



Spelar roll

Om faktorer som påverkar gymnasieelevers lärande och motivation i engelska

Ida Olofsson

Student

Ht 2015

Examensarbete, 30 hp

Läroprogrammet, 270 hp

Abstract

This study investigates which factors Swedish upper secondary students believe affect their learning and their results the most in the subject English. Students' beliefs of what could benefit their learning were also investigated. Methods used in the study include focus groups and surveys. Results show that English outside of school, motivation, interest, previous experience, expectations, peer influence, effort, instructional context and the teacher are some of the factors that the participating students believe affect them the most. Regarding their test results most students attribute both positive and negative test results to their own effort. In the investigation it was also found that most students could reflect on their own learning and possible improvements in the classroom. Among the students there were three parts of the subject that most students would like to see improved: the interaction, the teacher and the type of tasks and exercises they work with.

Nyckelord: andraspråksinläring, engelska, attribution

Innehållsförteckning

1	Inledning	5
2	Forskningsbakgrund	6
2.1	Lärande	6
2.2	Styrdokument	6
2.3	Forskning om faktorer som påverkar lärandet	7
2.3.1	<i>Elevers perspektiv</i>	7
2.3.2	<i>Skolinspektionens utvärdering av engelskaundervisning</i>	7
2.3.3	<i>Internationell studie</i>	8
2.4	Andraspråksinläring	8
2.4.1	<i>Motivation</i>	8
2.4.2	<i>Intresse</i>	10
2.4.3	<i>Inlärningsstrategier</i>	10
2.4.4	<i>Input och interaktion i klassrummet</i>	11
2.5	Engelska utanför skolan	11
2.6	Attributionsteori	12
3	Metod och material	14
3.1	Metod	14
3.1.1	<i>Enkät</i>	14
3.1.2	<i>Kategorisering av enkätsvar</i>	15
3.1.3	<i>Intervjuer och transkription</i>	15
3.1.4	<i>Kategorisering av intervjudata</i>	16
3.1.5	<i>Etiska överväganden</i>	16
3.1.6	<i>Metoddiskussion</i>	16
3.2	Material	17
3.2.1	<i>Enkäter</i>	17
3.2.2	<i>Intervjuade informanter</i>	17
3.2.3	<i>Intervjuer och transkription</i>	17
4	Resultatredovisning och analys	18
4.1	Enkät	18
4.1.1	<i>Faktorer som enligt elever påverkar</i>	18
4.1.2	<i>Analys av resultat: faktorer som enligt elever påverkar</i>	20
4.1.3	<i>Faktorer för provresultat</i>	22
4.1.4	<i>Analys av resultat faktorer i provsituationer</i>	23
4.1.5	<i>Elevers förslag på förbättringar</i>	25
4.1.6	<i>Analys elevers förbättringsförslag</i>	25
4.2	Intervjuer	26
4.2.1	<i>Faktorer som enligt elever påverkar mest</i>	26
4.2.2	<i>Faktorer i provsituationer</i>	31
4.2.3	<i>Elevers förslag på förbättringar</i>	33
4.2.4	<i>Sammanfattning av intervjuer</i>	34
5	Sammanfattande slutsatser	35
5.1	Vilka faktorer tycker eleverna påverkar mest?	35
5.2	Orsaker i provsituationer	37

5.3	Vad som behövas för att eleverna ska kunna lära sig mer	38
5.4	Förslag på framtida forskning.....	39
Bilaga 1	42
Bilaga 2	44
Bilaga 3	45

1 Inledning

Om man tar del av skoldebatten via media ter sig Sveriges utbildningssystem vara ett sjunkande skepp bortom räddning. Kontinuerligt presenteras rapporter om elevers sjunkande resultat och det skrivs artiklar om lärares inkompetens, arbetsbelastning och den rådande lärarbristen som förutspås förvärras de kommande åren.

Sedan elevers kunskaper började undersökas år 2000 i den internationella studien PISA har resultaten sjunkit och i den senaste undersökningen från 2012 konstaterades det att resultatet då låg under alla genomsnittsresultat för OECD (Skolverket 2013).

Men alla resultat från internationella undersökningar uppvisar inte samma nedgång. Till exempel presterade svenska elever mycket väl i engelska i en internationell språkstudie från 2011. I det ämnet var svenska elever istället signifikant bättre än andra länder. Hur detta kommer sig är intressant med tanke på att en fjärdedel av de svenska elever som testades i spanska inte nådde upp till nivå A1 som är nybörjarnivå (Skolverket 2012).

Inläring är en komplex process och det finns många faktorer som kan påverka elevers lärande. En del av lärandet är att förstå hur ens egen insats och yttre faktorer påverkar. När man uppnår framgång eller misslyckas är det naturligt att fråga sig varför det gick så. Beroende på vilka orsaker man anser ligger bakom kan det komma att påverka ens prestationer i framtiden, ens självbild i lärandet och ens inställning till ämnet.

Inom forskningen är det förvånansvärt få studier som tar upp elevers perspektiv när det handlar om bra undervisning och lärande (Ellmin 2011 s. 175). I och med att skolkontexten ständigt förändras behövs det undersökas från elevers perspektiv vilka faktorer de upplever påverkar dem. Eftersom engelskan är ett ämne som elever exponeras för på fritiden behövs det även undersökas vilka faktorer elever anser påverkar mest, samt vad de anser skulle kunna främja deras lärande ytterligare eftersom enligt läroplanen för gymnasieskola ska undervisningen anpassas till varje elevs förutsättningar och behov (Skolverket 2011 s. 6).

Denna uppsats syftar därför till att undersöka hur elever i engelska 6 reflekterar kring sitt lärande och vad de anser påverkar att de kan lära sig engelska. Uppsatsen syftar även till att undersöka vad de anser påverkar deras prestationer i ämnet, samt vad de anser skulle behövas för att de ska kunna lära sig mer i klassrummet. Utifrån syftet har följande frågeställningar utvecklats:

- Vilka faktorer anser eleverna påverkar deras lärande i engelska mest?
- Vilka faktorer anser eleverna påverkar när de upplever att de lyckas och när de upplever att de misslyckas i provsituationer?
- Vad anser eleverna skulle kunna främja deras lärande i engelska i klassrummet?

2 Forskningsbakgrund

I det här kapitlet definieras först begreppet lärande under 2.1 och under 2.2 presenteras de delar av styrdokumenterna som är relevanta för undersökningen. Därefter redogörs för olika faktorer som påverkar andraspråksinläring under 2.3 och under 2.3 visas tidigare forskning om hur extramural engelska påverkar elevers lärande. Slutligen under 2.6 beskrivs grundtankar inom attributionsteorin.

2.1 Lärande

Illeris (2007 s. 13) urskiljer att begreppet lärande har fyra olika grundbetydelser som på något sätt finns med när ordet används i vardagsspråket. Dessa grundbetydelser beskrivs som:

1. Resultaten av läroprocesser, med betydelsen det man har lärt sig eller den förändring som skett.
2. Psykiska processer som äger rum och kan leda fram till de förändringar och resultat som nämndes i punkt 1.
3. Samspeletsprocesser mellan individen och dess omgivning som direkt eller indirekt är en förutsättning för de inre processer som nämns i punkt 2 och kan leda till lärandet i punkt 1.
4. Undervisning, begreppet lärande likställs ofta med ordet undervisning och man skiljer inte på det man undervisar i och det man faktiskt lär sig.

På följande vis definierar Illeris (2007 s.13) begreppet:

Lärande är varje process som hos levande organismer leder till en varaktig kapacitetsförändring som inte bara beror på glömska, biologisk mognad eller åldrande.

2.2 Styrdokumenterna

I läroplanen för gymnasieskolan (Skolverket 2011) finns det delar i värdegrunden, övergripande mål och riktlinjer och ämnesplanen för engelska som är relevanta för studien.

I värdegrunden beskrivs det att utbildningen ska ”anpassas till varje elevs förutsättningar och behov” och ”utveckla elevernas förmåga och vilja att ta personligt ansvar” (Skolverket 2011 s. 6).

I övergripande mål och riktlinjer behandlas elevers lärande och förmåga. Skolan har bland annat ansvaret att varje elev kan ”reflektera över sina erfarenheter och sitt eget sätt att lära” och ”självständigt och tillsammans med andra känna tillit till sin egen förmåga” (Skolverket 2011 s. 9). De som arbetar i skolan ska ge stöd och stimulans så att elever kan utvecklas så långt som möjligt och samverka för att skolan blir en god miljö för utveckling och lärande (Skolverket 2011 s. 10).

När det handlar om personligt ansvar har skolan som mål att eleverna ska kunna ta personligt ansvar för sina studier, studieresultat, lärande och arbetsmiljö (Skolverket 2011 s. 12-13).

I ämnesplanen för engelska beskrivs det att undervisningen ska bidra till att eleverna utvecklar ”språklig medvetenhet och kunskaper om hur man lär sig språk i och utanför undervisningen” (Skolverket 2011 s. 53).

2.3 Forskning om faktorer som påverkar lärandet

2.3.1 Elevers perspektiv

Som nämndes i inledningen anser Ellmin (2011 s. 175-176) att få studier behandlar elevers perspektiv kring undervisning och vad som påverkar lärande. Ellmin har frågat vad elever anser är viktigt för ett bra lärande, några av deras synpunkter sammanfattas i följande punkter:

- Fysisk miljö. Den yttre miljön ska ge avkoppling och stimulans och den inre ska vara funktionell och trevlig. Utrustning och material ska vara aktuella, moderna och i funktion.
- Psykosocial miljö. Det är viktigt att ha vänner och att få känna sig accepterad och respekterad som man är. Relationen till läraren är också viktig, till exempel att få bli uppmärksammas och delaktig.
- Undervisning och arbetssätt. Engagerade lärare som kan skapa goda möten och med professionell distans bjuda på sig själva är uppskattade.

2.3.2 Skolinspektionens utvärdering av engelskaundervisning

I den senaste utvärderingen av engelskundervisningen i årskurs 6-9 (Skolinspektionen 2011 s. 8) beskrivs en problematisk situation. Enligt undersökningen skiljer många elever på engelskan i skolan och utanför skolan och den senare utnyttjas dåligt i många av de granskade skolorna. Det framgår även att på många skolor upplever elever med goda kunskaper att de sällan får tillräckliga utmaningar.

När det gäller den kommunikativa förmågan finns det många exempel på klassrum där engelskan används frekvent, men i nästan hälften av de bedömda lektionerna ges inte den kommunikativa förmågan tillräckligt utrymme. Många av eleverna anser att läraren i stor utsträckning pratar engelska medan många elever pratar svenska. I elevintervjuer kommer det fram att det finns elever som är rädda för att klasskamrater ska skratta åt dem om de inte hittar rätt ord eller uttalet blir fel (Skolinspektionen 2011 s. 13-15).

När eleverna ombads beskriva en bra lektion hade de många förslag. De flesta av elevernas förslag hade en klar verklighetsanknytning och handlade om en önskan att

kunna göra sig förstådd och kunna tala och skriva engelska obehindrat (Skolinspektionen 2011 s. 23).

2.3.3 Internationell studie

Som nämndes i inledningen presterade de svenska eleverna mycket väl i den internationella språkstudien som genomfördes 2011 (Skolverket 2012 s. 29, 40-41). I den studien var de svenska eleverna signifikant bättre än andra länder i engelska. Det framkom även att många elever upplever att deras föräldrar har goda kunskaper, de exponeras mycket för språket, engelska är lätt att lära och de anser att engelskan är mer användbar än vad elever från andra länder anser.

2.4 Andraspråksinläring

Det språk man exponeras för och tillägnar sig först brukar kallas förstaspråk. Det språk man sen lär sig efter att förstaspråket etablerats eller börjat etableras kallas andraspråk. Dessa två termer beskriver alltså ordningsföljden men ofta fungerar termen andraspråk som en paraplyterm för de språk som lärs in efter ens första språk (Abrahamsson 2009 s. 14).

För äldre inlärare av andraspråk varierar inlärningshastighet och slutgiltig nivå. Orsaker som ligger bakom att inlärare är mer eller mindre framgångsrika hittar man i faktorer på samhällsnivå, gruppnivå och individnivå. Dessa faktorer påverkar inte den naturliga inlärningsgången utan påverkar endast inlärningshastighet och slutlig behärskningsnivå (Abrahamsson 2009 s. 25, 197). Några av de faktorer som påverkar nämns nedan.

2.4.1 Motivation

Inom motivationsforskning brukar man tala om inre och yttre motivation. Dörnyei och Ushioda (2011 s. 41) beskriver att inre motivation handlar om beteenden som gör att man upplever glädje och tillfredsställelse, till exempel när man blir glad av att utföra en speciell aktivitet eller tillfredsställer ens nyfikenhet. Yttre motivation handlar om beteenden som triggas av en belöning som kommer utifrån, till exempel ett bra betyg eller undvikande av bestraffning. Det finns även en tredje form av motivation som kallas demotivation och som förklaras vara brist på motivation.

Inom forskningsfältet som rör andraspråksmotivation har Dörnyei (2009) utvecklat teorin "The L2 Motivational Self System" som består av tre dimensioner: *Ideal L2 Self* (Ideala L2-jag), *Ought-to L2 Self* (Borde-vara L2-jag) och *L2 Learning Experience* (upplevelsen av L2-jag). Ideala L2-jaget är en ideal representation av en själv i andraspråksinläringen. Om den person man eftersträvar att bli talar det språk man lär sig fungerar det som en stark drivkraft att lära sig andraspråket för att minska skillnaden mellan ens verkliga jag och ideala jag. Borde-vara L2-jag har att göra med de attribut en person tror att den bör ha för att uppfylla förväntningar och för att undvika möjliga negativa resultat. Upplevelsen av L2-jag handlar om situerade motiv som har direkt

anknytning till inlärningsmiljön och erfarenheter (till exempel lärarens påverkan, läroplanen, kompisgruppen och erfarenhet av framgång). The L2 Motivational Self System föreslår därmed att det finns tre källor till motivationen att lära sig ett andraspråk: inlärarens vision om sig själv som en kompetent andraspråkstalare, förväntningar och press från inlärarens miljö och positiva inlärningserfarenheter.

Dörnyei och Ushioda (2011 s. 42-44) beskriver att motivation även påverkas av kontextuella influenser eftersom mänsklig aktivitet alltid sker i fysiska och sociala miljöer. Av de kontextuella influenser som påverkar motivation är det två områden som har fått mest uppmärksamhet:

- aspekter av undervisningskontexten (till exempel uppgifters och materials design, bedömningssätt och gruppstrukturer)
- sociala och kulturella influenser (till exempel lärare, kompisgrupp, skola, kultur och samhälle)

Sociala och kulturella influenser på motivation utvecklas och verkar över en längre tid hos inlärare, men på kort sikt kan motivationen bli influerad av undervisningskontexten. När man ser till motivation inom andraspråksinläring som är en långvarig aktivitet så håller sig inte motivationen konstant. Istället minskar eller ökar den på grund av inre och yttre influenser.

Sociala influenser som kompisgrupp kan påverka ens motivation. Dörnyei och Ushioda (2011 s. 47) beskriver att den typen av kamratpåverkan ofta är beskriven i negativa ordalag, till exempel att man kan bli självmedveten när man presterar inför klasskamrater eller att man underpresterar på grund av en rådande norm i gruppen att vara medelduktig. Dock finns det även forskning som visar att sociala influenser från klasskamrater kan ha positiv påverkan, till exempel när elever dras till likasinnade och de stärker varandras motivation att lära och prestera. Hattie (2009 s. 103) har även sett att sociala influenser från klasskamrater kan påverka positivt då lärare och studenter jobbar mot positiva framsteg inom lärande och ett gruppsammanhang skapas.

En faktor som kan göra att motivationen minskar är när man inte förstår varför man behöver lära sig något eller tycker det är irrelevant för ens liv. Många råd för att öka elevers motivation handlar därför om att ta reda på elevers mål och vad de vill lära sig för att involvera det så mycket som möjligt i undervisningen. Elever är inte motiverade att lära sig om de inte anser att materialet de ska lära sig är värt det (Dörnyei & Ushioda 2011 s. 141).

Lärare påverkar kvalitén på lärande positivt och negativt. Tidigare har man försökt hitta de egenskaper som utmärker framgångsrika lärare, men dessa undersökningar har mer eller mindre visat sig vara ofullständiga eftersom motivationens effektivitet tycks bestå av ett samspel av olika faktorer som är relaterade till läraren. Till exempel personlighet, attityd, entusiasm, relation till eleverna, kompetens och undervisningsmetod påverkar (Eggen och Kauchak 2007 refererad i Dörnyei & Ushioda 2011 s. 47). Lärarens roll i att

engagera studenter i deras lärande är väldigt komplex eftersom den rör nästan alla akademiska och sociala aspekter av klassrummet (Kubanyiova 2006 s. 2). Till exempel när Chambers (1999 s. 137) undersökte vilka faktorer som bidrog till brittiska andraspråksinlärares negativa eller positiva omdömen av ämnet var läraren det mest frekventa svaret. Bland det viktigaste är att skapa bra relationer med eleverna. Det involverar att prata med dem på ett personligt plan och visa eleverna att man bryr sig om deras utveckling och uppmärksammar deras ansträngning. En annan faktor som många anser vara bland de viktigaste när det handlar om att motivera elever för lärande är entusiasm. Entusiastiska lärare visar engagemang och nyfikenhet för ämnets innehåll, inte bara genom ord utan även genom kroppsspråk (Dörnyei & Ushioda s. 134-135).

2.4.2 Intresse

Intresse beskriver både ett tillstånd av förhöjd affekt och en benägenhet att flera gånger ägna sig åt ett område (till exempel musik). Intresse identifieras baserat på inlärares känslor, principkunskaper, och värderingar av särskilda områdeskunskaper. Genom interaktion med andra och med aktiviteter och objekt i miljön utvecklas intresse (Renninger et al. 2008 s. 463). Möjligheten för intresse finns hos personen men det är innehållet och miljön som bestämmer hur intresset utvecklas och bidrar till dess utveckling. Andra människor, miljöns organisation och ansträngning som till exempel självreglering kan bidra till att intresse utvecklas (Hidi & Renninger 2006 s. 12)

För att bibehålla motivation i klassrummet presenterar Dörnyei och Ushioda (2011 s. 143-145) strategier varav några specifikt handlar om intresse. En strategi är att göra lärande stimulerande och lustfyllt. För att göra det är det viktigt att variera innehåll och arbetssätt och bryta monotont lärande. Man kan även göra uppgifter mer intressanta genom att använda variation och relatera innehållet till elevers intressen. För att presentera uppgifter på ett motiverande och intressant sätt kan man bland annat förklara uppgifters syfte och användbarhet och gå igenom lämpliga strategier för att fullfölja uppgiften. Enligt Hattie (2009 s. 125-126) är tydlighet från läraren en av de faktorer som har hög effektpåverkan på elevers prestation.

2.4.3 Inlärningsstrategier

Abrahamsson (2008 s. 210) beskriver inlärningsstrategier som ”de mer eller mindre medvetna tillvägagångssätt som andraspråksinlärares använder för att utveckla sitt interimspråk”. O’Malley et al. (1985) undersökte de strategier inlärare av engelska använder och delade in dess i tre kategorier: kognitiva, metakognitiva och sociala/affektiva strategier. Kort sammanfattat använder vi kognitiva strategier för att lösa problem, metakognitiva strategier använder vi för att planera, organisera, utvärdera och reflektera över inläring och de sociala/affektiva strategierna inkluderar olika sätt att samarbeta med omgivningen.

2.4.4 Input och interaktion i klassrummet

Input kan både vara interaktiv och icke-interaktiv. Interaktiv input kan till exempel uppstå ur konversationer när man får möjlighet att ta emot input och producera egen output och icke-interaktiv input kan till exempel vara texter man hör eller läser (Ellis 2008 s. 205). Alla andraspråksinläringsteorier ser att input har en roll i inläringen men hur viktig den rollen är skiljer sig mellan olika teorier (VanPatten och Williams 2006 refererad i Ellis 2008 s. 205).

Fastän man har övergått till en mer kommunikationsbaserad undervisning skiljer sig språkklassrummet från en naturlig andraspråksmiljö när det gäller input och interaktion. I språkklassrummet utgörs inflödet av det som läraren, de andra eleverna och undervisningsmaterialet kan erbjuda. Kommunikationen består till stora delar av lärarelev-interaktion och den skiljer sig från den naturliga interaktionen utanför klassrummet. För att undvika den typen av interaktion kan man använda sig av gruppdiskussioner och samarbete kring material (Abrahamsson 2009 s. 188-190).

Att låta elever samspela och lära tillsammans har visat sig vara en struktur som på något vis gynnar alla elever när det gäller motivation och upplevd självförmåga. Undersökningar har nästan uteslutande visat att när det gäller framsteg i lärande och prestation är kooperativt lärande den bästa metoden. Om en grupp formar en social enhet genom att gå med i en grupp kan motivationsnivån i vissa sammanhang överstiga individernas individuella nivå (Dörnyei & Ushioda 2011 s. 45-46).

En faktor i klassrummet som däremot försvagar effektivt lärande och motivation inom andraspråksinläring är ängslan som skapas på grund av ett spänt klassrumsklimat. I ett tryggt klassrum där elever blir uppmuntrade att uttrycka sina åsikter och inte riskerar att bli förlöjligade deltar och involverar sig elever i stor utsträckning (Dörnyei & Ushioda 2011 s. 135).

2.5 Engelska utanför skolan

Sundqvist (2009 s. 208) använder begreppet *extramural engelska* och definierar begreppet som ”den engelska som elever möter utanför klassrummet på sin fritid”. Hon har undersökt elever i årskurs 9 och funnit att majoriteten av deltagarna i studien regelbundet ägnar sig åt extramural engelska. I undersökningen fann hon att den tid som eleverna ägnar åt extramural engelska har effekt på muntlig färdighet och storlek på vokabulär. Dock framhäver författaren att det är svårt att fastställa vad som är orsak och verkan, om elever blir bättre på engelska på grund av extramural engelska eller om de tack vare att de är duktiga i ämnet blir involverade i extramural engelska.

Det faktum att elever är i kontakt med extramural engelska påverkar engelskämnet i skolan. Henry (2013 s. 11-12) poängterar att för elever som tillbringar mycket tid i

engelskaspråkiga digitala kontexter utanför skolan, och dessutom är medvetna om att de lär sig mycket av sin engelska där, kan skolämnet engelska i jämförelse te sig mindre meningsfullt och mindre autentiskt. De upplever ett så kallat autencitets-glapp mellan de två olika världarna.

För tolv år sedan undersökte Skolverket (2004 s. 79) bland annat var elever tror att de har lärt sig de mesta de kan inom ämnet engelska och fann att drygt hälften av eleverna ansåg att de lärde sig lika mycket eller mer engelska utanför skolan än i skolan.

2.6 Attributionsteori

Attributionsteorier är de ”kognitiva processer som handlar om hur vi människor kommer till insikt om oss själva och andra” (Angelöw & Jonsson 2000 s. 45). När man frågar efter hur en person attribuerar en händelse så frågar man efter hur den uppfattar orsakerna till den.

Den person som betraktas som upphovsman till attributionsteorin är Fritz Heider, en av de första psykologer som intresserade sig för orsaksföreställningar (Lundh 1992 s. 191). En av de distinktioner Heider gjorde var att när människor förklarar de orsaker som ligger bakom resultat av händelser kan orsakerna attribueras till faktorer inom personen eller till externa faktorer. Han ägnade även uppmärksamhet åt orsaksförklaringar vid framgångar och misslyckanden. De förklaringar som försökspersoner använde för att förklara beteenden handlade inte bara om inre och yttre orsaker, utan de skilde sig även åt när det gällde graden av stabilitet (Carle et al. 2006 s. 210).

Weiner (1985) vidareutvecklade denna idé och föreslog tre orsaksdimensioner vid klassificering av attributioner: *lokus*, *stabilitet* och *kontrollbarhet*. Lokus handlar om att lokalisera om orsakerna är interna eller externa, stabilitet handlar om att skilja på hur konstant eller tillfällig en orsak anses vara och kontrollbarhet handlar om hur mycket kontroll en person har över faktorerna. I undersökningar som har handlat om hur man har förklarat framgångar och misslyckanden i skolsammanhang summerar Graham (1994 s. 32) att de vanligaste attributionerna är förmåga, ansträngning, svårighetsnivå på uppgift, tur, mående, familjebakgrund och hjälp eller hinder från andra. Av dem är begåvning och ansträngning de som uppfattats vara mest dominerande i västerländsk kultur.

Lundh (1992 s. 192) beskriver fenomenet ”själv tjänande bias” (”self-serving bias”) som återfinns inom attributionsforskningen. Det mönster som tycks vara det vanligaste för att främja en positiv självbild är att när man uppnår framgång och är med om positiva händelser attribuerar man dem till egenskaper hos sig själv, medan man attribuerar misslyckanden och misstag till yttre faktorer. Detta fenomen är ägnat att befördra människors självkänsla och välbefinnande.

Kissau och Quach (2006) har mätt hur mycket kontroll studenter som läser franska som andraspråk i Kanada upplever att de har i språkklassrummet. Deltagarna fick bedöma i hur hög grad de ansåg att ansträngning, kontext och tur påverkade deras resultat. I studien visades det att upplevelsen av kontroll påverkade deltagarnas motivation att fortsätta läsa språket. Bland de elever som tänkte fortsätta studera franska var upplevelsen av kontroll högre än bland de som var osäkra och de som inte tänkte fortsätta.

Beroende på vilka orsaker man ser ligger bakom varför man misslyckas eller lyckas påverkar det ens känslor och förväntningar på prestationer i framtiden (Weiner 1985). När Weiner i en intervju (Siegel och Shaughnessy 1996 s. 167) besvarar frågan "how does attribution contribute to high ability, high achievement, and giftedness?" beskriver han att det finns attributioner som är negativa på grund av att de sannolikt förminskar ens strävan att prestera. Att attribuera misslyckanden till bristande förmåga kan till exempel bidra till att man får låga förväntningar på framtida framgångar, dåligt självförtroende och det kan även göra att man skäms. Om man istället ser att bristande ansträngning är det som ligger bakom misslyckanden bevaras förväntningarna på framgång och man känner skuld. Båda dessa anser han fungerar motiverande. Vidare beskriver han hur uthållighet och attributioner samverkar. När man håller på med en uppgift förbättras ens förmåga. Genom att influera till uthållighet influerar attributioner ens faktiska förmåga.

När lärare ska ge feedback som motiverar elever inför framtida prestationer föreslår även Dörnyei och Ushioda (2011 s. 153-156) att lärare understryker att det är låg ansträngning och inte låg förmåga som ligger bakom misslyckanden. I situationer där elever misslyckas trots att de har ansträngt sig mycket anser författarna att den bästa strategin är att visa på vilka färdigheter och vilken kunskap som går att erhålla. Vid framgångar ska man se att ansträngning och en stabil orsak som talang ligger bakom resultaten. En annan strategi är att ge feedback på elevers utveckling och kompetens. Den typen av feedback hjälper elever att förstå var de ligger i förhållande till sina mål och vad de behöver göra för att fortsätta eller förbättra deras utveckling (Jones & Jones 2009 refererad i Dörnyei & Ushioda s. 154). När det gäller feedback som påverkar inlärare negativt belyser Graham (1990 s. 18) tre typer: förmedla medlidande efter misslyckande, ge beröm efter framgångar i lätta uppgifter och att ge frivillig och oombedd hjälp, till exempel att ge svar.

3 Metod och material

Det här kapitlet presenterar metod och materialinsamling för uppsatsen. Metodavsnittet beskriver utformningen av enkäten, fokusgruppsintervjuernas upplägg och rekrytering av informanter. Därefter i materialavsnittet presenteras de deltagande informanterna samt materialet som utvunnits ur enkätundersökningen och transkriptionstexterna av intervjuerna.

3.1 Metod

För att samla in material till uppsatsen har kvalitativa och kvantitativa metoder använts. Kvantitativa och kvalitativa data har samlats in från 98 informanter som besvarat en enkät för hand eller elektroniskt. Hur enkäten utformats och genomförts presenteras under 3.1.1. Kvalitativa data har samlats in från 13 informanter vid tre intervjutillfällen som genomfördes med hjälp av en halvstrukturerad intervjuguide. Under 3.1.2 redovisas hur intervjuer och transkriptioner har utförts.

3.1.1 Enkät

Syftet med att använda enkät i undersökningen var att nå en stor målgrupp på kort tid för att kunna få en överblick över vad en grupp elever i engelska 6 anser påverkar deras lärande.

Jag hittade informanter till studien genom att skicka en förfrågan om att delta via mejl till lärare i Norra Sverige som undervisar engelska 6. För att minska risken att den insamlade data endast representerade enstaka elevers åsikter fyllde 98 elever från sex olika klasser i enkäten. Av de 98 enkäterna sorterades några bort varför 89 beaktas (se 3.2.1). Tre klasser besvarade enkäten för hand och tre klasser besvarade den elektroniskt. Vid alla tillfällen utom två var jag närvarande för att kunna reda ut eventuella frågor.

Enkäten utformades med hjälp av Trosts (2007) handbok och den hittas som bilaga 1. Enkäten består av två frågor med fasta svarsalternativ varav den ena ska motiveras och tre frågor med öppna svarsalternativ. Trost (2007 s. 74-76) varnar för att använda öppna frågor för att svaren kan vara svåra att organisera. Svartsbortallet på sådana frågor är ofta även stort. Enkäten testades först i en pilotstudie på sju elever och då inga bortfall förekom och svaren kunde organiseras valde jag att ha kvar de öppna frågorna. I pilotstudien visade det sig att en av frågorna i den elektroniska enkäten inte var korrekt inställd och därmed var jag tvungen att ändra den efteråt. Enkätsvaren från pilotstudien finns därför inte med i resultatredovisningen. I enkäten förekommer även tre påståenden som eleverna ska ta ställning till. De kommer från en undersökning av Kissau och Quach (2006) och är översatta till svenska. I slutet av enkäten finns det möjlighet för eleverna att skriva om det är något de eventuellt vill tillägga eller kommentera som Trost (2007 s. 76-77) rekommenderar.

3.1.2 Kategorisering av enkätsvar

Enkätsvaren har kategoriserats på olika sätt. När eleverna har valt mellan olika svarsalternativ har antal svar summerats och därefter har jag organiserat svaren och lagt in dem i en tabell i Excel. När eleverna har angett fritextsvar har de delats in i kategorier. Eftersom många kategorier uppstod kategoriserade jag även de svaren i tabeller. När eleverna har tagit ställning till påståenden har antalet svar summerats. Ett av resultaten från påståenden har redovisats skriftligt i resultattexten och två av dem som stapeldiagram som skapats i Excel.

Alla klassers svar har summerats. Anledningen till att klassernas enkätsvar inte redovisas klassvis är dels för att likartade mönster dök upp bland elevernas svar men också för att elevantalet skiljde sig markant mellan klasserna.

3.1.3 Intervjuer och transkription

För att kunna få mer nyanserade och utvecklade svar genomfördes fokusgruppsintervjuer. Anledningen till att fokusgrupper valdes framför enskilda intervjuer var främst att studiens syfte inte var att få fram individuella skillnader kring hur enskilda elever tänker utan snarare hur en grupp elever tänker kring området. Ytterligare en anledning till att använda fokusgrupper är att formatet ger möjlighet till upptäckande. Aspekter som inte kan förutses kan komma fram i fokusgruppsintervjuer (Wibeck 2010 s. 149).

Enda kriteriet för deltagarna var att de skulle läsa engelska 6. Anledningen till att elever i engelska 6 valdes var för att eleverna skulle ha erfarenheter av engelskämnet i gymnasiet. Av de lärare som kontaktades för att hitta elevgrupper besvarade en lärare inbjudan. För att rekrytera övriga grupper informerades eleverna i klasserna som besvarade enkäten om undersökningen och jag valde ut två grupper bland de intresserade. Två grupper var på fyra elever och en grupp på fem elever för att deltagarantalet bör vara 4-6 stycken (Wibeck 2010 s. 62). Deltagarna i de enskilda grupperna kände varandra sedan innan.

Intervjuerna genomfördes på elevernas skola och varade 40-50 minuter. De utfördes i halvstrukturerad form med hjälp av en intervjuguide vilket innebär att de varken var öppna vardagssamtal eller slutna frågeformulär (Kvale & Brinkmann 2014 s. 45). Halvstrukturerad form valdes för att deltagarna skulle kunna utveckla sina svar och ställa frågor till varandra. Intervjuerna hade låg standardisering då frågorna i intervjuguiden ställdes i olika ordning i grupperna och olika följdfrågor ställdes.

Intervjuerna spelades in med deltagarnas samtycke och transkriberades med hjälp av Norrby (2014). Förutom en del omformuleringar och ett fåtal ord och fraser som inte gick att identifiera på grund av störande ljud har endast ordförekomster transkriberats. Eftersom innehållet av interaktionerna var det intressanta för studien utfördes inte

transkriptionerna mer detaljerat. Materialet av transkriptionerna har därefter anpassats till det standardsvenska skriftspråket.

3.1.4 Kategorisering av intervjudata

Efter att ha transkriberat intervjuerna gjordes en innehållsanalys på materialet utifrån frågeställningarna. För att kunna kategorisera elevernas uttalanden sökte jag efter mönster och nyckelord. Först analyserades grupperna var för sig och därefter gjordes en gemensam analys av grupperna. De nyckelord som kom fram från analysen var *ansträngning, tydlighet, lärare, tid, intresse, nivå, förkunskaper, begåvning, deltagande på lektioner, motivation, engelska utanför skolan, sociala influenser, interaktion, skolmiljö, undervisningskontext* och *betyg*. Från analysen skrevs resultattexten. Jag kunde ha skrivit resultattexterna separat för att tydligare få fram nyanser och om vad som skiljer grupperna åt. Eftersom det inte var syftet med uppsatsen och att analysen även visade att grupperna hade många likheter, skrevs resultaten i en text för att få fram en bredare bild om hur en grupp elever i engelska 6 tänker.

I resultattexten förekommer inte alla faktorer som eleverna tog upp under fokusgruppsintervjuerna. Eftersom i princip alla faktorer påverkar elevers lärande på något vis skulle det ha varit för omfattande att ta med allt i materialet. Studiens syfte var att ta reda på de faktorer elever tycker påverkar mest och därför valde jag att inte ta med faktorer enstaka elever tyckte påverkade i låg grad.

3.1.5 Etiska överväganden

Under datainsamlingen beaktades de forskningsetiska principerna (Vetenskapsrådet 2012). När enkäten fylldes i informerades eleverna om att deltagandet var frivilligt, att informationen endast skulle användas i denna uppsats och inte i andra sammanhang, att informanterna var anonyma i studien och att den information som skulle presenteras i uppsatsen var ålder och program. I de fall där jag inte kunde närvara stod den informationen först i enkäten.

Inför intervjuerna fick deltagarna samma information och de informerades om att man inte får sprida vidare den information man får ta del av i fokusgruppen. Deltagarna fick även ge samtycke till att jag spelade in intervjun.

3.1.6 Metoddiskussion

Den här undersökningen baseras på tre fokusgruppsintervjuer med 13 informanter och ger en förståelse för vad de deltagande eleverna tycker påverkar deras lärande och vad som behövs för att de ska kunna lära sig mer. För att ge mer stöd åt de kvalitativa resultaten besvarade 98 elever en enkät vilket ger studien ett bredare underlag. Värt att understryka är att jag i den här studien endast uttalar jag mig om de deltagande informanternas åsikter. Det går därför inte att dra några generella slutsatser av undersökningen.

En begränsning med studien är att såväl enkäten som intervjuerna bygger på självrapportering. Alla resultat som behandlas i studien kommer från det eleverna själva hävdar, det finns inga observationer som styrker att det eleverna hävdar stämmer. Det har heller inte undersökts huruvida de faktorer elever anser påverkar faktiskt gör det, utan resultaten visar vad eleverna upplever påverkar deras lärande. I och med att det finns normer och uppfattningar om hur en bra elev bör tänka och vara finns risken att elever i intervjuerna eller enkäterna har uttryckt det de tänker att de borde tycka och inte det de faktiskt tänker.

3.2 Material

Materialinsamlingen resulterade i 98 ifyllda enkäter och tre transkriberade intervjuer. Först ges information om deltagarna i enkätundersökningen och därefter presenteras de intervjuade informanterna. Slutligen behandlas materialet som erhöles av intervjuerna och transkriptionerna.

3.2.1 Enkäter

Enkäten bestod av tio frågor. 98 elever från sex klasser i engelska 6 besvarade den. På grund av att en del elever missförstått frågor eller utelämnat svar kunde 89 enkäter användas. Eleverna är 16-19 år gamla och läser på högskoleförberedande program på fem olika gymnasieskolor från städer i Norra Sverige.

3.2.2 Intervjuade informanter

De 13 informanter som har intervjuats är 16-17 år gamla och läser på en gymnasieskola i Norra Sverige. Informanterna inom de olika grupperna känner varandra sedan innan och de studerar på tre olika högskoleförberedande program. Informanterna har anonymiserats i studien då deras namn bytts ut. Elevernas namn i grupp A börjar på A, B i grupp B och C i grupp C.

3.2.3 Intervjuer och transkription

Transkriptionen av intervjun med grupp A resulterade i 14 sidor, med grupp B i 15 sidor och med grupp C i 13 sidor.

4 Resultatredovisning och analys

I det här kapitlet redovisas de sammanställda resultaten. Under avsnitt 4.1 redovisas svaren från enkätundersökningen och resultaten från intervjustudien redovisas under avsnitt 4.2. I varje avsnitt organiseras resultaten under tre rubriker som rör studiens frågeställningar. För enkäterna följer underrubriker där resultaten analyseras i förhållande till tidigare forskning medan resultaten från intervjuerna analyseras i texten.

4.1 Enkät

Här presenteras resultaten från elevenkäterna. Under rubrik 4.1.1 presenteras de faktorer som enligt elever påverkar deras lärande mest. Därefter under 4.1.2 redovisas de faktorer de upplever påverkar i provsituationer. Slutligen under 4.1.3 redovisas resultaten som handlar om vad eleverna anser skulle kunna främja deras lärande.

4.1.1 Faktorer som enligt elever påverkar

Här nedan presenteras de resultat som handlar om vad eleverna upplever påverkar deras lärande mest. Procentsatsen visar hur många av eleverna som har angett eller valt ett svar.

Tabell 4.1 visar de faktorer elever upplever påverkar mest. Eleverna fick välja fem faktorer och de som mer än 25 procent av eleverna har valt redovisas. För fullständig tabell se bilaga 3.

Tabell 4.1Faktorer som enligt eleverna påverkar

Faktorer	%
Engelska utanför skolan	61
Min motivation	58
Intresse för ämnet	51
Min ansträngning	47
Min lärare	35
Mina förkunskaper och tidigare prestationer	27
Feedback och respons av min lärare	26
Mina förväntningar på mig själv	26
Tid	26
Min begåvning i ämnet	26

Som framgår i tabell 4.1 har flest elever (61%) valt faktorn *engelska utanför skolan*. En del av eleverna motiverar att de lär sig mycket engelska genom sina intressen där de får möjlighet att använda språket och intresse skapas. En del elever motiverar att det gör att engelskan känns naturlig och att ju mer man håller på med något, desto bättre blir man. Det finns även en grupp elever som motiverar med att de lär sig mer engelska utanför skolan än i skolan.

Den andra faktorn som flest elever har valt är *motivation* (58%). Många elever skriver att motivation påverkar positivt då motivation gör lärandet lättare för dem, några skriver att utan motivation går det inte att lära sig.

Tredje faktorn är *intresse för ämnet* (51%). De eleverna förklarar att intresse skapar motivation och det blir roligare och lättare i undervisningen när man är intresserad.

Ansträngning har 47 procent valt. De flesta av dessa motiverar att ens resultat beror på hur mycket man anstränger sig. Många elever skriver även att motivation och ansträngning påverkar varandra.

31 procent har valt faktorn *läraren*. Några elever tycker att det påverkar mycket att läraren kan lära ut bra och utmana eleverna så att det inte blir tråkigt. Andra skriver att läraren påverkar motivationen och att relationen till läraren är viktig.

De elever som har valt *förkunskaper och tidigare prestationer* (27%) tycker att de kan stärka en och göra lärandet roligare. De kan även påverka att man vill fortsätta ha bra betyg och att man kan fördjupa sig i innehåll och jobba mer med detaljer.

Feedback och respons av läraren har 26 procent valt och de eleverna motiverar med att man måste få veta vad man är bra på och vad man måste göra för att förbättra sig.

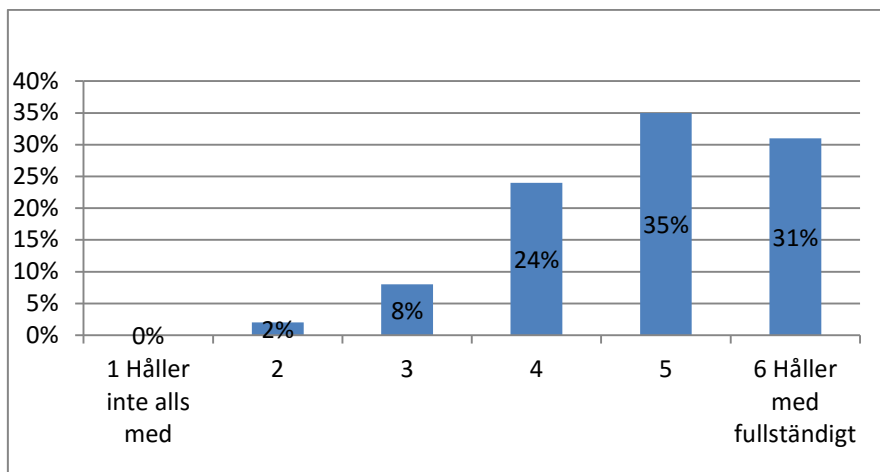
Förväntningar på en själv har 26 procent valt. Några av eleverna skriver att de vill prestera så bra som möjligt. Det motiverar dem och gör att de kan uppnå sina förväntningar. Andra skriver att det påverkar negativt när de inte kan leva upp till för höga förväntningar. Då sänks motivationen.

26 procent menar att *tid* påverkar lärandet. De förklarar att hur man planerar sin tid och hur mycket tid man lägger ner påverkar ens resultat. Några elever förklarar att om man har många aktiviteter utanför skolan hinner man inte alltid att plugga.

De elever som har valt *begåvning* (26%) motiverar att de har lätt att lära sig engelska.

När eleverna svarade på frågan: ”Tror du att du kommer att ha nytta av det du lär dig under engelsklektionerna i framtiden?” valde 64 procent alternativet ”ja”, 34 procent ”en del” och två procent ”nej”.

Figur 4.1 visar huruvida eleverna håller med om att de kan övervinna de svårigheter som finns med att lära sig engelska genom att jobba hårt.



Figur 4.1 Elevernas tilltro till sin ansträngning

Figur 4.1 visar att 31 procent av eleverna håller med fullständigt och 59 procent av eleverna delvis håller med. 10 procent av eleverna lutar mer mot att de inte håller med påståendet.

4.1.2 Analys av resultat: faktorer som enligt elever påverkar

Den faktor som flest elever anser påverkar deras lärande mest är extramural engelska och alla anser att det påverkar positivt. Liknande i Skolverkets (2004 s. 79) undersökning har många elever kommenterat att de har lärt sig mest engelska utanför skolan. Många har även kommenterat att de har lärt sig sin grund genom den. Detta visar att många elever anser att deras kunskaper i engelska till stor del beror på den engelska de lär sig utanför skolan. Det autenticitets-glapp Henry (2013 s. 11-12) beskriver att elever kan uppleva mellan skolämnet och engelskan utanför skolan ser man även bevis på i den här enkätundersökningen. Några elever beskriver att engelskan utanför skolan känns ”naturlig”, till skillnad från engelskan i skolan som de implicit indikerar är mindre naturlig.

De elever som menar att när de får möjlighet att använda språket skapas intresse kan man med Renniner et al. (2008 s. 463) definition se att den tid de spenderar på extramural engelska genererar glädje och en vilja att ägna sig åt aktiviteterna mer. Många elever har även kommenterat att extramural engelska gör att motivation skapas vilket visar att den påverkar många elevers motivation positivt.

Att motivation är den andra faktorn som flest elever har valt (58%) är föga förvånande med tanke på att den under en långvarig aktivitet som andraspråksinlärning minskar och ökar på grund av inre och yttre influenser (Dörnyei & Ushioda 2011 s. 22). Från enkätsvaren går det inte att analysera vilka influenser elever tycker påverkar deras motivation, men svaren visar att eleverna är medvetna om att motivation gör lärande lättare och avsaknaden av motivation försvårar. Många elever anser att intresse fungerar

på ett liknande vis och det är den tredje faktorn som 51 procent av eleverna tycker påverkar mest.

Något som talar för att majoriteten har någon slags motivation för ämnet är att 64 procent tror att de kommer ha användning för det de lär sig under lektionerna i framtiden och 34 procent tror att de kommer ha användning av en del. Detta stämmer väl överens med resultatet från Internationella språkstudien (Skolverket 2011 s. 29) där de såg att svenska elever anser att engelskan är mycket användbar.

Bland de här eleverna är det drygt hälften av eleverna som anser att deras egen ansträngning är en av de faktorer som påverkar deras lärande mest. Inom attributionsteorin belyser Weiner vikten av att man ser att ens ansträngning påverkar ens resultat och lärande eftersom ens förmåga förbättras när man är uthållig (Siegel och Shaughnessy 1996 s. 167). Att hälften av eleverna tycker att deras ansträngning påverkar deras lärande mest visar att de är medvetna om den effekt den har. Att många elever har tilltro till sin förmåga visas även när 31 procent av eleverna fullständigt håller med om att de kan överkomma de svårigheter som finns med att lära sig engelska genom sin ansträngning och 59 procent håller delvis med.

I tidigare undersökningar av lärarens roll i andraspråksinlärning har man sett att den har en betydande effekt (Chambers 1999 s. 137). 31 procent av eleverna i den här undersökningen anser att det är en av de faktorer som påverkar mest. I princip allt läraren gör kan influera elevers motivation på något vis (Dörnyei & Ushioda 2011 s. 46-47). Detta bekräftas av eleverna som beskriver hur läraren påverkar dem på olika sätt. Till exempel feedback och respons från läraren har 26 procent valt påverkar mest. Eleverna vill veta vad de är bra på, vad de måste förbättra och hur, det vill säga, den typ av feedback som enligt Jones och Jones (2009 refererad i Dörnyei & Ushioda s. 154) har mest motiverande effekt. Elevernas efterfrågan på feedback visar inte bara att de vet vilken typ av feedback de föredrar, utan också att de vill kunna förbättra sig.

Bland de elever som tycker att tidigare prestationer (26%) och förväntningar på dem själva (26%) påverkar mest finns exempel på hur tidigare erfarenheter av framgång kan vara en källa till motivation som Dörnyei (2009) föreslagit. De som har valt tidigare prestationer har uteslutande beskrivit hur de påverkar dem positivt, till exempel att de vill fortsätta att behålla ett bra betyg. De elever som har valt den andra faktorn visar exempel på hur förväntningar elever har på sig själva gör att de presterar bra. Samtidigt vittnar en del elever om hur förväntningar på sig själv kan påverka negativt när dessa är för höga och det blir svårt att leva upp till dem.

Bland eleverna som tycker att tid påverkar lärandet mycket kan man se att metakognitiva strategier påverkar. De elever som har strategier för att kunna organisera och planera sin tid påverkar positivt, medan för de elever som har många aktiviteter

utanför skolan eller skjuter upp att plugga för mycket påverkar bristen på strategier deras lärande negativt.

I tidigare studier har det kommit fram att en del svenska elever anser att engelska är lätt att lära (Skolverket 2012 s. 29, 40-41). Den attityden finns även bland de 26 procent av eleverna som tycker att deras begåvning i ämnet påverkar deras lärande mest genom att det är lätt att lära engelska.

4.1.3 Faktorer för provresultat

Här redovisas de resultat som rör de faktorer och orsaker elever upplever påverkar deras provresultat.

Tabell 4.2 visar de orsaker som fler än tio procent av eleverna anser ligger bakom ett resultat de är missnöjda med. Orsakerna kommer från elevernas fritextsvar. Många elever angav flera orsaker, därför visar procentsatsen hur många procent av eleverna som har nämnt varje. För fullständig tabell se bilaga 3.

Tabell 4.2 Orsaker till ett misslyckat provresultat

Orsak	%
Pluggat för lite/oförberedd	47
Missförstått uppgiften	20
Stavfel/slarvfel/mindre fel	20
Lärare	11
Oklara instruktioner och uppgifter/fel på uppgiften	11
Mående	10

Det framgår i tabell 4.2 att de orsaker flest elever tycker ligger bakom ett resultat de inte är nöjda med är att de har pluggat för lite (47%), de har missförstått uppgiften (20%), de har gjort slarvfel (20%), läraren har påverkat (11%), instruktionerna eller uppgiften har varit oklara (11%) och att de har haft en dålig dag (10%).

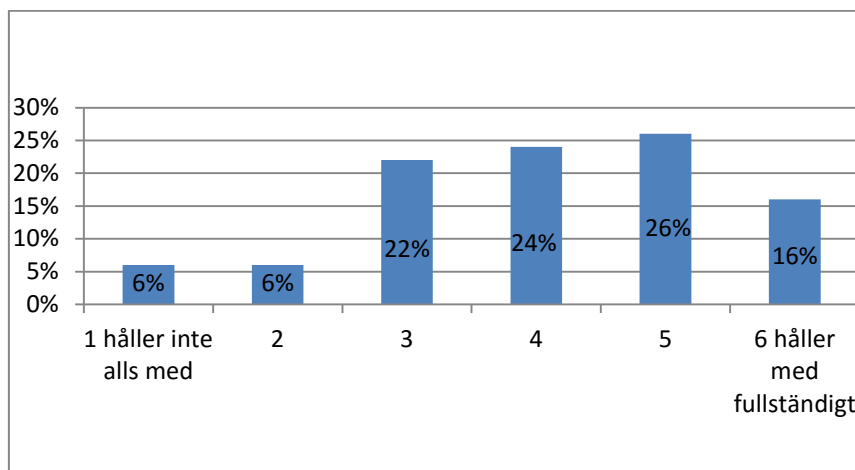
Tabell 4.3 visar de orsaker som fler än tio procent av eleverna anser ligger bakom ett resultat de är nöjda med. Många elever angav flera orsaker, därför visar procentsatsen hur många procent av eleverna som har nämnt varje. För fullständig tabell se bilaga sida 46.

Tabell 4.3 Orsaker till ett lyckat provresultat

Orsak	%
Pluggat tillräckligt/väl förberedd	48
Läraren	18
Bra förkunskaper/lätt för engelska/ bra på engelska	18
Tid att tänka ordentligt/ingen stress/ta tid på sig	13
Intresserad av området eller uppgiften	13

I tabell 4.3 ser man att även i en omvänd situation anser flest elever att resultatet beror på hur mycket de har pluggat och hur förberedda de är (48%). Därefter är de flest nämnda orsakerna läraren (18%), bra förkunskaper i ämnet (18%), frånvaro av stress (13%) och intresse av området eller uppgiften (13%).

Figur 4.2 visar hur eleverna tagit ställning till påståendet: ”Om jag får ett resultat på ett engelskprov jag anser vara dåligt beror det på att jag inte har pluggat tillräckligt.”



Figur 4.2 Elevers uppfattning om hur deras plugginsats påverkar prov

Enligt figur 4.2 håller 16 procent med påståendet fullständigt, 26 procent håller med i stor grad och 24 procent håller delvis med. 22 procent lutar mer mot att de inte håller med påståendet men tycker ändå att deras plugginsats påverkar en del. Endast 12 procent tycker att bristande plugginsats påverkar ett dåligt resultat lite eller ingenting alls.

När eleverna tog ställning till påståendet: ”Om det går bra för mig på ett engelskprov beror det på att jag har tur med uppgifterna” var det en procent som höll med påståendet fullständigt, sju procent som tyckte att tur spelade en stor roll, 26 procent som tyckte att orsaken tur påverkade lite, 47 procent som tyckte att det knappt påverkade och 19 procent som tyckte att det inte påverkade alls.

Värt att nämna från enkäten är att ett tiotal elever har kommenterat att de är duktiga på engelska och därför har få, om ens några, erfarenheter av att ha fått ett resultat de är missnöjda med.

4.1.4 Analys av resultat faktorer i provsituationer

Den orsak flest elever tycker ligger bakom deras provresultat är den egna plugginsats inför provet och hur väl förberedda de är. Det gäller både för resultat de är nöjda och missnöjda med. Förmåga och ansträngning har visat vara sig vara de vanligaste attributionerna i västerländsk kultur (Graham 1994 s. 32) och i den här undersökningen

är ansträngning den vanligaste attributionen. Intressant nog har färre elever nämnt förmåga, bland de som har nämnt det tycker fler elever att deras förmåga påverkar att de får ett provresultat de är nöjda med (18%) än att de får ett de är missnöjda med (4%). Med tanke på att ens strävan att prestera sannolikt minskar om man attribuerar misslyckanden till bristande förmåga och kan skapa dåligt självförtroende (Siegel och Shaughnessy 1996 s. 167) bör det ses i positivt ljus att få elever anser att resultat de är missnöjda med beror på låg förmåga.

Med tanke på att ett tiotal elever har kommenterat att de har få erfarenheter av dåliga resultat är det inte förvånande att en femtedel av eleverna ser att resultat de är missnöjda med beror på mindre allvarliga fel. En del elever har skrivit att det alltid brukar gå bra, och om det inte gör det måste det bero på något mindre fel. Att eleverna dessutom har kommenterat att de är duktiga i ämnet visar ytterligare på att många av eleverna har stor tilltro till sin förmåga.

Vanliga attributioner som mående och hjälp eller hinder från andra (Graham 1994 s. 32) finns även bland de mest frekventa svaren i den här enkätundersökningen. Eleverna anser att läraren både utgör hjälp och hinder, bland eleverna är de fler som attribuerar ett bra provresultat till läraren (18%) än för ett resultat de är missnöjda med (11%).

Andra vanliga attributioner som svårighetsnivå, tur och familjebakgrund (Graham 1994 s. 32) finns inte representerade i större utsträckning bland elevernas svar. Att få elever anser att svårighetsnivån påverkar deras prestationer hör säkerligen ihop med att många kommenterat att de är duktiga i ämnet och eventuellt inte är vana vid att få resultat de inte är nöjda med. Även tur, vilket är en extern och okontrollerbar egenskap, har få elever valt. Kissau och Quach (2006) såg att bland de elever som läste franska som andraspråk påverkade deras upplevelse av kontroll deras motivation att fortsätta att läsa språket. Därför kan det tolkas positivt att få elever tycker att deras resultat till stor del beror på tur och en svår nivå eftersom de är externa och okontrollerbara orsaker.

Det faktum att en femtedel på något vis tycker att ett dåligt provresultat beror på att instruktionerna till provet gör att de får ett dåligt resultat eller provets utformning (till exempel för långt eller för tråkigt) kan tolkas som "själv tjänande bias" (Lundh 1992 s. 192), alltså att eleverna attribuerar en yttre faktor till ett resultat de inte är nöjda med för att främja sin självkänsla. Men det skulle också kunna tolkas som att elevernas förmåga att tolka instruktioner, liksom deras koncentrationsspann eller uthållighet påverkar dem.

För prov de är missnöjda med var det få elever som bokstavligen skrev att det beror på att de har låg förmåga i ämnet, men för resultat de är nöjda med är det 18 procent som tycker att det beror på deras förmåga och även 13 procent som tycker att deras insats och de strategier de använder under provtiden spelar roll. Att attribuera framgångar till

ansträngning och en stabil orsak som talang Dörnyei och Ushioda (2011 s. 153-156) har konstaterat vara fördelaktigt och har en motiverande effekt.

4.1.5 Elevers förslag på förbättringar

Nedan presenteras de resultat som visar vad eleverna anser skulle kunna förbättras för att främja deras lärande i klassrummet. Denna fråga besvarade 86 av 89 elever.

Tabell 4.4 visar vad eleverna anser skulle kunna förbättras för att de ska lära sig mer engelska i klassrummet. Kategorierna kommer från elevernas fritextsvar. Nedan visas de förbättringsområden som mer än tio procent av eleverna efterfrågar. För fullständig tabell se bilaga sida 3.

Tabell 4.4 Förbättringsområden i klassrummet

Förbättringsområden	%
interaktion på engelska i klassrummet	26
lärare	21
intressantare/roligare uppgifter	15

I tabell 4.4 visas att flest elever (26%) vill att interaktionen i klassrummet förbättras. De olika förslag som ges är följande: de vill att engelskan används mer i klassrummet och mer naturligt och vardagligt, de vill ha fler diskussionsövningar och de vill välja grupper själva för att våga prata mer.

21 procent vill att något som rör läraren förbättras för att de ska kunna lära sig mer. Några motiverar inte varför men av de som gav förbättringsförslag undervisningskontexten, lärarens personlighet och relationen till läraren. Några elever beskriver att de vill bli sedda av läraren och att läraren inte utgår från att alla ligger på samma nivå.

15 procent efterfrågar ”roligare och intressantare uppgifter”. Få elever har förklarat vad det innebär men något som två nämner inte är intressant är ”ointressanta texter” och ”tråkiga uppgifter”. För några av eleverna handlar det om att uppgifterna ska vara ”friare” och göra eleverna mer aktiva, som praktiska uppgifter eller diskussioner som involverar deras egna tankeställningar.

4.1.6 Analys elevers förbättringsförslag

Från svaren är det tydligt att eleverna har skilda uppfattningar om vad som skulle behövas för att de ska lära sig mer engelska. Det faktum att endast fem procent av eleverna har svarat att de inte vet hur de skulle kunna lära sig mer engelska visar att majoriteten av eleverna uppfyller läroplanens mål att elever ska kunna reflektera över sina erfarenheter och sätt att lära (Skolverket 2011 s. 9).

De elever som efterfrågar att få välja grupper själva för att ”våga” prata mer vittnar om att det finns elever som inte vågar prata i den utsträckning de skulle vilja. Klassrumsklimatet som skapar ångslan är en av de faktorer som mest försvagar lärande och motivation inom andraspråksinläring (Dörneyi & Usdioda 2011 s.135). För de elever som inte vågar prata kan det alltså bero på klassrumsklimat som inte uppmuntrar interaktion, men även på personliga hinder.

Eftersom läraren påverkar på många olika sätt är det inte konstigt att det är den andra faktorn som flest elever har nämnt. Tydlighet gällande betyg, instruktioner och lektioner är en faktor som enligt Hattie (2009 s. 125-126) har störst effektpåverkan på elevers lärande. Eftersom inga observationer har gjorts i klassrummen går det inte att uttala sig om hur mycket otydligheten beror på läraren eller elevers svårigheter att till exempel tolka kriterier, men klart är att det finns elever som anser att deras lärande skulle förbättras av mer tydlighet.

”Roligare och intressantare uppgifter” som 15 procent efterfrågar har även med läraren att göra. Bland de elever som inte har förklarat vad roligare och intressantare uppgifter handlar om är det svårt att analysera, men det visar att det finns en grupp elever som inte tilltalas av delar av undervisningsmaterialet.

4.2 Intervjuer

Resultaten från fokusgruppsintervjuerna presenteras i samma ordning som studiens frågeställningar. Under rubrik 4.2.1 presenteras de resultat som rör de faktorer som enligt elever påverkar deras lärande mest. Därefter under 4.2.2 redovisas de faktorer som de upplever påverkar i deras provresultat. Slutligen under 4.2.3 redovisas resultaten som handlar om vad eleverna anser skulle kunna främja deras lärande.

4.2.1 Faktorer som enligt elever påverkar mest

Extramural engelska och nivå

En faktor som de tre grupperna diskuterar tidigt i intervjuerna är extramural engelska. Alla deltagare är eniga om att det påverkar deras lärande mycket och de flesta tycker att det bidrar till att ämnet känns lätt. De beskriver hur de ständigt är i kontakt med språket och lär sig engelska genom sina intressen som bland annat är musik, tv, serier, film, internet, ljudböcker, sport och spel. I grupp A beskriver deltagarna att de möter olika typer av dialekter, engelska från olika tidsepoker och mer och mindre formell engelska i sina intressen. I grupp C tycker de att de lär sig mest vokabulär genom sina intressen och det är även genom dem som de kommer ihåg orden. Christoffer förklarar att man bara ”matas in med ord och fraser”. I grupp B och C berättar deltagarna att de utanför klassrummet blandar språken och använder mycket engelsk slang när de pratar utan att de tänker på det. Cornelia och Angelica brukar även tala med engelsktalande bekanta till familjen, och Carl berättar att han skriver på engelska med vissa svensktalande

kompisar bara för att det är roligare. Likt Sundqvist (2009) som fann att majoriteten av deltagarna i årskurs nio regelbundet ägnar sig åt extramural engelska gör även de här eleverna det. Elevernas upplevelser av att de lär sig mycket engelska utanför skolan stämmer även väl med Sundqvists (2009) slutsats att extramural engelska har positiv effekt på elevers färdigheter.

För tolv år sedan fann Skolverket (2004 s. 79) att drygt 50 procent av eleverna ansåg att de lärde sig lika mycket eller mer engelska utanför skolan än i skolan. Deltagarna i grupp B, Cecilia och Carl tycker att de har lärt sig mer utanför skolan. Deltagarna i grupp A och C samt Bella och Benjamin tycker att anledningen till att de har bra förkunskaper i ämnet är att de har lärt sig engelska utanför klassrummet. Carl förklarar att ”det är ju liksom det som har byggt grunden för allt”. Alla deltagare, förutom Bo och Björn, uttrycker att de har lätt för ämnet och att nivån inte är så svår. Fastän de har uppfattningar om att ämnet är lätt upplever deltagarna i grupp A och C att ämnet har blivit svårare mellan engelska 5 och 6. Tidigare har de känt att de har varit väldigt duktiga i engelska, så pass duktiga att Christoffer fram tills engelska 6 kunde undra varför han ens gick på lektionerna eftersom han inte lärde sig något. Det liknar resultatet från senaste utvärderingen av engelskundervningen (Skolinspektionen 2011) där elever med goda kunskaper upplevde att de sällan får tillräckliga utmaningar. I grupp B berättar de att lektionerna inte handlar lika mycket om språk och grammatik utan om litteraturhistoria och andra ämnen på engelska men de tycker inte att det är negativt. Grupp A däremot upplever att de inte lär sig mycket när engelska 6 handlar om att skriva på ett strukturerat sätt och använda formell engelska. Angelica förklarar att motivationen sänks när allas betyg sänks och att det blir mindre roligt. För elever som har haft A hela tiden och sen börjar få C kan man gå från att känna sig jätteduktig till att känna sig dålig. I det här exemplet ser man att några av deltagarnas intresse för ämnet påverkas av svårighetsnivån.

Bo som tycker att ämnet är svårt förklarar att han förstår det mesta när han håller på med sina intressen men på lektioner och prov förstår han nästan ingenting och han vet inte vad felet är. I den senaste utvärderingen av engelskundervisningen (Skolinspektionen 2011) uppmärksammades att många elever skiljer på engelskan i och utanför klassrummet och deltagarna och de här grupperna är inga undantag. I grupp A beskriver de att det de områden de pratar om skiljer sig mycket i och utanför klassrummet. I grupp B beskriver de att ”i verkligheten” pratar man inte ordentlig engelska och använder sig av slang som inte går att använda i skolan. Engelskan i klassrummet tycker de även är ”svårare” och ”djupare” och att annat vokabulär används. Grupp B och C förklarar att de upplever att engelskan utanför klassrummet är mer avslappnad och modern medan det är mer formellt och strikt i klassrummet.

Motivation

När det gäller elevernas motivation är alla deltagare överens om att det är viktigt att lära sig engelska. Eftersom engelskan är ett så pass utbrett språk vet de att de i framtiden kommer ha användning av det och det fungerar som en motiverande faktor. De mål som eleverna har är att eleverna i grupp A är eniga om att de vill bli bättre på engelska och kunna prata med personer som inte kan svenska. I grupp B och C nämner deltagarna att de skulle vilja förbättra sitt uttal. Deltagarna i grupp B och C drömmer även om att flytta till engelsktalande länder och besöka andra länder och då vill de kunna använda engelska utan att någon har problem att förstå dem och tvärtom. Enligt Dörnyeis (2009) teori fungerar det som en stark drivkraft i andraspråksinläring om den person man eftersträvar att bli talar det språk man lär sig väl för att minska skillnaden mellan ens verkliga jag och ideala L2-jag. Deltagarnas drömmar och mål om att bemästra engelska väl, flytta utomlands och besöka andra länder bör då vara väldigt starka drivkrafter för elevernas lärande.

Deltagarnas motivation för ämnet är inte lika stark. I grupp A är det en deltagare som saknar motivation och resterande tycker att den går upp och ner. De upplever att antingen glömmet de bort det de lär sig på lektionerna eller inte har användning för det. Deltagarna i grupp C tycker också att motivationen för ämnet går upp och ner. Något de tycker påverkar negativt är bland annat en del arbetsätt, till exempel då läraren ger dem stora uppgifter eller mycket material som ska läras in på kort tid. Speciellt glosor är de kritiska till och de tycker att många glosor är ord de aldrig använder och ibland förstår de inte deras svenska översättning. När de inte heller använder de svenska orden undrar de när de kommer ha användning för dem på engelska. Även Bo tror inte att han kommer ha mycket användning av det han lär sig på lektionerna och det gör att han saknar motivation för ämnet. Dessa tre är exempel på det Dörneyi och Ushioda (2011 s. 141) beskriver: att motivationen minskar när man inte förstår varför man behöver lära sig något man inte anser har relevans för ens liv. Bella, Björn och Benjamin tycker sig kunna hantera det bättre: Björn förklarar att ”man måste ju hitta den där motivationen och försöka ta sig igenom det ändå fastän man inte alltid använder det senare i livet”. Alicia, Benjamin och Bella tycker att betyg och tidigare prestationer påverkar motivationen och gör att de presterar i ämnet. Alicia säger att ”om man har haft bra betyg många år vill man hålla betyget och inte vara sämre”. Enligt Dörnyei (2009) är förväntningar och press från inlärarens miljö och positiva inlärningserfarenheter två källor till motivation inom andraspråksinläring. För Alicia, Benjamin och Bella är den senare en stark motivation eftersom de förklarar att på grund av tidigare positiva inlärningserfarenheter, i det här fallet ett högt betyg, vill de fortsätta behålla det.

Läraren

Alla grupperna är eniga om att läraren påverkar deras motivation. Till exempel Benjamin tycker att om läraren genom humör och kroppsspråk uppvisar glädje och att den vill vara i klassrummet smittas det av på eleverna. Det Benjamin beskriver kan tolkas som entusiasm, en faktor som visats vara bland det viktigaste för att motivera

elever för lärande (Dörnyei & Ushioda s 134-135). Angelica beskriver hur läraren påverkar hennes motivation negativt. Om hon stör sig på något hos läraren kan det bli att hon inte vill gå på den lärarens lektioner: ”Om man går på den lektionen blir det oftast [...] en dålig dag varenda dag man är där och när man har en dålig dag så presterar man ju mycket sämre”.

En aspekt av läraren som de flesta deltagarna anser är viktig för deras lärande är relationen till läraren. Till exempel deltagarna i grupp C säger att det är viktigt att kunna ha en öppen dialog kring hur skolan går och att läraren har förståelse. I alla tre grupper nämner de också att det är viktigt att få bli uppmärksam och få höra att man gör något bra. Hur det påverkar förklarar Björn: ”då blir man mer motiverad till att göra nästa sak också och [man] får mer självförtroende”. Detta är ett exempel på att goda relationer bland annat handlar om att prata med elever på ett personligt plan och uppmärksamma deras ansträngning (Dörnyei & Ushioda 2011 s. 134-135). Om relationen är nästintill kompisliknande blir lärandet automatiskt intressantare och det känns inte påtvingat tycker eleverna i grupp A. Eleverna i grupp B tycker att det blir mer intressant och att de anstränger sig mer om relationen till läraren är bra. Bella förklarar att om hon har en lärare som hon inte tycker om känns tiden bortkastad och hon anstränger sig mindre. Det stämmer väl överens med tidigare forskning som funnit att relationen till läraren är viktigt (Ellmin 2011 s. 175-176; Dörnyei och Ushioda 2011 s. 134-135).

Hur läraren påverkar elevernas lärande positivt handlar mycket om intresse. I grupp A tycker deltagarna att läraren ska kunna presentera material på ett bra sätt och att undervisningen ska vara intressant. Variation tycker de bland annat är intressant och Angelica anser att lärare inte bör upprepa arbetssätt ofta för det blir tråkigare för varje gång. I grupp C talar deltagarna också om intresse och tycker att det är viktigt att undervisningen behandlar aktuella ämnen som gör att intresse växer. Dessa påståenden stämmer väl överens med Dörnyei och Ushioda (2011 s. 143-145) som menar att en strategi för att behålla motivation i klassrummet är att göra lärande stimulerande och lustfyllt genom att variera innehåll och arbetssätt och relatera innehållet till intressen eleverna redan har.

Feedback och respons

Ytterligare en faktor som eleverna tycker påverkar och är viktig för deras lärande är feedback och respons och hur den ges. Björn förklarar att ”om man får responsen på ett bra sätt kan det göra att man blir motiverad till att göra bättre nästa gång men får man det på ett dåligt sätt kan det bli så att man vill ge upp”. Angelica, Alicia och Alma tycker inte om då läraren ger respons och pratar till dem som om de tycker synd om dem för att det förmedlar en känsla av att de är dåliga. Den typen av feedback har även Graham (1990 s. 18) sett påverkar inlärare negativt. Bo nämner att om han får dålig respons känner han att han är dålig på engelska och blir mindre motiverad att försöka

prestera bättre. Det som Bo nämner är ett exempel på en av de attributioner Weiner (1985) förklarar är negativa eftersom den förminskar ens strävan att prestera, nämligen att attribuera brist på förmåga till misslyckande. Deltagarna i grupp C tycker att de till skillnad från tidigare får bättre respons nu. De tycker att tidigare endast fick ett betyg och att det då var svårare att förbättra sig. Den feedback som alla grupper tycker är bäst och efterfrågar är den typ av formativ bedömning Jones och Jones (2009 refererad i Dörnyei & Ushioda s. 154): de vill ha feedback som hjälper dem att förstå vad de kan för tillfället och vad de behöver göra för att ta sig till nästa steg. Anders förklarar att det inte räcker med att läraren säger: ”du gjorde inte så bra, jag vet att du kan bättre”.

Undervisningskontexten

Undervisningskontexten har visats påverka motivation (Dörnyei & Ushioda 2011 s. 41-44) och i intervjuerna ger eleverna exempel på hur. I grupp C tycker de bland annat att stora uppgifter och mycket material som ska läras in på kort tid påverkar dem negativt för ”då orkar man inte ta upp det”. Carl, Cecilia och Cornelia tycker också att de lär sig lite om de endast läser och jobbar med läromedlet på lektionstid. De uttrycker att det är tråkigt och Carl förklarar att ”man bara läser för att läsa för att man måste läsa sen ska man svara på några frågor sen är man klar typ då tar man ju inte in nånting”. Cecilia fortsätter förklara att när man läser något tråkigt koncentrerar man sig inte eller slutar bry sig.

I grupp B talar de också om att undervisningskontexten kan påverka negativt och nämner då långa genomgångar. De tycker att det märks snabbt när det blir för långdraget och man tappar koncentrationen. Värst är det när det dessutom är mörkt i klassrummet, då känns genomgångarna bortkastade. Dock tycker de inte att man enbart kan skylla på läraren utan problemet är att ingen säger till.

Sociala influenser

I de tre grupperna tycker de att gruppindelningen påverkar. Grupp A tycker att det endast påverkar negativt när de delas in i grupper slumpmässigt. Då kan de hamna med klasskompisar de inte känner och inte vågar diskutera med. I de situationerna kan det hända att de inte presterar för att de inte är bekväma att prata i grupperna eller för att de väljer att inte prestera. Enligt eleverna tror lärarna att det är bra om de arbetar i olika grupper men situationen blir sämre: ”De vill mixtra oss och så blir det konflikter istället”. De tycker även att det påverkar negativt när elever som presterar på olika nivåer ska samarbeta och de hamnar med klasskamrater utan driv. Om de måste samarbeta med andra elever vill de åtminstone ha någon de känner i sin grupp för att våga uttrycka sig mer. För de här deltagarna är det tydligt att kooperativt lärande som har visat sig vara den struktur som gynnar flest elever när det gäller motivation och upplevd förmåga (Dörnyei & Ushioda 2011 s. 45-46) endast påverkar deltagarna positivt när de får vara i sina existerande grupper. Som (Dörnyei & Ushioda 2011 s.

135) konstaterar behövs ett tryggt klassrum där elever blir uppmuntrade för att elever ska involvera sig och uttrycka deras åsikter, för de här deltagarna innebär trygghet att de att de får samarbeta och tala med klasskompisar de känner.

I grupp C är de mer positiva till kooperativt lärande och de tycker att det påverkar deras lärande positivt när de får diskutera och känna ett sammanhang i klassen. För att de ska lära sig mycket är det viktigt att uppgiften är väl strukturerad och att läraren ser till att eleverna följer den. Precis som i grupp A tycker de att gruppindelning påverkar, om deltagarna inte är aktiva blir inte diskussionerna givande. Deltagarna i den här gruppen tycker alltså att den sociala miljön i klassrummet påverkar både positivt och negativt.

I grupp B tycker de att gruppindelningen istället påverkar hur bra de kan koncentrera sig. De tycker det är bra när läraren delar in klassen i grupper och de får lösa uppgifter tillsammans. Klasskompisarna kan även påverka negativt när det är jobbigt att tala engelska inför klassen. De beskriver att när läraren ställer en fråga till klassen blir det ofta tyst fastän många elever kan svaret. Anledningen till att det blir så beror på att man är blyg eller inte vågar göra fel för det finns risk att man känner sig dumförklarad. Benjamin säger även att ”man är rädd för att vara uppmålad som den som inte är bildad och så smart [...] samtidigt som man inte vill vara för bildad”. Det Benjamin beskriver är ett exempel på hur kamratpåverkan kan påverka negativt när det finns en rådande norm om att vara medelduktig (Dörneyi och Ushioda 2011 s. 47).

Egen påverkan

När eleverna får frågan hur de själva kan påverka sitt lärande tycker deltagarna i grupp A och C att deras egen ansträngning påverkar mycket. I grupp C nämner de att man till exempel måste vara fokuserad på lektionerna och inte hålla på med paddan eller telefonen. De tycker också att deras egen inställning påverkar. Anders förklarar att ”även om lektionerna är absolut kaos [...] så försöker man ändå”. Några av eleverna nämner även att hur mycket på pluggar på fritiden påverkar deras lärande. Det visar att deltagarna ser att de själva i viss mån kan kontrollera sitt eget lärande genom sin egen ansträngning och inställning, något som visat sig vara positivt inom andraspråksinläring (Kissau och Quach 2006). I grupp A och B var deltagarnas svar kring hur de själva kan påverka sitt lärande kortare och mindre utförliga än hur yttre faktorer som läraren och andra klasskamrater kan påverka. Inom attributionsteorin ser man att en dimension av attribution är lokus som handlar om orsaker är interna eller externa (Weiner 1985). I denna grupp ter det sig att deltagarna anser att fler yttre faktorer påverkar att de kan lära sig engelska. Det kan även vara så att elevernas förmåga att reflektera över sin egen roll i lärandet inte är lika utvecklad.

4.2.2 Faktorer i provsituationer

Deltagarna har olika åsikter kring vilka orsaker som ligger bakom provresultat de är missnöjda med. Nio av deltagarna tycker att det främst beror på att de har pluggat för

lite och inte är tillräckligt förberedda. Alma är en av de eleverna och tycker att man har stort ansvar för sin insats. Benjamin och Bella förklarar att anledningen till att de pluggar för lite kan bero på att proven ofta kommer samtidigt. Tidsbristen till att plugga beror dock inte på att läraren har gett för lite tid utan snarare att de ofta inte börjar i tid för att de inte orkar eller för att det är tråkigt. Då händer det att de prioriterar det bästa och viktigaste alternativet. Anders säger också att en anledning till att han pluggar för lite är att han kan lägga mindre tid på engelskan eftersom han har lätt för engelskan om det är flera prov samtidigt.

Carl tycker att ett prov han är missnöjd med även kan bero på att instruktionerna och kraven för provet eller uppgiften är otydliga. Fastän han pluggar upplever han ibland att när han skriver prov är det andra områden än de han själv har pluggat på.

Angelica pluggar aldrig inför prov eftersom hon inte anser att hon behöver det. Om hon får ett resultat hon inte är nöjd med kan det bero på att uppgifter har varit otydliga. Anders anser att det inte går att skylla på otydlighet för man brukar alltid kunna fråga läraren om man inte förstår. Carl tycker som Angelica att otydlighet gör att han inte presterar som han skulle vilja. Till skillnad från Angelica pluggar han inför prov men upplever ibland att de omfattar andra områden än de han har pluggat på. Just tydlighet har Hattie (2009 s. 125-126) påvisat har stor effekt på elevers lärande.

Den enda av eleverna som tycker att läraren kan vara orsaken bakom ett resultat de är missnöjda med är Angelica som tycker att hennes lärare rättar hennes prov fel ibland.

Deltagarna i grupp A, Björn och Bo tycker att ointresse kan påverka att de får ett resultat de inte är nöjda med. När det är ointressant blir de inte lika motiverade att plugga. Utan intresse och motivation blir det något de gör endast för att de måste.

En annan orsak grupp C anser kan ligga bakom ett resultat de inte är nöjda med är om provet är för stort. Cornelia förklarar att om provet är för långt orkar hon inte koncentrera sig under hela provtiden. Om det dessutom är ointressant blir det ännu svårare. Cecilia förklarar också att om de har kring hundra glosor till veckan efter orkar hon inte plugga in alla.

För resultat de är nöjda med tycker deltagarna i grupp A, Björn, Bella och Carl att förkunskaper spelar stor roll. Anders förklarar att för att få ett resultat man är nöjd med räcker det att ha bra förkunskaper, gå på lektionerna och inte stressa under provtiden för att det ska gå bra. Carl menar att det påverkar eftersom att då behöver man inte plugga så mycket under en kort period och man har kunskaper att använda sig av när man skriver provet.

Intresse för ämnet tycker deltagarna i grupp A, Cecilia, Björn och Bo påverkar att det går bra på ett prov eftersom det motiverar en att vilja lära sig mer.

Christoffer tycker främst att det räcker med att gå på lektionerna för att han ska få ett resultat han är nöjd med. Cornelia och Björn tycker även att det påverkar mycket om de går på lektionerna innan provet

4.2.3 Elevers förslag på förbättringar

I grupp B och C anser eleverna att kommunikationen i klassrummet skulle behöva förbättras för att de ska lära sig mer engelska. Eleverna berättar att deras lärare nästan alltid pratar engelska på lektionerna men att eleverna ofta använder svenska. Detta problem uppmärksammades även i skolinspektionens utvärdering av engelskämnet i grundskolan (2011). Deltagarnas svar vittnar om att denna problematik även förekommer i deras gymnasieklasser. Deras lärare uppmuntrar och uppmanar dem att använda engelskan när de pratar men det fungerar inte. I Skolinspektionens utvärdering (2011) kom det fram att det fanns elever som är rädda för att tala engelska för de tror att klasskamrater ska skratta åt dem om det blir fel. Deltagarna i grupp B förklarar att anledningen till att de ofta pratar på svenska är blyghet. Bella förklarar också att det är ”stelt att vara den första som drar igång engelska”. Alla är överens att det vore bra om de pratade engelska på lektionerna men de tror inte att det skulle gå. Att deltagarna i grupp C använder svenskan på lektionerna beror på att det känns ”tillgjort” att prata engelska och att det kan kännas ”konstigt” att prata engelska med personer som har svenska som förstaspråk. Cecilia förklarar att man kan undra varför man ska prata engelska när det är lättare att prata svenska, det går fortare och man behöver inte vara osäker.

I grupp B tror de också att en förändrad skolmiljö skulle förbättra lärandet: ”Skolmiljön spelar större roll än vad alla tror”. Detta har även uppmärksammats tidigare, bland annat av Ellmin (2011 s. 175-176) som sett att elever tycker att den fysiska miljön är viktig för deras lärande.

De förbättringsområden grupp tre elever från grupp A föreslår hör samman med deras aktiviteter på fritiden. De tycker att de lär sig bäst det de är intresserade av och att de lär sig mycket engelska på fritiden. Därför tycker de att man borde tänka mer på elevers aktiviteter på fritiden och dra nytta av det.

De tar även upp att motivationen för ämnet skulle kunna förbättras. Andrea förklarar att ibland kan man tappa motivationen bara för att man gör saker för att man måste och inte för att man ska lära sig. Anders vet inte riktigt hur han tycker att det kan förändras men ser att det har med ens egen inställning att göra, om det ska bli roligt måste man själv vara intresserad av det. Om läraren också presenterar material på ett bra sätt kan man bli mer intresserad. Dessa två synpunkter som har med motivation att göra påverkar

motivationen i klassrummet enligt Dörnyei och Ushioda (2011 s. 143-145). För att bibehålla motivation i klassrummet är en strategi att presentera på ett intressant och motiverande sätt, det kan man göra genom att bland annat förklara uppgifters syfte och användbarhet och gå igenom lämpliga strategier för att fullfölja uppgiften.

4.2.4 Sammanfattning av intervjuer

Eleverna tycker att extramural engelska påverkar deras lärande mycket positivt. Många av deltagarna tycker att det är tack vare den som de har bra förkunskaper och att de upplever att ämnet är lätt.

Eleverna tycker även att motivation påverkar mycket. De tycker att det är viktigt att kunna bra engelska och flera av dem har mål för framtiden som involverar språket. För ämnet tycker många av dem att motivationen går upp och ner och de upplever att en del av det de lär sig i skolan glömmes bort eller anser att de inte har någon nytta av.

Läraren är en viktig faktor som påverkar elevernas lärande genom entusiasm, relation till eleverna, uppmuntran, personlighet, förmåga att väcka intresse, undervisningsmetoder, val av material och feedback och respons.

Enligt eleverna påverkar klasskamraterna deras lärande. Hur de påverkar är bland annat genom gruppindelning, deltagande i aktiviteter, känsla av sammanhang och negativ inverkan på klassrumsklimatet. Hur eleverna själva tycker att de påverkar sitt lärande är genom deras ansträngning och inställning.

De faktorer som elever tycker påverkar i provsituationer visar på att eleverna har olika uppfattningar. De flesta tycker att om de har fått ett resultat de är missnöjda med beror på att de har pluggat för lite. Andra faktorer som några elever tycker påverkar är att de börjar plugga för sent, de lägger ner mindre tid på engelskan eftersom de har lätt för ämnet, instruktionerna och kraven är otydliga, ointresse, provets omfattning och felbedömning av läraren. För resultat de är nöjda med tycker många av eleverna att deras förkunskaper spelar stor roll. Andra orsaker de ser ligger bakom att de blir nöjda med ett prov är intresse och deltagande på lektioner.

För att eleverna skulle kunna lära sig mer engelska i klassrummet anser två av grupperna att de skulle behöva prata mer engelska på lektionerna. På deras lektioner är det vanligt att läraren alltid talar engelska medan elever i hög utsträckning kommunicerar på svenska. En av de grupperna tror också att de skulle lära sig mer engelska om skolmiljön förändrades och de hade mindre grupper. Den tredje gruppen tror att de skulle lära sig mer engelska i klassrummet om innehållet relaterade mer till deras intressen och om de var mer motiverade för ämnet.

5 Sammanfattande slutsatser

Studiens syfte var att få en inblick i vad elever i engelska 6 tycker påverkar deras lärande mest och vilka orsaker de tycker ligger bakom deras prestationer i provsituationer. I studien undersöktes även vad eleverna anser skulle kunna bidra till att de lär sig mer engelska i klassrummet. Efter att undersökningen har utförts har vissa slutsatser dragits. De som rör vilka faktorer eleverna upplever påverkar mest presenteras under 5.1, de som behandlar de orsaker som ligger bakom deras prestationer i provsituationer behandlas under 5.2, och elevernas åsikter kring vad som skulle kunna göra att de lär sig mer i klassrummet presenteras under 5.3.

5.1 Vilka faktorer tycker eleverna påverkar mest?

Från fokusgruppsintervjuerna och enkätundersökningen går det att se att de faktorer eleverna tycker påverkar deras lärande mest är väldigt individuellt. Trots det går det att se att det finns vissa faktorer som många av eleverna anser påverkar mycket.

Extramural engelska är en av de faktorerna som både fokusgruppdeltagarna och eleverna som besvarat enkäten tycker påverkar deras lärande mycket. Den extramurala engelskan bidrar bland annat till att många elever upplever att ämnet är lätt, intresse skapas, de blir motiverade och de känner att de har bra förkunskaper. Många elever tycker också att de lär sig mer engelska utanför skolan än i skolan, vilket ytterligare visar på hur mycket många elever tycker det påverkar deras lärande. Det går att se att den extramurala engelskan för många elever är förknippad med deras inre motivation, att de lär sig mycket engelska genom deras aktiviteter som de håller på med i syftet att det enbart är roligt och inte för att de vill uppnå speciella lärandemål med aktiviteterna. Ändå är eleverna medvetna om att de lär sig mycket engelska utanför skolan. I ämnesplanen i engelska beskrivs det att undervisningen ska bidra till att eleverna utvecklar språklig medvetenhet och kunskaper om hur man lär sig språk i och utanför undervisningen (Skolverket 2011 s. 53). Tydligt är det att många elever har kunskaper om hur de lär sig på fritiden och språklig medvetenhet men huruvida det är undervisningen som bidrar till det är svårt att säga.

Motivation är en faktor som alla deltagare i fokusgruppsintervjuerna och hälften av eleverna i enkätundersökningen tycker påverkar deras lärande mycket. De intervjuade eleverna blir motiverade av att engelskan är ett språk de kommer att ha användning för i framtiden, vilket även har visats i den Internationella språkstudien (2011 s. 29) där de svenska eleverna anser att engelskan är mycket användbar. Eleverna har även personliga mål. Enligt Dörnyeis (2009) teori bör deltagarnas drömmar och mål om att bemästra engelska väl, flytta utomlands och besöka andra länder vara väldigt starka drivkrafter för deras lärande. Med tanke på att motivation under en långvarig aktivitet som andraspråksinlärning inte håller sig konstant (Dörnyei och Ushioda 2011 s. 42-44) är det

inte förvånande att många av eleverna upplever att den går upp och ner, men två av deltagarna har inte motivation till ämnet alls.

Något som gör att motivationen sänks för några av deltagarna är att inte förstå varför de måste lära sig specifika saker eller att de måste lära sig något de inte tror att de kommer ha användning av senare i livet. Att motivation sänks när man måste lära sig något man inte tror att man användning för har även beskrivits av Dörneyi och Ushioda (2011 s. 141). Eleverna tycker inte att allt de lär sig under lektionstid är bortkastat, men det är en tydlig skillnad på den motivation de har till engelskan allmänt och till ämnet engelska. Något som påverkar några av deltagarnas lärande positivt i ämnet är att de vill behålla bra betyg. Detta var det även en femtedel av eleverna i enkätundersökningen som tycker påverkar deras lärande positivt. Enligt Dörneyi (2009) är förväntningar och press från inlärarens miljö och positiva inläringserfarenheter två källor till motivation inom andraspråksinläring.

Deltagarna i fokusgrupperna tycker att de själva kan påverka sitt lärande genom sin ansträngning och inställning. Den uppfattningen framkom även i enkätundersökningen där drygt hälften av eleverna i enkätundersökningen anser att deras ansträngning är en av de faktorer som påverkar deras lärande mest och majoriteteten anser att de genom sin ansträngning kan överkomma de svårigheter som finns med att lära sig engelska.

De flesta intervjudeltagarna tycker att de är duktiga i ämnet och att det gör lärandet lättare, den uppfattningen delades av många i enkätundersökningen. I den internationella språkstudien 2011 (Skolverket 2012 s. 41) såg undersökarna även att många elever tycker det är lätt att lära engelska. För många av fokusgruppdeltagarna är det inte förrän i engelska 6 de upplever att ämnet är svårare. Några elever påverkar det negativt när det blivit svårare och därmed tråkigare. Det visar att för en del hör ämnets nivå ihop med hur roligt de tycker att ämnet är. Andra elever tycker det varken påverkar negativt eller positivt att det har blivit svårare. Det är viktigt att belysa att inte alla elever tycker att ämnet är lätt. Till exempel Bo förklarar att trots att han tycker han förstår engelska när han ägnar sig åt sina intressen men i klassrummet och på prov förstår han nästan ingenting.

Enligt många elever påverkar läraren på flertaliga sätt, bland annat genom entusiasm, relation till eleverna, uppmuntran, förmåga att väcka intresse, undervisningsmetoder, val av material, motivation, personlighet och feedback och respons. Hur eleverna tycker de påverkar varierar, det visar att lärarens roll att engagera elever i deras lärande är, som Kubanyiova (2006 s. 2) beskriver, komplex och flerdimensionell eftersom den rör nästan alla akademiska och sociala aspekter av klassrumsmiljön.

Undervisningskontexten kan kortsiktigt påverka elevers motivation (Dörneyi & Ushioda 2011 s. 41-44) och det framkom i den här undersökningen. Bland annat stora uppgifter,

mycket material som ska läras in på kort tid, tråkiga texter gör att några elever tappar motivationen eller slutar bryr sig. Det visar på att för en del elever styr deras känslor lärandet väldigt mycket, när det blir tråkigt tar koncentrationen slut eller så orkar de inte bry sig.

Något som inte alls kom fram i enkätsvaren är hur sociala influenser påverkar elevernas lärande. I intervjuerna diskuterade eleverna det däremot ingående. Alla deltagarna är överens om att gruppindelningen påverkar deras lärande mycket, men inom de olika grupperna tycker de att det påverkar på olika sätt. Det visar på hur markant klassrumsklimatet kan påverka i olika klasser.

5.2 Orsaker i provsituationer

När eleverna föreställde sig att de fick tillbaka ett prov de var nöjda med och ett prov de var missnöjda med hade de olika förklaringar till vad resultaten berodde på. De sex mest förekommande attributionerna eleverna i enkätundersökning angav för ett resultat de var missnöjda med var bristande förberedelse (ansträngning), missförstånd kring uppgiften, mindre fel, läraren (hjälp och hinder från andra), otydliga instruktioner eller fel på provet/uppgiften och mående. De sex mest förekommande attributionerna de nämnde för ett prov de var nöjda med var bra förberedelser, läraren, god förmåga, mående, frånvaro av stress under provtiden och deltagande på lektioner. I tidigare undersökningar i skolsammanhang som har handlat om att förklara framgångar och misslyckanden har man även sett att ansträngning, mående och hjälp eller hinder från andra hört till de vanligaste attributionerna (Graham 1994 s. 32).

I undersökningen har det kommit fram att en större grupp elever har tillit till sin förmåga och det finns de som upplever att ämnet är lätt. Detta påverkade elevernas svar på de här frågorna då många nämnde att de hade få, om ens några, erfarenheter av prov de inte är nöjda med i ämnet. Det förklarar bland annat varför en femtedel av eleverna tyckte att mindre fel påverkade att de skulle ha fått ett resultat de inte är nöjda med. Det kan även vara en förklaring till att svårighetsnivå och tur som annars vanliga attributioner (Graham 1994 s. 32) nämndes av få elever.

Orsaker kan vara interna eller externa (Weiner 1985). Inom attributionsforskningen beskrivs fenomenet ”själv tjänande bias”, med det menas att det vanligaste för att främja en positiv självbild när man uppnår framgång är att man attribuerar händelserna till egenskaper hos sig själv, medan man attribuerar misslyckanden till yttre faktorer för att befordra ens självkänsla. Detta mönster gick inte att se hos eleverna då majoriteten av eleverna i enkäten tyckte att samma orsak låg bakom både ett prov de skulle ha varit nöjda och missnöjda med. I intervjuerna var det många elever som tyckte att deras bra förkunskaper påverkar när de har fått ett prov de är nöjda med, men samtidigt tyckte många av dem att deras bristande ansträngning skulle ha påverkat om de hade fått ett

resultat de inte är nöjda med. Fenomenet självtjänande bias gick dock att urskilja bland vissa elever. Till exempel en av deltagarna som uttryckte att hon inte pluggade och tyckte att när det gick bra berodde det på hennes goda förkunskaper, men för ett prov hon var missnöjd med berodde det på att läraren rättat provet fel. Den grupp av elever som svarat liknande var liten. Bland de deltagande eleverna går det att se att många uppfyller läroplanens mål att de ska kunna ta personligt ansvar för sina studier och studieresultat (Skolverket 2011 s. 12-13).

Då en del elever hade svårt att förstå frågorna och deras svar byggde på att de skulle föreställa sig dessa situationer är det tydligt att detta område istället borde undersökas direkt efter att elever har fått tillbaka ett resultat eller omdöme.

5.3 Vad som behövas för att eleverna ska kunna lära sig mer

Informanterna i enkäten och intervjuerna hade många olika förslag på vad som skulle kunna göras för att de ska kunna lära sig mer engelska i klassrummet. Det faktum att endast tre i enkäten inte besvarade frågan och fem procent av eleverna svarade att de inte vet, ser man att majoriteten uppfyller skolans mål att de kan reflektera över de erfarenheter de har och deras sätt att lära (Skolverket 2011 s. 9) och ge förslag på hur de skulle kunna lära sig mer engelska.

Elevernas synpunkter ger viss insyn i hur det ser ut i engelsklassrum på gymnasiet. När Skolinspektionen (2011 s. 8) utvärderade engelskundervisningen i årskurs 6-9 hade elever många förslag på hur en bra lektion bör vara och många förslag hade verklighetsanknytning och en önskan om att bland annat kunna tala engelska obehindrat. Att få mer utrymme till interaktion eller att den nuvarande interaktionen i klassrummet förbättras är det flest elever som efterfrågar i den här undersökningen. Precis som Skolinspektionen (2011 s. 13-15) noterade berättar eleverna att läraren nästan jämt talar engelska och även uppmanar eleverna till att göra det, ändå beskriver eleverna att de främst talar svenska på lektionerna. Enligt deltagarna i fokusgrupperna är det inte bristen på möjligheter eller läraren som gör att de inte pratar engelska, utan det beror på klassrumsklimatet och ångslan.

Både från enkätsvaren och en av fokusgrupperna kom det fram att det finns en grupp elever som anser att något som rör läraren skulle behöva förändras för att de ska kunna lära sig mer engelska. Det eleverna ser skulle kunna göra att de lär mer engelska i klassrummet är mer tydlighet gällande betyg, instruktioner och struktur. Den typen av tydlighet har även Hattie (2009 s. 125-126) sett har stor effektpåverkan på elevers lärande. Eftersom inga observationer har gjorts i klassrummen går det inte att uttala sig om hur mycket otydligheten beror på läraren eller elevers svårigheter att till exempel

tolka kriterier, men klart är att det finns elever som anser att deras lärande skulle förbättras av mer tydlighet.

Intresse är ytterligare ett område många elever anser skulle kunna främja deras lärande. Det finns en grupp elever som anser att en del av det material som används är tråkigt och ostimulerande och efterfrågar aktiviteter där de får använda deras egna frågeställningar och bli mer aktiva. Från intervjuerna är det även deltagare som efterfrågar att deras redan existerande intressen och den engelska de lär sig utanför skolan tas vara på mer i undervisningen. Från intervjuerna visades det även att några elever ibland saknar motivation och att det skulle behöva förbättras för att de ska kunna lära sig mer.

5.4 Förslag på framtida forskning

Eftersom den här undersökningen endast innefattar högskoleförberedande studenter skulle elevers uppfattningar om ämnet engelska på yrkesförberedande program även behöva undersökas. Förutom det visar undersökningens resultat upp olika potentiella områden som skulle kunna undersökas ytterligare, till exempel att många elevers motivation för engelska generellt och ämnet engelska skiljer sig. En möjlighet vore att identifiera de aspekter av undervisningskontexten som gör att många elever tappar motivation för ämnet. Ett annat potentiellt uppslag skulle kunna vara att fokusera på de elever som inte hör till majoriteten av elever som tycker att engelska är lätt och har goda förkunskaper. Ytterligare ett intressant område vore att jämföra om elevers uppfattningar om vad som påverkar lärande och resultat i olika ämnen skiljer sig.

Litteraturförteckning

- Abrahamsson, Niclas. (2009). *Andraspråksinläring*. Lund: Studentlitteratur.
- Angelöw, Bosse & Jonsson, Thom. (2000). *Introduktion till socialpsykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Carle, Jan, Nilsson, Björn, Alvaro, José Luis och Garrido, Alicia. (2006). *Socialpsykologi: Bakgrund, teorier och perspektiv*. Malmö: Studentlitteratur.
- Chambers, Gary N. (1999). *Motivating Language Learners*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Zoltán. (2009). The L2 Motivational Self System. i Dörnyei, Zoltán & Ushioda, Ema, *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (ss. 9-42). Bristol: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Zoltán och Ushioda, Ema. (2011). *Teaching and Researching Motivation*. Harlow: Longman/Pearson.
- Ellis, Rod. (2008). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellmin, Roger. (2011). *Elevens lärande - att erbjuda möjligheter*. Stockholm: Liber.
- Graham, Sandra. (1994). Classroom motivation from an attributional perspective. i Harold F O'Neil & Michael Drillings, *Motivation: Theory and Research* (ss. 31-48). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Graham, Sandra. (1990). Attribution theory: Applications to achievement, mental health, and interpersonal conflict. i Valerie S. Folkes, *Attribution theory: Applications to achievement, mental health, and interpersonal conflict* (ss. 17-36). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Hattie, John. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Henry, Alastair. (2013). Digital games and ELT: Bridging the authenticity gap. i Ema Ushioda, *Language learning and* (ss. 133-155). Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Hidi, Suzanne & Renninger, K. Ann. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist* 41, 111-127.
- Illeris, Knud. (2007). *Lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Kissau, Scott & Quach, Lan. (2006). Control in the second language classroom: An analysis of gender differences. *Journal of Applied Linguistics*, 3(1), ss. 49-67.
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kubanyiova, M. (2006). Developing a Motivational Teaching Practice in EFL Teachers in Slovakia: Challenges of Promoting Teacher Change in EFL Contexts. *TESL-EJ*.
- <http://www.tesl-ej.org/ej38/a5.pdf> (hämtad 2016-01-07)
- Lundh, Lars.-Gunnar. (1992). Att uppfatta orsaker. i Lars-Gunnar Lundh, Henry Montgomery & Yvonne Waern, *Kognitiv psykologi* (ss. 191-207). Lund: Studentlitteratur.

- Norrby, Catrin. (2014). *Samtalsanalys: så gör vi när vi pratar med varandra*. Lund: Studentlitteratur.
- O'Malley, J. Michael, Uhl Chamot, Anna, Stewner-Manzanares, Gloria, Kupper, Lisa, & Russo, Rocco P. (1985). Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language Learning* 35, 21-46.
- Renninger, K. Ann, Bachrach, Jessica Erin och Posey, Sara Kathryn E. (2008). Learner interest and achievement motivation. i Martin Maehr, *Advances in motivation and achievement 15: Social Psychological Perspectives* (ss. 461-491). Bingley: Emerald.
- Siegel, Janna & Shaughnessy, Michael. (1996). An interview with Bernard Weiner. *Educational Psychology Review*. Vol.8(2), ss. 165-174.
- Skolinspektionen. (2011). *Engelska i grundskolans årskurser 6-9. Kvalitetsgranskning. Rapport 2011:7*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket. (2004). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2012). *Internationella språkstudien 2011*. Stockholm: Elanders.
- Skolverket. (2013). *PISA 2012 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap*. Elanders: Stockholm.
- Sundqvist, Pia. (2009). *Extramural English matters: Out-of-school English and its impact on Swedish ninth graders' oral proficiency and vocabulary*. Karlstad: Karlstad University Studies.
- Trost, Jan. (2007). *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Weiner, Bernard. (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*, Vol.92(4), ss. 548-573.
- Wibeck, Victoria. (2010). *Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

Bilaga 1

Vilket program läser du? _____

Jag är ____ år gammal

- tjej
- kille
- icke-binär

1. Föreställ dig att du har fått tillbaka ett engelskprov och du är inte nöjd med resultatet. Vilka är de viktigaste orsakerna till att resultatet inte är det du förväntade dig?

2. Tror du att du kommer ha nytta av det du lär dig under engelsklektionerna i framtiden?

- Ja
- En del
- Nej

3. Föreställ dig att du får tillbaka ett engelskprov och du är nöjd med resultatet. Vilka är de viktigaste orsakerna till att resultatet är bra?

4. Vad upplever du påverkar när du lär dig engelska? Läs igenom följande alternativ och välj de **fem** faktorer du tycker påverkar mest.

- Min motivation
- Min ansträngning
- Engelska utanför skolan
- Studiero i klassrummet
- Min begåvning i ämnet
- Mina klasskompisar
- Feedback och respons av min lärare
- Lätt ämne
- Min lärare
- Mina förkunskaper och tidigare prestationer i ämnet
- Min studieteknik
- Mina föräldrar
- Tid
- Tydliga krav på uppgifter och moment
- Mina förväntningar på mig själv
- Mina aktiviteter på fritiden
- Inflytande över undervisningen
- Inställning till ämnet i klassen
- Möjligheter att använda språket i klassrummet
- Läroplanen för ämnet

Svårighetsgraden på uppgifter

Intresse för ämnet

Annat _____

6. Vilka tre anser du påverkar ditt lärande mest? Motivera kort dina val.

1. _____

2. _____

3. _____

7. Vad skulle kunna förbättras för att du ska lära dig mer engelska i klassrummet?

Nedan följer ett antal påståenden som du ska ta ställning till. Ringa in den siffra på skalan 1–6 som stämmer för din del. Siffran 1 betyder 'håller inte alls med' och siffran 6 'håller med fullständigt'.

8. De svårigheter som finns med att lära sig engelska kan jag övervinna genom att jobba hårt

**Håller inte
alls med**

1

2

3

4

5

6

**Håller med
fullständigt**

9. Om jag får ett resultat på ett engelskprov jag anser vara dåligt beror det på att jag inte har pluggat tillräckligt.

1

2

3

4

5

6

10. Om det går bra för mig på ett engelskprov beror det på att jag har tur med uppgifterna.

1

2

3

4

5

6

Har du något du vill tillägga eller kommentera? Här kan du skriva ner dina kommentarer.

Tack så jättemycket för din medverkan!

Bilaga 2

Presentation

Provsituationer

Deltagarna läser följande påståenden och diskuterar sedan med varandra.

Orsaker till att resultat inte är bra:

- Jag har inte pluggat tillräckligt.
- Jag har missförstått uppgiften.
- Jag har gjort slarvfel eller mindre fel.
- Min lärare har inte gett tillräckligt med tid för att plugga.
- Min lärare har rättat mitt prov fel.
- Jag hade en dålig dag då jag skrev provet.
- Det provet handlade om var ointressant och tråkigt.
- Instruktionerna och kraven för provet var otydliga.

Orsaker till att resultatet är bra:

- Instruktionerna och kraven för provet vara tydliga och klara.
- Jag har pluggat tillräckligt och har varit förberedd.
- Min lärare har lärt ut bra.
- Jag har bra förkunskaper i engelska och lätt för ämnet så det brukar gå bra.
- Provet handlade om ett intressant område.
- Då jag skrev provet tog jag tid på mig och stressade inte.
- Jag hade en bra dag då jag skrev provet.
- Jag var med på lektionerna innan provet.

Lärande

Vad är det som gör att du kan lära dig engelska?

Om du tänker dig en engelsklektion och du känner att du har lärt dig jättemycket efteråt, kan du beskriva en sådan lektion?

Om du förställer dig en omvänd situation, du har varit på en lektion och du känner efteråt att det var helt bortkastat och ett slöseri med tid. Hur var en sådan lektion?

Eleven själv och läraren

Vad är din roll i ditt lärande i engelska? Kan du påverka något själv?

Vad kan läraren bidra med till ditt lärande? Hur påverkar läraren ditt lärande?

Förbättringsområden

Vad kan ändras så att det blir bättre för dig att lära dig engelska?

Är det något du saknar i undervisningen som du tänker skulle kunna främja ditt lärande?

Bilaga 3

Tabell 4.1 Faktorer som enligt eleverna påverkar

Faktorer	%
Engelska utanför skolan	61
Min motivation	58
Intresse för ämnet	51
Min ansträngning	47
Min lärare	35
Mina förkunskaper och tidigare prestationer	27
Feedback och respons av min lärare	26
Mina förväntningar på mig själv	26
Tid	26
Min begåvning i ämnet	26
Mina aktiviteter på fritiden	20
Min studieteknik	17
Tydliga krav på uppgifter och moment	15
Inställning till ämnet i klassen	14
Lätt ämne	10
Svårighetsgraden på uppgifter	10
Studiero i klassrummet	8
Mina klasskompisar	5
Möjligheter att använda språket i klassrummet	5
Mina föräldrar	3
Inflytande över undervisningen	2
Läroplanen för ämnet	1

Faktorer elever själva har angett med fritextsvar

Dataspel	5
Psykisk hälsa	2
Engelsktalande syskon och kompisar	2
Mina vanor	1
Krav från hemmet	1
Faktorer utanför skolan som inte går att påverka	1
Erfarenhet som utbytesstudent	1

Tabell 4.2 Orsaker till ett misslyckat provresultat

Orsak	%
Pluggat för lite/oförberedd	47
Missförstått uppgiften	20
Stavfel/slarvfel/mindre fel	20
Lärare	11
Oklara instruktioner och uppgifter/fel på uppgiften	11
Mående	10
Pluggat på fel saker	8

Nervositet/ängslan/stress	7
Tidsbrist till att plugga/annat att tänka på	7
För svår ni/för svårt ämne	6
Brist på motivation	4
Ointressant ämne	4
Bristande förmåga/bristande förkunskaper	4
Höga krav	3
Dåligt deltagande på lektioner	3
Överskattad förmåga	3
Typ av uppgift	2
Vet inte	2

Tabell 4.3 Orsaker till ett lyckat provresultat

Orsak	%
Pluggat tillräckligt/väl förberedd	48
Läraren	18
Bra förkunskaper/lätt för engelska/är bra på engelska	18
Mående	15
Tid att tänka ordentligt/ingen stress/ta tid på sig	13
Intresserad av området eller uppgiften	13
Deltagit på lektioner	8
Tydliga instruktioner och uppgifter	7
Lätt prov/låg nivå	6
Egen insats på provet	4
Bra studieteknik	3
Motivation	2
Förväntningar på en själv	1
Hjälpprogram	1
Studiero	1
Blir aldrig missnöjd	1
Tur	1
Hjälp från ovan	1
Vet inte	1

Tabell 4.4 Förbättringsområden för att lära sig mer i klassrummet

förbättringsområden	%
Interaktion	26
Lärare	21
Intressantare/roligare uppgifter	15
Skriftliga uppgifter	7
Svårare nivå/högre hastighet	7
Variera arbetsätt/andra typer av arbetsätt	7
Ansträngning och motivation	6
Studiero	6

Vet inte	5
Klasskompisars motivation och koncentration	5
Ordkunskap	3
Grammatik	3
Läsuppgifter	3
Det är bra som det är	3
Tydlighet	3
Studieteknik	2
Typ av engelska som används i klassrummet	2
Input	2
Koncentration	2
Hälsa	1
Inflytande	1
Mindre grupper	1
Mer tid	1
Självförtroende	1
Lättare nivå	1
Filmer utan text	1
Uppdelning mellan olika ämnen	1
