna, och jag har upplevt att små svar och texter ofta kan medföra att eleverna ska kunna förstå en text bättre och därför prata om det med flyt.

Samspelet mellan eleverna i engelsklektioner är betonat i Lgr11 och man kan uppmärksamma det i sofliga lärares lektioner. De flesta av lärarna, nämligen Elin, Monica och Camilla, håller bokcirkel under sina lektioner där eleverna diskuterar olika delar av böcker. Eleverna använder språket för att förstå någonting och kommunicera med varandra och inte att träna på att lära sig bara språket. Enligt *Whole language* perspektiv (Lim och Watson 1993, s. 393) om elever upplever det nya språket i en autentisk miljö (i det här fallet läsning av autentiska litteraturer) kan man förvänta sig att eleverna når en optimal inläring av språket. Sådana övningar och diskussioner både muntligt och skriftligt kan öka individens intresse och förmåga att sedan ska kunna delta i internationellt studie och arbetsliv, tycker jag och enligt Lgr11(2011). De eleverna som inte vågar komma fram på lektionerna kan få möjlighet att träna på språket när de arbetar i grupp Jag tycker grupparbete i form av bokcirkel, till exempel, där elever läser böcker eller korta texter, diskuterar och sedan skriver om dem är givande i elevers språkinläring och hjälper dem att träna på språket på ett naturligt sätt för att sedan ska kunna använda det i framtiden med flyt.

### **7.1.3 Effekten av respons på elevers texter och grammatik undervisning**

Enligt *Whole language* perspektiv (Schwarzer, 2001) och Björk (2001) är respons på elevers texter viktigt. Alla lärare i den här studien menar att de ger respons på elevers texter eftersom det är viktigt att elever förbättrar sina texter. Det är bara Monicas elever som får växla sina texter på lektionstid och ger respons på varandra. Lärarna menar att det som är främst viktigt för dem är att eleverna bara vågar skriva och de sätter inget betyg med första utkastet. Björk (2001), Elbow (2004) och Schwarzer (2001) menar att när en text växlar mellan lärare och

elever, och lärare ger respons på elevers texter, lär sig eleven tillämpa strategier för att förbättra sina texter och det är via de strategier som tänkandet utvecklas och eleven blir smartare. Alla lärare i den här studien menar att elevers skrivförmåga utvecklas under en process av skrivning och inlämning men de menar också att det är väldigt tidskrävande.

Cushing Weigle (2014) menar också att det som är viktigast och lärarna bör ha fokus på är innehållet av texten. Och vidare skriver Björk (2001) att det är via inlämningar som eleverna lär sig grammatiken. Ibland är det innehållet som är viktigt för lärarna och ibland grammatiken. Lärarna uppmärksammar vilka svårigheter och styrkor eleverna har i olika delar av språket. Johan, Elin och även Monica på visst sätt tror på ren undervisning av grammatiken när det behövs, eftersom eleverna kan lära sig skriva formellt. Elin konstaterar att eleverna tycker om att göra grammatiska övningar och hon genomför även sådana lektioner under en bestämd löpande period. Om eleverna är intresserade av sådana övningar blir det också lättare för lärare att utföra ett sådant moment, tycker jag. Det är bra för elevers skrivförmåga att träna på grammatiska övningar parallellt med läsning av olika texter för att de ska kunna skriva formellt men detta måste hända när lärare anser att en eller vissa elever har gjort ett fel många gånger i sina texter, tycker jag. Ren grammatiskundervisning på det traditionella sättet ska inte vara givande för elevers språkinlämning och detta sätt har inget utrymme i *Whole language* klasser.

#### **7.1.4 Översättning som ett moment**

Det står ingenting i kursplanen för engelska i Lgr11 (2011) om huruvida lärare får använda sig av översättningsmeningar eller inte trots att vi läser i Björks (2001, s. 110) om detta moment som traditionellt och att det inte ska vara autentiskt. I likhet med *Whole language* menar Björk vidare att det är viktigt att eleverna förstå ordet i sammanhanget och gissa dess betydelse i en ordföljd. Översättningsmeningar har använts av lärarna någon gång men somliga använder det som ett aktuellt moment i sina lektioner. Johan menar att det är viktigt för honom att vara säker på att alla elever förstår alla ord och innehållet och grammatiken i en text. Eftersom hans elever i några av hans lektioner inte samarbetar med varandra i grupp och inte gör projekt då genomför han lektionerna traditionellt. Enligt honom tycker eleverna om att läsa högt och översätta engelska till svenska eller att översätta från svenska till engelska skriftligt. Även Elin tycker att detta moment är bra i vissa sammanhang. Sådana övningar finns i vissa läromedel och kan användas av olika elever vid olika behov och smak, tycker jag, men det är inte autentiskt att använda sig av sådana övningar för mycket på lektionstid. Syftet med undervisningen av engelska är att eleverna lära sig använda språket i praktiken, det uppfattas av Lgr11. Man kan jämföra två kulturer, svenska kultur med engelsktalande länder, etc. utan att man be eleverna översätta enstaka meningar hela tiden, anser jag. Jag har upplevt det som ett urgammalt moment. Via läsning av mängder av texter kan eleverna utvidga sitt ordförråd och även grammatiken för att sedan ska kunna skriva med flyt.

#### **7.1.5 Autenticitet under lärarnas lektioner och ämnesövergripande undervisning**

Autentiska böcker bör användas i *Whole Language* klasser. Schwarzer (2001) samt Swaffar (1985, s.30) konstaterar att i inlämning av ett nytt språk inte bör lärarna anstränga sig för att se till att eleverna lär sig rent formellt språk. Eleverna bör inte läsa för att förstå alla orden och detaljer i en text, uppfattas av dem. Swaffar (1985) menar vidare att via läsning av autentiska böcker och litteratur lär sig eleverna grammatiken samt olika ord i relevanta meningar i en kontext på ett smidigare sätt. I likhet med *Whole language* perspektiv ber Monica, Camilla och Elin sina elever läsa autentiska böcker och texter under lektionstid. De läser inte för rent formellt språk, men bara för att de ska kunna kommunicera med varandra och sedan får

eleverna skriva på olika sätt om de texter och böcker som de har läst. Johan upplever sådana texter som frustrerade och menar att vissa av hans elever läser sådan böcker hemma men inte på lektionstid. Swaffar (1985) menar att lärare bör vara medvetna om de kommunikativa fördelarna med de texterna. Under min verksamhetsförslagda utbildning har jag märkt att engelsklärarna bad eleverna läsa skönlitteratur på engelska. Det fanns elever i årskurs 8 eller 9 som brukade läsa romaner som Harry Potter eller noveller och de fick läsa böckerna under lektionstid, eller elevensval med olika syfte. Lärare bör inte be alla elever läsa samma bok med samma svårighetsgrad. Lärare bör hjälpa elever välja och läsa de litteraturer som passar dem, tycker jag.

Dessutom arbetar två av lärarna, Elin och Monica, ämnesövergripande, något som Björk (2001), och Swaffar (1985) pekar på som ett undervisningssätt för att göra undervisningen mer autentiskt. Trots att Monica betonar att det inte är lätt att undervisa på det här sättet i alla klasser och nivåer använder hon historieböcker på engelska i år 9. Hon menar att eleverna via de texterna kan förbättra sin skrivförmåga eftersom de ser ord och grammatiken i löpande texter och långa meningar, dessutom tar de till sig kunskap om ett annat ämne. Jag anser att i detta stadiet har eleverna möjlighet och förmågan att läsa och skriva om ett annat ämne på engelska. I likhet med Elin och Monica anser jag att det inte kan vara så svårt att arbeta ämnesövergripande om jag får denna möjlighet.

## **7.2 Metoddiskussion**

Jag valde att intervjua vissa lärare i den här studien eftersom det som var viktigt för mig att ta reda på var lärarnas upplevelse och erfarenheter av elevers lärande och behov i inläring av ämnet engelska. Om jag hade använt mig av redskapet enkät knappt kunde jag komma fram till så mycket information som jag redan har samlat, tycker jag. I en enkät kan man samla data om kvantitet av något fenomen eller fakta men mitt syfte var inte att komma fram till antalet av något i ett fenomen utan att få information om kvalitet av det. Via intervjuerna upptäckte jag att ibland fanns det likhet och ofta olikhet mellan de metoder som lärarna använder sig av just försöker de att anpassa de metoderna till elevers nivå och deras förutsättningar. Med en enkät kunde jag kanske inte komma fram hur lärare får möjlighet att arbeta i klasser med många elever och olika förutsättningar. Lärarna kombinerar ett moment med andra för att främja och underlätta undervisningen. Som jag hade pekat på i tidigare avsnitt kan observation vara ett bra redskap vid sidan av intervju om man vill jämföra sina upplevelse med lärarnas uppfattningar men detta var inte mitt syfte. Jag tycker att jag har fått svar på alla de frågorna som jag hade framför mig, och hade beskrivit i avsnittet syfte innan jag hade börjat intervjua lärarna.

## **7.3 Didaktiska konsekvenser**

Utifrån studien har jag kommit fram till olika intressanta resultat där lärarna arbetar på olika sätt för att främja elevers språkinläring. Via en jämförelse av alla lärarnas arbetssätt fick jag en vision att alla elever med olika förutsättningar kan lära sig engelska språket, alltså att lära sig skriva bra när eleverna får arbeta i grupp. *Whole language* har gett mig en vision att tro på att alla elever kan lära sig ett nytt språk lättare och naturligare när de samarbetar med varandra och när de får möjlighet att de själva söker och utforskar (Schwarzer 2001). Denna aspekt betonas också i Lgr11 (2011) och jag hade läst mycket om den under mina studier på högskolan i Borås.

Jag har insett hur tre av lärarna ber elever att göra projekt, att samarbeta, samt att bearbeta en text som de läser tillsammans. Deras arbetssätt har medfört att deras elevers skrivande utvecklas. Elever som går i högstadiet är tonåringar och har den förmåga att arbeta i grupp i

stort sett. Det är en fördel att de sitter i grupp och arbetar tillsammans eftersom de elever som är blyga att komma fram och prata inför klassen får möjlighet att träna på språket och blir sociala människor. Jag anser att jag bör inkludera detta arbetssätt i min kommande yrkesroll som engelsklärare.

Kunskapen som jag fick genom mina intervjuer och andra litteratur som handlade om påverkan av läsning på skrivandet är oerhört betydelsefull. Lärarna menade att läsning av olika slags texter fungerar som katalysatorer i elevers skrivande och deras tankeutveckling. Jag anser också att det inte är via en lång lista av glossor som elever kan lära sig nya ord och begrepp för att sedan ska kunna använda i sina texter. I enlighet med *Whole language* perspektiv anser jag att läsning är mycket påverkande på elevers skrivutveckling och både gynnar elevers kognitiva utveckling därmed. De flesta också menade att det inte är via undervisning av bara ren grammatik som eleverna lär sig skriva med flyt och korrekt, tvärtom kan eleverna lära sig skriva bra när de får läsa mycket.

Jag har lärt mig utav studien att eleverna har chansen att utvecklas språkligt i en miljö där deras intresse och upplevelse är i fokus och lärare har rollen som en guide, i linje med ett *Whole language* perspektiv. Jag har insett i lärarnas svar att grupparbete där elever får till exempel skriva olika typer av texter tillsammans och göra projekt ökar deras intresse för inläring av det nya språket. Dessutom utvecklas deras skrivförmåga, eftersom de blir inspirerade av varandra i denna process.

Under studiens gång har gett mig kunskap om elever med olika förutsättningar, och svårighet med koncentrationen vilket medför att vissa lärare genomför sina lektioner som traditionellt, alltså utförs översättningsövningar i stort sett i lektionerna. I jämförelse med andra lärare, som bad sina elever läsa mycket och göra projekt, upplever jag traditionella metoder och övningar som frustrerade. Det är inte autentiskt att genomföra sådana övningar om vi vill att eleverna når en optimal språkinläring.

Mitt arbete med denna studie har gett mig ett nytt perspektiv om mina arbetsplatser, alltså mina språkklasser i min kommande yrkesroll som lärare. Mina klasser bör berikas med olika utrustningar, bland annat autentiska böcker (barn böcker med bilder på engelska, till exempel), lexikoner, posters, i linje med *Whole language*. Elever bör ha tillgång till allt de materialen för att deras språk ska kunna utvecklas. Som lärare har jag möjlighet att skaffa en naturlig miljö där elever får träna och använda språket på ett naturligt sätt, via texter, autentiska litteraturer, och även de läromedel som är välanpassade till elevers nivå och deras behov.

Eleverna bör få möjlighet att prova och träna på olika delar av språket, bland annat skrivandet. Tonåringar tycker om att prova och träna på någonting även om de gör fel. Elevers olika texter bör beaktas som viktiga och bör ges respons och min engagemang spelar stor roll i detta sammanhang. I likhet med alla de lärare i undersökningen har jag lärt mig att det som är viktigast i första steget är innehållet av deras texter och korrekthet av deras skrivande kommer att beaktas senare. På det här sättet lär de sig tillämpa strategier. De strategier gynnar eleverna i kommunikationen med andra och för att lösa problem när språkkunskaperna inte räcker till (Lgr11). Det är inte lätt att ge respons på alla elevers texter på det här sättet eftersom det är tidskrävande men det är givande, har jag uppfattat och lärt mig från undersökningen. Jag anser också att på det här sättet skapar eleverna sitt språkssystem, i likhet med *Whole language*

perspektiv (Schwarzer, 2001). Grammatiken kan eleverna lära sig via inlämningar. När något fel upprepas många gånger då kan lärare lyfta fram det och prata om det med hela klassen.

Under studiens gång har jag lärt mig att de lärare som undervisar andra ämne förutom engelska kan ha möjlighet att genomföra sina lektioner på engelska, som exempelvis historia på engelska, istället på svensk. Detta undervisningssätt är i enighet med *Whole language* perspektiv och Björk (2001) som har en holistisk syn på inläring av skrivandet i engelska. Trots att det inte är lätt för alla lärare att arbeta ämnesövergripande och be alla elever att läsa och skriva olika ämne på engelska men det finns elever som vill ha större utmaningar hela tiden, anser jag. Jag hade aldrig upplevt detta undervisningssätt förut men jag tror att lärare kan skaffa sådana böcker och föreslå elever att läsa dem, till exempel texter och böcker i samband med historia, geografi, biologi, etc. som är publicerade i engelsktalande länder för de elever som bor där. Eleverna får sedan ta prov enligt de texter och böcker som de har läst.

## **7.4 Slutsatser**

Min undersökning handlade om att belysa effekten av läsning på högstadielära skrivutveckling och i vilken utsträckning både läsning och skrivandet kan medföra elevers kognitivutveckling. Genom att intervjua fyra lärares uppfattningar kring detta ämne och hur de genomför sina skrivarlektioner har jag lärt mig att det är viktigt att eleverna får möjlighet att läsa engelskböcker och även olika typer av texter på engelsklektioner. Autentiska texter är mycket påverkande på elevers språkinläring, anser jag. Under hela mina studier på högskolan i Borås tränade vi blivande lärare i grupper på att göra projekt efter läsning av en skönlitteratur, till exempel. Jag har i praktik upplevt att detta undervisningssätt funkar för oss vuxna då ska det säkert fungera för tonåringar efter att jag läste all litteratur i bakgrunden och avsnittet som handlade om teorin. När eleverna läser söker de för kunskap. Kunskapen som de skaffar via läsandet är oerhört betydelsefull för dem. De hittar de ord som de behöver för att ska kunna skriva senare om något specifik ämne. Jag anser att de metoder som lärare tillämpar och genomför på sina lektioner bör vara väl anpassade till elevers behov och väcka något intresse hos dem till inläringen av språket engelska. Jag har lärt mig hur viktigt det är att be eleverna läsa skönlitteratur på lektionerna även om mina elevers nivå varierar. Alla elever har rätt att nå kunskapsmålen i engelska. Om man systematiskt följer upp vad eleverna lär sig är det lättare att ge det stöd varje enskild elev behöver. De som kommit efter ska få stöd och de som har lätt för sig ska inte behöva sitta och vänta utan få nya utmaningar.

## **7.5 Förslag till fortsatt forskning**

Autenticitet är en integrerad del av begreppet *Whole Language class*. Forskning visar att tonåringars språk utvecklas när de gör projekt och arbetar i grupp. Via intervjuerna har jag kommit fram till olika intressanta moment som lärarna använde sig av för att främja elevers skrivutveckling. Det som var viktigt för mig att veta var påverkan av läsning på skrivandet samt hur de kan gynna elevers kognitiva utveckling. Dessutom hade lärarna varierande moment i sina skrivarlektioner bland annat fritt skrivande. En studie som Moore-Hart (2006) genomförde i USA under två veckor (för elever mellan 9-12 år) hade visat sig att fritt skrivande om allt som eleverna själva upplevde under en period, där de observerade i naturen, museet, eller träffade folk och intervjuade dem kunde vara givande och utvecklade elevers skrivande i stort sett. Elever använde inget läromedel eller böcker under denna period. En vidare forskning kan handla om hur lärare kan ordna ett sådant läge under en kort period med elever som går i grundskolan senare år och hur lärarna kan samarbeta med eleverna där lärare har rollen som en guide? Analys av en text- och arbetsbok där olika delar och övningar av de i samband med skrivande kan vara en annan intressant undersökning, tycker jag.



Enligt *Whole language* perspektiv är feedback på elevers texter är viktig eftersom det är via de inlämningar som elever bygger sitt språkssystem. Kamratrespons är också uppmärksammas i denna process. En annan vidare forkning kan vara hur lärare kan ge feedback på elevers texter? Vilka aspekter av texter kan inkluderas i denna process, till exempel innehållet eller språkets korrekthet, och i viken utsträckning? Eller hur lärarens bedömningskriterier bör se ut, alltså de maller som lärare använder i sina kommentarer och feedback? Använder de muntlig feedback eller skriftlig feedback? Hur lärare kan hjälpa eleverna att rätta varandras texter, alltså hur kan lärare hjälpa dem genomföra kamratresponsen? Hur många gånger får en text utbyttas mellan lärare och eleven?

## Tack

Jag vill tacka de engagerade och ambitiösa lärare som visat intresse och ställt upp på mina intervjuer vilket har gjort att undersökningen har blivit möjlig. Stor tack riktas till min motiverande och engagerade handledare Helena Bergmann Selander för hennes konstruktiva kritik och goda råd och handledning under arbetets gång. Jag vill även tacka Ann-Sofie Karlsson för hennes skarpa språkhandledning under min utbildning.

## Referenser

Björk, L. (2001). "Skrivprocessen och främmande språk", i Ferm, R. (Red.). *Språkboken. En antologi om språkundervisning och språkinläring*. Skolverket. Db grafiska: Örebro, ss. 110-121.

Cushing W., S. (2014). Considerations for Teaching Second Language Writing. I Celce-Murcia, M.; Brinton, D. M.; Snow, M. A. (red.). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 4. uppl. Boston: Heinle, ss.222-237.

Elbow, P. (2004). Writing first: Putting Writing before Reading is an Effective Approach to Teaching and Learning. *Educational leadership* Vol. 62: 2, ss. 8-14.

Tillgänglig på Internet:

<http://web.ebscohost.com.ezproxy.ub.gu.se/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=788dcb49-4e4f-418f-9dba-0da76103dc65%40sessionmgr115&hid=126> [2013-09-28]

*Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning [Elektronisk resurs]*. (2002). Stockholm: Vetenskapsrådet

Tillgänglig på Internet: [http://www.cm.se/webbshop\\_vr/pdf/etikreglerhs.pdf](http://www.cm.se/webbshop_vr/pdf/etikreglerhs.pdf)

Goody, J. (1999). The implications of literacy. I D. Wagner, R. Venezky & B. Street (red.). *Literacy: An international handbook* Boulder, CO: Westview, ss. 29-33. Press.

Kihlström, S. (2010). Uppsatsen- examensarbetet. I Dimenäs, J. (red.). *Lära till lärare: att utveckla läraryrket - vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. 1. Uppl. Stockholm: Liber

Kullberg, B. (2004). *Etnografi i klassrummet*. 2. [rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur

Lantz, A. (2007). *Intervjumetodik*. 2. Lund: Studentlitteratur.

Lim, H.L., & Watson, D.J. (1993). Whole language content classes for second-language

learners. *The Reading Teacher* Vol.46: 5, ss.384-393. Tillgänglig på Internet:  
<http://search.proquest.com.lib.costello.pub.hb.se/docview/203269773/fulltextPDF/142ADE77E1C6764EC1F/1?accountid=9670>

*Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. (2011). Stockholm: Skolverket.  
Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575> [2013-01-02]

Met, M. (1998). "Current language practices in middle schools". *Foreign Language Annals* Vol. 27:1, ss. 43-53. (Article first published online: 31 DEC 2008). Tillgänglig på Internet:  
<http://onlinelibrary.wiley.com.ezproxy.ub.gu.se/doi/10.1111/j.1944-9720.1994.tb02307.x/pdf> [2013-09-28]

Moore-Hart, M. A. (2006). A writers' camp in action: A community of readers and writers. *The Reading Teacher* Vol. 59: 4, ss.326-338.  
Tillgänglig på Internet:  
<http://web.ebscohost.com.lib.costello.pub.hb.se/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=47928505-0903-42a8-ba8b-674a72a9ef25%40sessionmgr12&vid=2&hid=10> [12-05-17]

Schwarzer, D. (2001). Whole Language in a Foreign Language Class: From Theory to Practice. *Foreign Language Annals* Vol. 34: 1, ss.52-59  
Tillgänglig på Internet:  
<http://onlinelibrary.wiley.com.lib.costello.pub.hb.se/doi/10.1111/j.1944-9720.2001.tb02802.x/pdf> [2013-04-01]

Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Swaffar, J. K. (1985). Reading Authentic Texts in a Foreign Language: A Cognitive Model. *The Model language Journal* Vol. 61: 1, ss.15-34.  
Tillgänglig på Internet:  
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4781.1985.tb02521.x/abstract> [2013-03-05]

## Bilaga1- Missivbrev

Hej

Jag är en lärarstuderande på högskolan i Borås. Just nu skriver jag mitt examensarbete. Mitt syfte med arbetet är att undersöka hur engelsklärarna arbetar med skrivandet på engelska lektioner på högstadiet. Jag vill även ta reda på lärarnas uppfattningar om elevers läs- och skrivfärdighet och hur det påverkar elevers lärande i övrigt.

Jag har valt att använda mig av intervju som metod och skulle vilja intervjua några lärare som undervisar i grundskolans senare åldrar. Eftersom elever i åldern mellan 12-15 år befinner sig i en unik tidsperiod av sina kognitiva, kroppsliga, känslomässiga och akademiska utveckling, förtjänar de mycket uppmärksamhet från lärare och pedagoger. Därför tänkte jag att intervjuande av lärare kan vara mycket lämpligt för att kunna uppfatta och lära känna den här gruppen av ungdomar och hur skriv- och läsfärdigheter kan utveckla deras tänkande.

Den information som framkommer i samband med intervjuerna kommer att behandlas enligt de föreskrivna forskningsetiska regler som rekommenderas av vetenskapsrådet. Som respondent kommer du givetvis att vara anonym- dvs. att fingerade namn ska användas i hela studien; detta gäller även skolans namn. Intervjun kommer att spelas in för giltighet och tillförlitlighet av studien.

För att du som respondent ska kunna ha god tid på dig att fundera och bearbeta dina tankar kring ämnet bifogar jag en intervjuguide.

Har du några frågor kan du nå mig på följande mailadress och telefon:

[tahereh.iran@yahoo.com](mailto:tahereh.iran@yahoo.com)

Mobilnr: \*\*\*\*\*

Vänliga hälsningar

Tahereh Iran

## Bilaga2 - Intervjufrågor

1. Hur beskriver du sambandet mellan skrivandet och läsning? Hur skulle högstadieelever kunna uppleva skrivandet och läsning när de lär sig ett främmande språk (alltså engelska)?
2. Vilka kunskaper anser du att en lärare bör ha för att ska kunna undervisa ett främmande språk, i det här fallet engelska, på högstadiet?
3. Vilka är dina egna favoritläsövningar/ skrivövningar som en moment som du använder på dina engelska lektioner?
4. Vad tycker du om att använda autentiska litteratur för barn och ungdomar i din klass- dvs. barn- och ungdomslitteratur som är skrivna i engelskspråkiga länder?
5. Vad tycker du om att uppföra personligt och kreativt skrivprojekt i din klass? Alltså fritt skrivande?
6. Vilka typer av texter föredrar du att be eleverna skriva om?
7. Ber du eleverna att översätta från svenska till engelska?
8. Ger du feedback till elevers texter? Vad tycker du om ”peer group” som en moment på dina lektioner, alltså att be elever läsa klasskamraters texter och ge varandra feedback? Undervisar du grammatiken direkt?
9. Vad är din största utmaning när det gäller att undervisa i skrivande?
10. Vad är din största utmaning när det gäller att undervisa i läsning på engelska?