

SÖDERTÖRNS HÖGSKOLA | STOCKHOLM
sh.se

Att inte hämmas när språkkunskaperna brister

En undersökning om lärares och elevers
medvetenhet om, och användning av, strategier
i muntlig produktion av engelska

Av: Elin Öhman

Handledare: Elisabeth Gustawsson

Södertörns högskola | Institutionen för kultur och lärande

Grundlärarutbildning med inriktning 4-6

Självständigt arbete 1 15 hp

Engelska | Hötterminen 2016

Abstract

English title: To overcome lacking language skills: a study about teachers' and pupils' awareness and use of strategies in English.

Author: Elin Öhman

Supervisor: Elisabeth Gustawsson

The purpose of this study is to examine pupils' and teachers' perspectives and use of language strategies when speaking English. Questions that will try to be answered are: What are the teachers' thoughts about language strategies? In the subject English, which strategies do the pupils in 6th grade use? Which strategies to communicate are used most frequently by 6th graders when speaking English unprepared? To answer these questions, interviews with teachers were held. The pupils answered a survey and were observed while talking English.

Earlier studies have showed that language learning strategies are an efficient tool for people learning a second language while overcoming their language skills shortcomings that might arise while communicating in a second language.

This study concludes that language learning strategies have a significant part to play in the development of a communicative competence. The teachers emphasized the importance of a good learning environment, interaction and pupils' awareness about the language learning process. The pupils reported that they used strategies such as paraphrasing and body language, which the observation later confirmed.

Keywords: language learning strategies, language learning, communicative competence, interaction, ESL, EFL.

Nyckelord: språkinlärningsstrategier, språkliga strategier, språkinlärning, kommunikativ förmåga, interaktion, ESL, EFL.

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	1
2. Syfte och frågeställningar.....	3
3. Bakgrund	3
3.1 Framgångsrika språkinlärare	3
3.2 Metakognitiv förmåga.....	4
3.3 Språklärande och strategier	5
3.4 Forskningslucka	6
4. Teoretisk utgångspunkt	7
4.1 Sociokulturellt perspektiv	7
4.2 Kognitivt perspektiv	8
4.3 Teorireflektion.....	9
4.4 Teoretiska begrepp	9
5. Tidigare forskning	10
5.1 Kommunikativ kompetens genom strategier.....	10
5.2 Språkinlärningsstrategier.....	11
5.3 Undervisning om strategier	12
5.4 Elevers tankar om, och användning av, strategier.....	13
6. Metod	15
6.1 Undersökningsmetod.....	15
6.1.1 Intervju	15
6.1.2 Enkät.....	16
6.1.3 Observation	17
6.2 Urval.....	17
6.3 Pilottest.....	18
6.4.1 Genomförande av intervjuer.....	18

6.4.2	Genomförande av enkät	19
6.4.3	Genomförande av observation	20
6.5	Analysmetod.....	21
6.6	Etiska ställningstaganden	21
7.	Resultat och analys.....	22
7.1	Intervjuer med lärare	22
7.1.1	Definitioner av begrepp.....	23
7.1.2	Undervisning om strategier	24
7.1.3	Resultat och svårigheter med undervisningen.....	26
7.1.4	Bedömning av strategisk kompetens	27
7.1.5	Lärares resonemang om undervisning i språkliga strategier	28
7.2	Enkät.....	30
7.2.1	Tal i klassrummet	30
7.2.2	Språkliga strategier.....	31
7.2.3	Strategier som elever anser sig använda	32
7.2.4	Elevers syn på strategier.....	34
7.3	Observation	34
7.3.1	Omformuleringar.....	34
7.3.2	Användning av svenska.....	35
7.3.3	Kroppsspråk	35
7.3.4	Bekräftande fraser, uttryck och frågor	36
7.3.5	Avbrott i kommunikationen	36
7.3.6	Transfer	37
7.3.7	Strategier som är främst förekommande bland elever.....	37
8.	Slutsats, diskussion och vidare forskning	39
	Källförteckning.....	41

Bilaga 1: Intervjuguide.....	44
Bilaga 2: Information till elever inför enkät.....	45
Förtydliganden till enkäten.....	45
Bilaga 3: Enkät om strategier	46
Bilaga 4: Information om deltagande i en undersökning om undervisning i engelska, åk 6 (till föräldrar).....	47
Bilaga 5: Observationsschema	48

1. Inledning

De flesta människor i Sverige lever idag i ständig kontakt med omvärlden och det ses både som självklart och som en nödvändighet att alla kan kommunicera på fler språk än sitt modersmål (Estling Vannestål & Lundberg 2010 s.36). Det engelska språket omger oss i vardagen och kunskaper i engelska ger oss möjligheter att delta i olika sociala och kulturella sammanhang, även på internationella arenor. I en globaliserad värld där engelskan har en ledande språkroll finns argument för att en tidigt insatt språkundervisning kan väcka ett livslångt intresse för språk och kultur och resultera i flerspråkighet (Estling Vannestål & Lundberg 2010 s.17-20). I läroplanen (Skolverket 2011a s.1) står det att ”Språk är människans främsta redskap för att tänka, kommunicera och lära. Att ha kunskaper i flera språk kan ge nya perspektiv på omvärlden, ökade möjligheter till kontakter och större förståelse för olika sätt att leva”.

Tilläggnandet av ett nytt språk, och språkinlärningsprocesser, är ett ytterst komplext och mångfasetterat fenomen (Abrahamsson 2009 s.11). Alla människor behöver och använder strategier för att förstå, göra sig förstådda, kommunicera och lära (Skolverket 2011b s.15). Forskning har visat att elever som får träning i metakognition, d.v.s. att kunna välja mellan olika strategier, reflektera och lösa problem med anpassning till en viss situation, syfte eller sammanhang, ökar sina prestationer och kan applicera vad de har lärt sig i nya situationer (William 2013 s.162).

Griffiths (2004) menar att strategier fungerar som ”verktyg vid användandet av ett språk”, vilket är en vanligt förekommande definition av begreppet bland forskare. Strategier är något som betonas i kursplanen i engelska (Skolverket 2011a s.1) för att eleverna ska bli mer aktiva, effektiva och självständiga som språkinlärare. Skolverket använder *strategi* som ett samlingsbegrepp för olika metoder eller handlingssätt vid kommunikation och i elevernas lärande (Skolverket 2011b s.15). Under lång tid behöver nybörjare kompensering tillvägagångssätt när språkkunskaperna inte räcker till. Efter hand som språkfärdigheterna ökar minskar behovet av rent kompensatoriska strategier men man fortsätter att använda strategier för att kommunicera (Skolverket 2011b). Som undervisande lärare i ämnet är det därför viktigt att ha kunskap om olika strategier för att kunna ge eleverna redskap för att kunna tillägna sig ett nytt språk.

I läroplanen (Skolverket 2011a s.1) klargörs det att eleverna, genom undervisningen, ska ges möjlighet att utveckla en ”allsidig kommunikativ förmåga”. Vidare står det ”i den

kommunikativa förmågan ingår även språklig säkerhet och att kunna använda olika *strategier* för att stödja kommunikationen och lösa problem när språkkunskaperna inte räcker till” (Skolverket 2011a s.1).

Språkvetare använder uttrycket *kommunikativ kompetens* i liknelse med Skolverkets ”kommunikativa förmåga” (Lundahl 2012 s.139, Oxford 1990 s.8). Kommunikativ kompetens består av de tre komponenterna grammatisk, sociolingvistisk och strategisk kompetens. Strategisk kompetens innebär bland annat förmågan att använda kommunikationsstrategier som omformuleringar, frågor och kroppsspråk (Lundahl 2012).

Griffiths (2004 s.1) beskriver hur forskare har svårt att enas om en gemensam definition av strategier. I föreliggande studie kommer begreppet *språkinlärningsstrategier*, även förkortat *strategier*, att användas som ett paraplybegrepp när strategier diskuteras generellt.

Språkinlärningsstrategier definieras utifrån Börjessons (Skolverket 2012) indelning av *metakognitiva, kognitiva* och *socio-affektiva strategier*. *Kommunikationsstrategier* är ett vanligt förekommande begrep i forskningssammanhang, men även dessa faller in under begreppet strategier. Griffiths (2004 s.3) menar att de forskare som har försökt att skilja på *inlärningsstrategier* och *kommunikativa strategier* inte resulterat i några resultat. Detta då man inte kan skilja på begreppen, eftersom elevens motivation eller intention kan vara att både lära sig språket och kommunicera. Kursplanen i engelska (Skolverket 2011a) redogör inte för några *språkinlärningsstrategier*. Strategierna som Skolverket (2011a s.4) formulerar i kursplanen för engelska fokuserar endast på att utveckla de språkliga förmågorna reception, produktion och interaktion. Strategierna syftar till att göra sig förstådd och upprätthålla en konversation trots kunskapsbrister i målspråket. Fördelen med dessa strategier är att de håller språkinläraren involverad i konversationen samtidigt som eleven tränas i målspråket (Hedge 2000 s.79). Dessa strategier kommer att benämnas som *språkliga strategier* i texten. Detta för att göra en tydlig uppdelning av begreppen.

De senaste decennierna har forskningsintresset förskjutits från själva språkundervisningen till eleven som språkinlärare. Forskningen har intresserat sig för själva processen i språkinläring och börjat ställa frågor om elevers aktiva lärande och vilka strategier som de använder sig av för att nå framgång i språkstudierna (Lundberg 2007 s.32). Idag finns det relativt mycket forskning om språkinläring och språkinlärningsstrategier (se t.ex. Griffiths 2004, Oxford 1990) men det har visat sig att det saknas forskning i specifik relation till de språkliga strategier som Skolverket formulerar. Det finns få svenska studier inom ämnet. Dessutom fattas relevant forskning om hur elever uppfattar arbetet med strategier i språkinläringen.

Denna studie kommer utifrån ovanstående ämnesdidaktiska problemområde att försöka förklara och få en bättre förståelse för hur språkliga strategier kan vara en hjälp i tillägnet av ett nytt språk.

2. Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka elevers och lärares syn på, och användning av, språkliga strategier vid oförberett tal i engelska. Detta kommer att besvaras genom följande frågeställningar:

- Hur resonerar några lärare om att undervisa i språkliga strategier i ämnet engelska?
- Vilka strategier anser sig elever i två klasser i årskurs 6 använda?
- Vilka produktiva och interaktiva strategier är främst förekommande bland elever i två klasser i årskurs 6 vid oförberett tal?

3. Bakgrund

För att få en förståelse för varför arbetet med strategier är viktigt i språkinläringen kommer faktorer för framgångsrika språkinlärare att stå i fokus i detta avsnitt. Detta med hänvisning till styrdokumentet, Lgr11, samt en artikel av Börjesson vid institutionen för pedagogik och specialpedagogik (Skolverket 2012).

3.1 Framgångsrika språkinlärare

Med en framgångsrik språkinlärare avses här en språkinlärare som tror på sin förmåga, vågar ta risker, vågar gissa och inte är rädd för att göra misstag. Dessa faktorer ska förhoppningsvis leda till högre motivation och en ännu mer positiv attityd till språket, vilket är viktiga delar i en effektiv språkinläring (Skolverket 2012 s.2). Studier om ”den framgångsrike språkinläraren” har kategoriserat fem karaktärsdrag som kan ses som särskilt typiska för den framgångsrike inläraren (Abrahamsson 2009 s.213). De första tre karaktärsdragen som den goda inläraren har, är förmågan att fokusera på språklig form, ha ett tydligt fokus på innehåll och betydelse samt att hen är aktivt deltagande i aktiviteter som kopplas till språkinläringen. En fjärde egenskap är medvetenhet om den egna inlärningsprocessen. Den goda inläraren är medveten om sin egen inläring samt de strategier hen använder. Det femte karaktärsdraget är flexibel strategianvändning, dvs. den goda inläraren har en förmåga att växla mellan olika

strategier beroende på situation eller uppgift. Framgångsrika inlärare använder dessutom fler strategier än mindre framgångsrika inlärare (Abrahamsson 2009 s.213).

Börjesson (Skolverket 2012 s.2) menar även att utgångspunkten måste vara att skapa en god lärandemiljö och att trygga elever lär sig bättre än otrygga. Lundberg (2007 s.122) håller med om resonemanget och menar att lärarens förmåga att skapa en trygg, tillåtande och respektfull miljö har en viktig roll i arbetet att stärka elevernas självförtroende i språkinläringen. Vidare menar Börjesson (Skolverket 2012 s.2) att det förstås är lättare sagt än gjort att uppnå detta uppdrag, men att det är eftersträvansvärt eftersom språklig kompetens till stor del handlar om att vilja och våga använda språket.

3.2 Metakognitiv förmåga

I grundskolans styrdokument, Lgr11, dominerar fem förmågor som ska följa elevernas kunskapsutveckling som en röd tråd genom hela grundskolan (Svanelid 2011). Svanelid (2011) redogör för analysförmåga, kommunikativ förmåga, metakognitiv förmåga, förmåga att hantera information och begreppslig förmåga. Svanelid (2011) menar att om lärare i alla ämnen fokuserar på dessa, kommer eleverna lättare att nå målen i skolan. I en analys av ämnesgrupperna språk, kommer Svanelid (2011) fram till att den kommunikativa förmågan, metakognitiva förmågan och förmågan att hantera information tar ungefär lika mycket plats i mål och kunskapskrav.

Elevers medvetenhet om sin inläring kan sammanfattas som metakognitiv förmåga, där metakognition omfattar kunskap om vad man vet, vad man kan göra och vad man vet om sin egna kognitiva begåvning (Wiliam 2013 s.162). En ökad medvetenhet om hur man lär sig språk gör med största sannolikhet inläringen mer effektiv (Eriksson & Tholin 1997 s.14). Vidare menar Malmberg & Bergström (2000 s.150) att elever på ett tidigt stadium bör vänja sig vid att reflektera över vad de gör och att ta ansvar för sin inläring och bli medvetna om vilka strategier som de använder. Det metakognitiva synsättet ska även tillämpas när det gäller utvecklingen av elevers muntliga färdigheter (Malmberg & Bergström 2000 s.150).

Wiliam (2013 s.159) menar att elever som är medvetna och engagerade i sitt eget lärande kan åstadkomma avsevärda förbättringar i deras prestationer. Vidare menar Williams (2013 s.171) att lärare spelar en avgörande roll för att skapa miljöer där lärande sker, men att endast elever kan skapa lärande. Det är därför inte förvånansvärt att ju bättre elever kan styra sitt lärande, ju bättre lär de (Wiliam 2013 s.171).

3.3 Språklärande och strategier

Grundskolans kursplan ingår i ett gemensamt system med generella och påbyggbara språknivåer. Utgångspunkten för detta system är Europarådets ”Gemensam europeisk referensram för språk, lärande, undervisning och bedömning”, förkortat GERS (Skolverket 2011b s.6). Baserat på GERS har Skolverket utformat kursplanen utifrån en funktionell och kommunikativ språksyn. De har även inkluderat tidigare forskning som visar att man lär sig språk effektivast genom att få uttrycka sig och sträva efter att förstå och kommunicera, inte genom att studera separata byggstenar i språket (Skolverket 2011b s.6).

Ett av huvudsyftena med undervisningen i engelska är att eleverna ska utveckla tilltro till sin förmåga att använda språket i olika situationer och för skilda syften (Skolverket 2011a s.1). För att stödja och utveckla elevernas lärande är det centralt att undervisningen ger dem förutsättningar att använda olika hjälpmedel för lärande, förståelse, skapande och kommunikation. Hjälpmedel kan i det här sammanhanget syfta på såväl rent konkreta hjälpmedel, till exempel lexikon och internet, som på olika strategier för att lära sig förstå och kommunicera på ett främmande språk. Undervisningen ska därför hjälpa eleverna att hitta effektiva strategier både för att kommunicera och för att utveckla språkkunskaperna.

Börjesson (Skolverket 2012 s.3-4) menar att trots en omfattande litteratur i ämnet, är det inte helt lätt att definiera och gruppera språkinlärningsstrategier. Den gruppering som hon gör, med hjälp av O'Malley & Chamot (1990), är en relativt allmän vedertagen indelning. Strategierna delas in i *metakognitiva*, *kognitiva* och *socio-affektiva strategier*. En förutsättning för de *metakognitiva strategierna* är att eleverna reflekterar över hur de lär sig. Strategierna handlar om att planera, genomföra och utvärdera sitt arbete samt korrigera sig själva. De *kognitiva strategierna* bygger på analys, problemlösning och bearbetning. Vid språkinläring handlar det ofta om att införliva ny kunskap med tidigare kunskaper, ta anteckningar och dra slutsatser om sammanhanget. De *socio-affektiva strategierna* används när man språkligt samspelar och samarbetar med sin omgivning. De kan användas för att ta hjälp av varandra och ge feedback (Hedge 2000 s 77-79, Skolverket 2012 s.4).

Kursplanen i engelska har en funktionell och kommunikativ grundsyn på språklärande som bygger på språkanvändning. Undervisningen ska bland annat ge eleverna möjligheten att utveckla sin förmåga att använda språkliga strategier för att förstå och göra sig förstådda (Skolverket 2011a s.1). Kursplanen har fokus på de kommunikativa språkliga förmågorna reception, produktion och interaktion (Skolverket 2011b s.6). Skolverket tar fram tre centrala

kategorier för strategier som är kopplade till centralt innehåll i kursplanen för årskurs 4-6 (Skolverket 2011a s.4):

- Reception: Strategier för att uppfatta betydelsebärande ord och sammanhang.
- Produktion: Språkliga strategier för att förstå och göra sig förstådd när språket inte räcker till, till exempel omformuleringar.
- Interaktion: Språkliga strategier för att delta i och bidra till samtal, till exempel frågor och bekräftande fraser och uttryck.

I de svenska styrdokumenterna skiljer man på färdigheterna produktion och interaktion, vilket föreliggande studie kommer att fokusera på. Strategier för produktion går ut på att eleven ska kunna förtydliga eller stärka budskapet i den egna kommunikationen (Skolverket 2011b s.17). Strategier vid interaktion innebär att eleverna i t.ex. ett samtal, diskussion eller chattforum, kan stärka samarbetet och se till att samtalet utvecklar sig i rätt riktning. Att kunna välja rätt strategi för rätt tillfälle kan bidra till ömsesidig förståelse och ett fokuserat angreppssätt (Skolverket 2011b s.17). Strategier för produktion och interaktion kan sammanfattas som olika hjälpmedel som eleverna använder när de samtalar. Detta beskrivs i kunskapskravet för betyg E som ”eleven kan välja och använda sig av någon strategi som löser problem i och förbättrar interaktionen” (Skolverket 2011a s.6). Bedömningen av språklig kompetens kommer att behandlas under resultatdelen av studien. Intervjuade lärare kommer att diskutera vilka kriterier och faktorer som de utgår ifrån i sin bedömning.

3.4 Forskningslucka

Utifrån ovanstående sammandrag om framgångsrika språkinlärare och språkliga strategier skapades ett intresse för denna studie. Examensarbetet ”Att utveckla språkliga strategier i engelskundervisning - En kvalitativ intervjustudie med fenomenologisk ansats” (Jonsson & Kristoffersson 2016 s.24) avslutas med att ” Det finns en önskan att utveckla arbetet kring språkliga strategier genom vidare forskning. Ytterligare fördjupning skulle kunna ske inom de olika kategorierna av språkliga strategier och vidare forskning kring metakognitiva strategier och kognitiva strategier upplevs som nödvändigt. Slutligen vore det även intressant att undersöka om elevers reflektion över sitt lärande inte implementerats i engelskundervisning, eller om lärare inte upplever att det skapar möjlighet för elever att utveckla språkliga strategier”. Studien visar på ett behov av fördjupande forskning inom flera områden.

Det finns relativt mycket forskning om strategier vid andraspråksinläring samt hur lärare kan arbeta med strategier. Dock saknas det relevant forskning om hur elever uppfattar arbetet med strategier och om/vilka de tycker är effektiva. Hedge (2000) diskuterar hur det finns forskning om strategier i engelska, men att det saknas forskning om vilka strategier som fungerar bäst och som leder till ökad inläring. Hedge (2000) poängterar att det behövs betydligt fler studier inom ämnet för att kunna bedöma olika strategiers användbarhet.

En litteraturstudie om ”Muntlig kommunikation i engelskundervisningen” (Stefansdotter 2015 s.23) lyfter ett annat problem som har uppmärksammats under arbetet. Det har visat sig väldigt svårt att hitta finna svenska studier om elevers kommunikation och strategier i engelskundervisningen. Ytterligare forskning inom ämnet i Sverige är därför nödvändigt (Malmberg & Bergström 2000 s.232).

Tidigare forskning beskriver att strategier är komplexa att utveckla och observera, se till exempel Griffiths (2004). Detta gör den här studien intressant, då arbetet med strategier är väldigt komplext men samtidigt ska bedömas likvärdigt utifrån kunskapskrav i årskurs 6 av individuella lärare. I undervisningen ska elever ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att använda språkliga strategier för att förstå och göra sig förstådda (Skolverket 2011a s.1). Det ligger hos läraren att tolka och forma sin undervisning så att dessa förmågor utvecklas. Eftersom förmågorna är breda och svårtolkade kan detta innebära en stor variation av uppfattningar av begreppen som vidare kan skapa konsekvenser i elevers språkinläring. En konsekvens skulle kunna vara att elever saknar verktyg för att lösa språkliga problem i en verklig situation. Förhoppningen är att studien ska kunna hjälpa pedagoger i arbetet med att lära ut ett nytt språk med fokus på effektiva kommunikativa strategier.

4. Teoretisk utgångspunkt

I detta avsnitt kommer den muntliga språkinläringen och strategier att stå i fokus med förankring i det sociokulturella och kognitiva perspektivet. Avsnittet kommer även att redogöra för några teoretiska begrepp som kommer att behandlas under studien.

4.1 Sociokulturellt perspektiv

Det sociokulturella perspektivet argumenterar för att det mänskliga lärandet bör förstås ur ett kommunikativt och sociohistoriskt perspektiv (Säljö 2000). Genom att tillägna oss resurser för att tänka och utföra praktiska projekt, i interaktion med andra människor, kan vi tillägna

oss kunskap (Säljö 2000). Det sociokulturella perspektivet menar att alla är unika och individuella vid lärande. Perspektivet är känt för sin teori om det som Vygotskij kallade den proximala utvecklingszonen som beskriver skillnaden mellan nuvarande kunskap och potentiell kunskap som man kan nå med stöttning av en mer erfaren person (Pinter 2006 s.10).

Ur ett sociokulturellt perspektiv på lärande används uttrycket *social* både för att beskriva social tillhörighet och social interaktion (Lundahl 2012 s.135). Social tillhörighet kan förklaras som att vi ingår i olika sociala gemenskaper som alla innehåller olika koder för vad som accepteras och förväntas. Våra tankar, värderingar och uppfattningar präglas av vilka grupper vi tillhör. Social interaktion betonar att språket ska användas i ett socialt sammanhang och att klassrummet ska präglas av dialog, delaktighet och samarbete.

Lärande ur ett sociokulturellt perspektiv kan tolkas i linje med Skolverkets kommunikativa och funktionella grundsyn på språkinläring där strategier är en viktig del i lärandet. Det sociokulturella perspektivet kan sammanfattas i tre företeelser (Säljö 2000 s.22-23):

- Utveckling och användning av intellektuella (eller psykologiska/ språkliga) redskap.
- Utveckling och användning av fysiska redskap.
- Kommunikation och samarbete.

Det sociokulturella perspektivet på lärande kan sammanfattas i att kunskap konstrueras i sociala sammanhang med betoning på deltagande och samarbete (Lundahl 2012, Pinter 2006). Språk är därmed en unik och oändligt rik komponent för att skapa och kommunicera kunskap.

4.2 Kognitivt perspektiv

Det kognitiva perspektivet är känt för sina fyra universella stadier av utveckling som alla barn går igenom (Pinter 2006 s.6). Varje barn följer dessa stadier i exakt samma ordning och utveckling sker som ett resultat av den biologiska processen att växa samt utvecklingen av barnets hjärna (Pinter 2006 s.6).

Ur ett kognitivt perspektiv ses lärande som en progression från det enkla till det svårare där elever ses som aktiva skapare av kunskap (Lundahl 2012). Förståelse skapas i mötet mellan individens erfarenheter och förkunskaper och ny information. Inom perspektivet kallas dessa processer *assimilation* och *accomodation*. Assimilation kan beskrivas som att man tillägnar sig ny kunskap utan att ändra uppfattning. Till exempel kan barnet veta att fåglar kläcks ur ägg. Barnet accepterar detta och det påverkar inte tidigare kunskap. När barnet besöker en

djurpark tror den att alla djur kläcks ur ägg. Barnet tillskriver informationen för att passa med det redan existerande sättet att tänka. Senare får barnet veta att hästar inte kläcks ur ägg och måste då ändra sin uppfattning för att kunna ta till sig ny information, vilket kallas *accomodation* (Pinter 2006 s.6)

Det kognitiva perspektivet har haft stor inverkan på andraspråksforskningen. Det som har fått störst inflytande när det gäller synen på lärande brukar kallas för *konstruktivism*, det vill säga att individen själv genom mentala processer konstruerar kunskap och sin förståelse av omvärlden (Lundahl 2012 s.205). Språkinlärningsforskningen har intresserat sig för informationsbearbetning, strategier och elevers sätt att klara av språkliga problem och kommunikativa situationer (Lundahl 2012 s.198). I inlärningsprocessen är elevers tänkande och medvetenhet avgörande, vilket kan tolkas som en metakognitiv förmåga och strategisk kompetens i inläringen av ett nytt språk.

4.3 Teorirefleksion

Studien kommer bygga på en kombination av ett sociokulturellt synsätt som betonar vikten av relationer, samarbete, delaktighet och dialog med ett kognitivt synsätt som framhäver faktorer som medvetenhet och strategier. I bägge fallen är *interaktion* grundläggande för elevers språkutveckling (Lundahl 2012). De mentala processerna och samspelet med den sociala omgivningen är beroende av varandra (Lundahl 2012 s.197). Språkutveckling kan betraktas som ett resultat av inre processer och interaktioner mellan dem man talar med. Båda faktorerna är lika viktiga och således förenas det sociala och det kognitiva.

4.4 Teoretiska begrepp

En pågående diskussion är om man ska använda termen ”English as a second language” (ESL/L2) eller ”English as a foreign language” (EFL) (Sundqvist 2009 s.10). För att klargöra skillnaden mellan begreppen brukar ESL/L2 (Language 2) användas när personer med ett annat modersmål lär sig ett nytt språk i en miljö där språket används och fungerar som huvudsakligt kommunikationsspråk, t.ex. om en person flyttar till ett land med ett annat modersmål. EFL innebär att man lär sig engelska i svensk kontext, främst i skolmiljö där man utanför klassrummet inte kommer i kontakt med personer som har engelska som modersmål (Sundqvist 2009 s.10, Abrahamsson 2009 s.14). I den här studien kommer begreppet *andraspråk* (eng. L2) att användas, då termen oftast används som ett paraplybegrepp där främmande språk ingår (Abrahamsson 2009 s.15). Dessutom omger det engelska språket oss i

vardagen och är lättillgängligt utanför klassrummet, även om det inte är det officiella språket (Sundqvist 2009 s.10). I inlärningssammanhang brukar även andraspråket att benämnas med termen *målspråk* (eng. *target language*) vilket syftar på det språkliga system som är målet för inläringen (Abrahamsson 2009 s.14).

En vanlig och grundläggande distinktion som brukar göras är den mellan *tillägnande* (eng. *acquisition*) och *inläring* (eng. *learning*). På engelska har främst termen *tillägnande* kommit att bli en term som täcker båda typerna, medan man på svenska föredrar termen *inläring* (Abrahamsson 2009 s.16). I den här studien kommer således *språkinläring* att användas som en paraplyterm både för betydelsen andraspråkstillägnande och för andraspråksinläring. Termen *andraspråksinläring* kan definieras som ”det naturliga och informella tillägnandet av implicit kompetens i något språk utöver modersmålet” (Abrahamsson 2009 s.18).

5. Tidigare forskning

I följande avsnitt ges en kort överblick av tidigare forskning kring kommunikativ kompetens och språkinlärningsstrategier. Vidare i kapitlet avgränsas forskningen till undervisning om strategier samt elevers tankar och användning av strategier.

5.1 Kommunikativ kompetens genom strategier

Enligt Oxford (1990 s.8) är språkinlärningsstrategier framtagna för att sträva mot det överordnade målet *kommunikativ kompetens*, d.v.s. förmågan att kunna kommunicera. Griffiths (2004 s.9) menar att man i undervisningen mot kommunikativ kompetens behöver arbeta utifrån att kunskap om språkets funktion är viktigare än kunskap om språkets form och struktur. Oxford (1990 s.8) menar att eleverna behöver använda meningsfullt språk i realistiska samtal för att utveckla en kommunikativ kompetens. Strategierna hjälper därmed eleverna att aktivt delta i autentiska kommunikationstillfällen och öka sin kommunikativa kompetens.

Vidare kategoriserar Oxford (1990 s.8-9) olika strategier för att kunna utveckla en kommunikativ kompetens. *Metakognitiva strategier* hjälper eleverna att fokusera, planera och utvärdera processen mot en kommunikativ förmåga och sitt eget lärande. *Sociala och affektiva strategier* möjliggör ökad interaktion och förståelse, då eleven utvecklar ett bättre självförtroende för att aktivt kunna delta i kommunikativa sammanhang. Oxford (1990 s.9) redogör vidare för *kognitiva strategier* som t.ex. analys och vissa minnesstrategier som viktiga i processen för att kunna använda målspråket. Slutligen kan *kompensationsstrategier*

hjälpa elever att fortsätta kommunicera och kompensera för bristande kunskaper. De strategier som redogjorts för är alla nödvändiga delar för att nå en *kommunikativ kompetens* (Oxford 1990).

När elevens *kommunikativa kompetens* växer kan strategierna användas på speciella sätt för att utveckla specifika aspekter av kompetensen. Den kommunikativa kompetensen kan delas in i grammatisk, sociolingvistisk, diskursiv och strategisk kompetens (Oxford 1990 s.9). De kognitiva strategierna kan stärka den grammatiska kompetensen. Med grammatisk kompetens avses inte bara att behärska grammatiska regler utan även stavning, uttal och ordförråd. Sociala strategier, som att t.ex. ställa frågor, utvecklar den sociolingvistiska kompetensen. Många olika typer av strategier uppmanar även till rika tillfällen av autentisk kommunikation, som i sin tur utvecklar en diskursiv kompetens. Den strategiska kompetensen karakteriseras av förmågan att använda olika strategier för att överkomma hinder i språkinläringen (Oxford 1990 s.7). Slutligen kan kompensatoriska strategier, som t.ex. att gissa, använda synonymer eller kroppsspråk och minspel för att uttrycka ett främmande ord eller uttryck, sägas vara hjärtat i strategisk kompetens (Oxford 1990 s.9).

5.2 Språkinlärningsstrategier

Oxford (1990 s.8) använder en vanligt förekommande definition av strategier som ”operations employed by the learner to aid the acquisition, storage, retrieval, and use of information”. Vidare menar Oxford att definitionen inte framhåller strategiernas användbarhet och tillägger därför att strategier är specifika steg som eleven tar för att göra lärandet lättare, snabbare, roligare, mer effektivt, självstyrt och överförbart till nya situationer (1990 s.8).

Språkinlärningsstrategier har visat sig vara ett effektivt verktyg för andraspråksinlärare för att överkomma problem som uppstår när de försöker att kommunicera på målspråket, se till exempel Griffiths (2004 s.17). Strategierna har visat sig fylla det hål mellan elevernas kommunikativa behov och bristande kunskaper i målspråket (Rosas 2016 s.72).

En studie av Rosas (2016) har analyserat vilka, och i vilken grad, strategier som elever med olika kunskaper i andraspråket använder när de interagerar med en person som har engelska som förstaspråk. Studiens resultat visade samband mellan elevernas språkkunskaper och användning av strategier. Elever med mindre goda språkkunskaper använde strategier (där undvikande och transfer från modersmålet räknas in som strategier) mer än språkinlärare med grundläggande kunskaper. Studien visade även att elever med goda språkkunskaper använde

strategier i något högre utsträckning än elever med grundläggande kunskaper. De starka språkinlärarna använde även mer komplexa strategier. Resultatet stämmer överens med andra studier som kommit fram till att det är elevens val av strategier som är viktigt i språkinläringen, och att valet av strategier hänger ihop med hur väl eleven behärskar språket (Rosas 2016 s.88).

Rossiter (2005) beskriver att många studier har funnit ett direkt samband mellan elevers andraspråksinläring och användning av strategier. Elever med avancerade språkkunskaper har rapporterat högre nivåer av total användning av strategier och en mer frekvent användning av ett större antal kategorier strategier, även om annan forskning har föreslagit att skillnad i framgångsrik kommunikation ligger i lämpligheten av de strategier som används (Rossiter 2005 s.55).

Rossiters studie (2005 s.61) kommer, tillsammans med flera andra studier, fram till resultatet att när elevers kunskaper inom andraspråket ökar minskar deras behov av strategier för att förhindra avbrott i kommunikationen. Studien visar även att framgångsrika språkinlärare främst använde sig av strategierna ”approximation”, att man använder sig av ett ord som man vet är fel men som har ungefär samma innebörd som det man vill säga, och ”circumlocution”, då man försöker beskriva ordet så ingående som möjligt så att budskapet ändå kommer fram. Rossiter (2005) menar att ”approximation” och ”circumlocution” mest sannolikt kan kompensera för språkliga brister i elevens produktion och minska möjligheterna för missförstånd. Vidare menar Rossiter (2005 s.63) att det är dessa strategier som lärare bör fokusera på om de vill förbättra elevernas strategiska kompetens. Genom denna process kommer eleverna att få lexikal kunskap som kan användas för att ytterligare förbättra deras övergripande kommunikativa kompetens (Rossiter 2005 s.63).

5.3 Undervisning om strategier

Att öka medvetenheten om hur språkinläring går till, och hjälpa barn att tänka strategiskt i syfte att kunna ta ökad kontroll över sitt lärande, betonas av de flesta forskare inom fältet tidig språkinläring (Pinter 2006). Lundbergs forskning (2007 s.135) har visat att en framgångsfaktor i språkarbetet tycks vara att ägna en hel del tid åt att undervisa om hur man lär sig språk. När eleverna blir medvetna om språklärandet har eleverna uppfattats som mer avslappade i förhållande till engelskan och även kunnat ta till sig undervisningen bättre. Lärare uttalar sig om att eleverna utmanar sig själva genom att våga prata och även

misslyckas, eftersom de vet att det ur misslyckandet kommer ny kunskap och förståelse som i sin tur leder till en högre kommunikativ förmåga (Lundberg 2007 s.136). Lundberg (2007 s.136) framhåller även vikten av att lärare inhämtar goda kunskaper om språkinlärningsstrategier.

För att elever ska utveckla god språkförmåga menar Roessingh (2014 s.5) att undervisning i målspråket bör ge eleverna möjlighet att träna olika förmågor. Roessingh (2014 s.5) redogör för förmågor som att lösa problem, hitta strategier, tänka kritiskt och kunna använda språket i verkliga situationer. För att kunna använda språket i verkliga situationer menar Roessingh (2014) att det kräver en undervisning som utgår från eleverna och att innehållet utformas utifrån tänkbara verkliga situationer där eleverna behöver använda språket.

Språkinlärningsstrategier kan förklaras som medvetna tankar och aktioner som används för att nå ett lärandemål (Chamot 2004 s.14). Chamot (2004 s.15) problematiserar befintlig forskning kring strategier i andraspråk utifrån olika problemområden, varav några är intressanta att ta upp i föreliggande studie. Chamot (2004 s.19) lyfter att forskning är enig om att det är viktigt att strategierna är explicita i undervisningen. Dock råder det mindre enighet kring huruvida dessa ska vara integrerade i läroplanen (för språkämnen) eller om de ska undervisas separat. Fördelarna med en integrerad undervisning är att eleverna får använda strategier i autentiska uppgifter och situationer. Dessutom är elever mer benägna att överföra sina kunskaper till andra uppgifter, om de lär sig strategier explicit i undervisningen (Chamot 2004 s.19).

Chamot (2004 s.20-21) menar även att elevers förmåga att överföra strategier till nya uppgifter och situationer ökar i förhållande till lärarens arbete med att hjälpa eleven att se sin utveckling ur ett metakognitivt perspektiv. Vidare menar Chamot (2004 s.20-21) att idealet skulle vara att lärare inom alla ämnen skulle lära ut strategier för att lära, vilket har visat sig ge signifikant bättre resultat. Detta inkluderar även nybörjare som behöver undervisas om verktyg för att använda och lära sig strategier eftersom detta ökar deras motivation och förbättrar deras språkutveckling (Chamot 2004 s.21).

5.4 Elevers tankar om, och användning av, strategier

STRIMS- projektets (Malmberg & Bergström 2000) syfte var att undersöka hur svenska elever tänker, och vilka strategier de använder, när de arbetar med olika uppgifter i främmande språken engelska, tyska, franska och spanska. Åtta elever utgör kärnan i det

engelska materialet. De följdes i fem års tid, från mellanstadiet årskurs 5 till år 1 på gymnasiet. Insamlingen av det empiriska materialet skedde huvudsakligen genom samtal med ”native speakers”. Eleverna fick i genomsnitt en gång per år möta en utbytesstudent från ett engelsktalande land för en intervju.

I undersökningen om elevernas muntliga färdighet i främmande språken redogör Malmberg & Bergström (2000 s.118-150) för gemensamma strategier som uppfattats under studien. Det framgår att vanligt återkommande strategier är *parafrasering* d.v.s. att omformulera sig för att nå ett ord man inte kan. Den dominerande strategin var att falla tillbaka på modersmålet (Malmberg & Bergström 2000 s.149). I olika stor omfattning förekom även *transfer* från andra främmandespråk, d.v.s. när eleven försöker överföra ett ord som inte finns i målspråket. Några elever förefaller ha klart för sig att man kan använda gester och andra former av kroppsspråk för att kompensera sina språkliga brister. En annan vanlig strategi var att försöka undvika språkproblem (eng. *avoidance*). Denna mindre lyckade strategi, där eleven ändrar sin ursprungliga avsikt att berätta något, resulterar ofta i att samtalet bryts (Malmberg & Bergström 2000 s.150). En strategi som är mer gynnsam för kommunikationen är att eleven försöker lösa det kommunikativa problemet genom att parafrasera (omformulera) det ord eller uttryck som eleven inte kan komma på och på så sätt hålla igång samtalet (Malmberg & Bergström 2000 s.150). Av de många undersökningar som har gjorts kunde man även dra slutsatsen att eleverna genom interaktion använde många socio-affektiva och metakognitiva strategier (Malmberg & Bergström 2000 s.216). De socio-affektiva strategierna kännetecknades av att eleverna uppmuntrade varandra, samarbetade och bad om hjälp och förtydliganden. De metakognitiva strategierna innebar att eleverna diskuterade hur de skulle lösa uppgiften. Under processen gjorde de bedömningar och utvärderade resultat som de hade kommit fram till (Malmberg & Bergström 2000 s.216).

I engelskan hade man möjlighet att följa några elever under fem års tid och kunde dra slutsatsen att elever verkar starta sina studier med en egen kognitiv stil (Malmberg & Bergström 2000 s.240). Om inte systematiska insatser sätts in behåller de sitt individuella lärandesätt. Vissa elever är förmodligen kapabla att finna egna effektiva språkinlärningsstrategier, men för de allra flesta underlättar strategiträning elevernas studier och utvecklar deras inläring i positiv riktning (Malmberg & Bergström 2000 s.240). Sammanfattningsvis kom man fram till att strategiträning kan ge en effektivare inläring och att aktiva, medvetna elever som är öppna för att pröva nya vägar är de som har goda möjligheter att bli framgångsrika inlärare (Malmberg & Bergström 2000 s.240).

6. Metod

Avsnittet beskriver studiens undersökningsmetoder, urval och genomföranden. Studien innehåller kvalitativa metoder i form av intervjuer och observationer. I studien ingår även enkät som metod, vilket oftast tillskrivs kvantitativa metoder. Den enkät som har utformats har dock en kvalitativ ansats. Avsnittet kommer även att redogöra för etiska ställningstaganden.

6.1 Undersökningsmetod

För att kunna besvara studiens forskningsfrågor krävs rätt metod. Studien bygger på kvalitativa metoder. Kvalitativa metoder kommer i den här texten att användas som ett övergripande begrepp för intervjuer och observationer som inte direkt utformas för att analyseras kvantitativt med hjälp av statistiska metoder och verktyg (Ahrne & Svensson 2015). Till skillnad från kvantitativ data som ofta är en beräkning eller ett antal, kan man inte mäta kvalitativ data, utan det räcker att konstatera att data finns, hur den fungerar och i vilka situationer den förekommer (Ahrne & Svensson 2015 s.10). Olika datainsamlingsmetoder är bra för att få reda på olika saker, och genom att kombinera dessa kan man få en fullständigare och bättre bild av vad man undersöker (Ahrne & Svensson 2015 s.9).

Tyvärr genomförs studien i för liten omfattning för att kunna generera någon större generaliserbarhet. Den bristande generaliserbarheten, d.v.s. möjligheten att säga något om en större population eller en annan miljö än den som studerats, brukar lyftas fram som en svaghet inom kvalitativ forskning (Ahrne & Svensson 2016 s.26). För att göra studien trovärdig kommer den att utgå ifrån tre principer: transparens, triangulering och återkoppling till fältet (Ahrne & Svensson 2015 s.25). En forskningstexts transparens inverkar på studiens trovärdighet. Jag kommer därför att tydligt redogöra för forskningsprocessen och diskutera eventuella svagheter i utformningen. Jag kommer även att använda mig av triangulering, d.v.s. kombinera olika metoder och typer av data för att komma fram till en mer objektiv beskrivning av det som studeras. Slutligen kommer jag även att återkoppla till fältet och låta de människor som studerats ge sina synpunkter på resultatet av studien.

6.1.1 Intervju

Ändamålet med en intervju är att få fram träffande och beskrivande information om hur andra människor upplever olika sidor av sin livssituation (Dalen 2015 s.14). Intervjun kan både

användas som huvudmetod för att samla in kunskap, men även som en hjälpmetod för att komplettera annat insamlat forskningsmaterial.

För att kunna besvara studiens första forskningsfråga, om hur lärare resonerar om strategier, valdes intervju som metod. Detta då Aspens (2011) skriver att samtal är ett rekommenderat verktyg för att skapa en förståelse för hur individer själva tillskriver och värderar fenomen. Semistrukturerade intervjuer genomfördes, vilket innebär att en färdig intervjuguide fanns men att intervjuaren var flexibel när det gäller ämnens ordningsföljd. Intervjuaren lät även den intervjuade utveckla sina idéer och tala mer utförligt om de ämnen som intervjuaren tog upp (Denscombe 2009 s.234).

I valet av metod togs hänsyn till intervjuens styrkor och svagheter. Styrkorna är många och intervjun kan generera ett väldigt brett material på relativt kort tid (Ahrne & Svensson 2015 s.54). Samtidigt finns problemet med vad en utsaga egentligen betyder, då man inte kan ta för givet att människor gör vad de säger (Ahrne & Svensson 2015 s.53). Intervjun hade med fördel kunnat kompletteras med en observation, vilket det tyvärr inte fanns möjlighet till inom ramen för studien.

6.1.2 Enkät

En enkät är ett frågeformulär som respondenten fyller i själv (Ejlertsson 2005 s.7). Enkäten distribuerades som en gruppenkät, d.v.s. att den delades ut såväl som besvarades och samlades in i ett sammanhang (Ejlertsson 2005 s.8). På så vis blir svarsfrekvensen relativt hög och man har kontroll över vilka som svarar. Enkäten har även flera nackdelar som har uppmärksammats under arbetets gång. Dels är antalet frågor begränsat i ett enkätformulär, dels har man inga möjligheter att ställa kompletterande frågor, vilket innebär att svar som grundar sig på uppenbara missuppfattningar inte kan korrigeras (Ejlertsson 2005 s.12).

För att kunna svara på studiens andra forskningsfråga, om vilka strategier några elever anser sig använda, valdes metoden enkät. Detta för att på kort tid kunna generera ett empiriskt material. Att konstruera frågor till ett frågeformulär innebär att det finns en mängd regler att följa (Ejlertsson 2005 s.51). I samråd med handledaren utformades enkäten med ett enkelt språk anpassat till mottagaren, utan ledande frågor och där man ställer en fråga åt gången. Enkäten innehåller både den vanligaste frågekonstruktionen, d.v.s. frågor med fasta svarsalternativ, och öppna frågor, d.v.s. frågor utan svarsalternativ för att låta respondenten utveckla sitt svar. Enkäten har även utformats utifrån anvisningen om att inte vara för lång och alltför kompakt (Ejlertsson 2015 s.94).

Begreppen validitet och reliabilitet har haft en stor inverkan på utformningen av undersökningen (Ejlertsson 2015 s.99). Stor vikt har lagts vid att utforma frågorna, och ställa dem på ett sådant sätt, att de verkligen mäter det man avsett (validitet). Även reabiliteten är beroende av att frågorna ställs på ett korrekt sätt då dåligt konstruerade frågor kan innebära en stor slumpvariation i svaren. Reabilitet innebär att upprepade mätningar ska ge samma resultat (Ejlertsson 2015 s.99).

6.1.3 Observation

Observation är en kvalitativ metod som är lämplig när man vill undersöka människors beteenden och inte bara hur de uppger att de beter sig. Utifrån de svar som kom fram av enkäterna valdes en kompletterande observation för att kunna svara på studiens sista forskningsfråga, d.v.s. vilka strategier som är främst förekommande bland eleverna.

Vilka metoder som används i det etnografiska fältarbetet varierar beroende på forskarens intressen och vad som ska förstås och analyseras. I föreliggande studie valdes en *öppen observation*, vilket innebär att informanterna var informerade om studien och dess intentioner (Ahrne & Svensson 2015 s.99). Då observationen utfördes i samband med ett provtillfälle för eleverna valdes en passiv, iakttagande observation. En iakttagande observation innebär att observatören iakttar en händelse eller ett händelseförlopp utan att göra märkbara intrång i skeendet (Ahrne & Svensson 2015 s.100).

6.2 Urval

De skolor, lärare och elever som ingått i studien har valts utifrån vissa urvalskriterier. Förfrågan till lärare, elever, rektorer och vårdnadshavare har skett genom personlig kontakt, mail och hemskickad förfrågan om deltagande.

Endast legitimerade lärare som undervisar i engelska på mellanstadiet har tillfrågats. Totalt genomfördes tre stycken intervjuer med lärare på olika skolor. Skolorna som lärarna är verksamma på valdes utifrån ett bekvämlighetsurval då de var placerade nära författarens hemort. Författaren har, eller har haft, en yrkesverksam relation med samtliga intervjuade vilket kan ha varit en fördel då de intervjuade lärarna pratade med någon de redan kände.

Enkäterna och observationen genomfördes på samma skola som en av intervjuerna. Poängen med observationen var att kunna jämföra fynden med det empiriska material som samlats in genom enkäterna. Urvalet av elever baserades på att författaren sökte elever i årskurs 6. Den skola som först återkopplade sitt intresse för att medverka valdes ut.

En intervju, enkäter samt observation utfördes på författarens arbetsplats i Stockholms län. Detta val av skola har sina för- och nackdelar som kan diskuteras. Det finns nackdelar med att ha en personlig koppling till de som man studerar av flera anledningar. Dock kan fördelarna anses som övervägande i detta fall. Kontakten till lärarna och eleverna gav författaren viktig förkunskap. På grund av kontakten var det lätt att få lärare att ställa upp på intervjuer. Att alla elever valde att stanna kvar och fylla i den frivilliga enkäten kan mycket väl bero på att författaren hade en koppling till eleverna. Den främsta anledningen till att författaren såg fördelar med att känna eleverna, var att observationen skulle ske i samband med ett provtillfälle. Förhoppningen var att inte öka en eventuellt stressande situation, med att någon som eleverna aldrig träffat sitter med och antecknar/observerar.

I studien intervjuades tre stycken lärare. Totalt svarade 40 elever, uppdelat i två stycken årskurs 6, på enkäten. Värt att nämna är att av dessa 40 elever är endast 6 stycken flickor, vilket gör att resultatet som presenteras främst grundar sig på pojkars uppfattningar och användning av strategier. Under observationen deltog 40 elever; två stycken hade valt att inte medverka samt att två stycken var frånvarande på grund av sjukdom.

6.3 Pilottest

Innan intervjuerna och enkäterna påbörjades genomfördes ett pilottest för att säkerställa kvalitén (Ahrne & Svensson 2016, Ejlertsson 2005 s.35). Handledare och en tidigare lärarkollega ombads se över intervjuguiden och komma med feedback. Efter denna feedback modifierades frågorna och några frågor lades till. Den tekniska utrustningen som skulle användas vid intervjutillfällena passades även på att testas.

Enkäten utformades och diskuterades sedan med handledaren och den undervisande engelskläraren för klasserna som skulle svara på enkäten. Detta för att använda ett språk som eleverna skulle känna igen. Enkäten förtydligades ytterligare och en fråga togs bort. Slutligen testades enkäten på en elev i årskurs 6.

6.4.1 Genomförande av intervjuer

Samtycke för deltagande samlades in. Tid och plats för intervjuerna bestämdes till de tre informanternas arbetsplatser. Därefter utarbetades en intervjuguide, se bilaga 1. Intervjuguiden utgick ifrån områdesprincipen, dvs. att den började med frågor som ligger i periferin i förhållande till de mer centrala och känsloladdade temana som skulle belysas (Dalen 2015 s.35). Informanterna fick inte tillgång till intervjufrågorna innan intervjun.

Samtliga intervjuer tog mellan 20-30 min att genomföra. Intervjun inleddes med att förklara studiens syfte. De fyra forskningsetiska reglerna fastställda av Vetenskapsrådet (2002) förklarades och samtycke inhämtades. Informanterna tillfrågades även om samtycke för inspelning. Samtliga intervjuer spelades in för att senare underlätta analysen och tolkningen av det empiriska materialet. Gester, grimaser och annat ohörbart som inte kommer med på inspelnigen antecknades för hand (Ahrne & Svensson 2016 s.49). Under intervjun fokuserades förmågan att lyssna och genuint visa intresse för det som berättades (Dalen 2015 s.42). Intervjun avslutades med att tacka för att vederbörande tagit sig tid att intervjuas.

Efter att intervjuerna genomförts bearbetades och transkriberades materialet för att sedan koda i lämpligare kategorier för att förstå materialet på en mer tolkande och teoretisk nivå (Dalen 2015 s.78).

6.4.2 Genomförande av enkät

Rektor och lärare för klasserna tillfrågades om godkännande. Ett datum för distribution valdes ut tillsammans med engelskläraren för klasserna som undersökningen skulle genomföras i. Då författaren inte hade möjlighet att delta när enkäterna delades ut, skickades information med till läraren som skulle dela ut enkäterna. Innan enkäten delades ut läste läraren upp en text om studiens syfte och klargjorde eventuella frågor som kunde dyka upp, se bilaga 2. Enkäten återfinns i sin helhet i bilaga 3. Eleverna tillfrågades även om de ville delta vilket alla 40 närvarande valde att göra. De tre elever som var frånvarande på grund av sjukdom representerar det externa bortfallet (Ejlertsson 2015 s.25).

Enkäten delades ut i slutet av en lektion. Tyvärr blev det viss tidsbrist under lektionen vilket ledde till att eleverna endast fick 5-10 min på sig att besvara enkäten. Detta märks då svaren är mindre utvecklade eller obefintliga i slutet av enkäten då eleverna inte hann klart. Detta är ett exempel på internt bortfall, där det finns ett bortfall på enstaka frågor bland dem som för övrigt har besvarat enkäten (Ejlertsson 2015 s.25). Läraren samlade sen in enkäterna.

Svaren på frågorna med fasta svarsalternativ sammanställdes utifrån antal svarande inom svarsalternativen. Svaren på de öppna frågorna kategoriserades genom att svaren granskades och delades in i olika teman (Ejlertsson 2015 s.111). Enkäterna sorterades i 4 grupper. Denna indelning baserades på hur eleverna svarade på den första frågan, d.v.s. hur de upplever att det är att prata engelska i klassrummet på en skala 1-5. Utifrån dessa grupper analyserades sen

fråga för fråga där svaren sammanställdes i gemensamma teman och kategorier som kom fram under analysen.

6.4.3 Genomförande av observation

Rektor och lärare tillfrågades om godkännande för undersökningen. I samråd med engelskläraren bestämdes ett datum för observation. Observationen skulle ske samtidigt som eleverna genomförde den muntliga delen i det nationella provet. En förfrågan om godkännande skickades hem till vårdnadshavare både per mail och i pappersform, se bilaga 4. Vårdnadshavarna fick en vecka på sig att återkoppla om deras barn fick delta. Cirka en vecka innan observationen besöktes även klasserna av författaren och information om studien och dess intentioner repeterades muntligt. Detta för att låta eleverna skapa sig en bild av forskaren och på så sätt öka tillträdet till fältet (Ahrne & Svensson 2016 s.103).

Innan observationen utformades ett observationsschema utifrån de strategier som eleverna nämnt i enkäterna. Observationsschemat kompletterades även med strategier som introducerats under inläsandet av tidigare forskning, se bilaga 5. Observationsschemat avgränsades till att endast ha med det allra viktigaste och mest relevanta, eftersom det inte är möjligt att ha med allt (Denscombe 2009 s.275). Observationen baserades på händelsernas frekvens, d.v.s. en sammanräkning av hur ofta kategorierna på observationsschemat uppträdde (Denscombe 2009 s.276).

Observationen genomfördes i en av skolans lokaler. Totalt observerades 40 stycken elever, under 20 stycken observationer. Eleverna observerades därmed i par under 15 minuter. Innan provet påbörjades tillfrågades eleverna igen om deras medgivande för observationen. Alla elever gav sitt medgivande, förutom de två som i förväg meddelat det via mail.

Provkonstruktionen bestod av tre delar. Den första delen var en uppvärmning där eleverna fick prata om ämnen som de kände till, t.ex. sin familj eller sitt hus. Vidare fick en elev i taget dra ett kort märkt med t.ex. favoritmusik och intervjua sin samtalspartner. Den sista delen bestod av att en elev i taget drog ett kort märkt med ett diskussionsämne, t.ex. fisk är bättre än kött. Eleverna skulle sen redogöra för vad de tyckte och sen bjuda in samtalspartnern i diskussionen.

Under den iakttagande observationen fylldes observationsschemat i utifrån de strategier som eleverna använde. Under tiden fördes även observationsanteckningar om vad som hände och

upplevdes (Ahrne & Svensson 2015 s.110). En preliminär bedömning av elevernas strategiska kompetens noterades. Efter provet tackades eleverna för sitt deltagande.

Materialet analyserades för att ordna, sortera och begripliggöra det i olika kategorier och fokus (Ahrne och Svensson 2016 s.122). I analysen söktes efter mönster som konstruerades under analysen men även efter avvikelser (Ahrne & Svensson 2016 s.125). Observationerna hade med fördel kunnat spelas in för att underlätta analysen. Detta ansågs dock för tidskrävande inom ramen för föreliggande studie.

6.5 Analyismetod

Studien utgår ifrån tre grundläggande arbetssätt i analysen; att sortera, reducera och argumentera (Ahrne & Svensson 2016 s.220). I sorteringen av empirin bemöttes vad man skulle kunna kalla kaosproblemet, det vill säga problem med oöverskådlighet och oordning. Genom att bli förtrogen med materialet skapades ordning och olikheter och nyanser upptäckas efter fältarbetet. Den initiala kodningen av materialet byggde på att kommentera materialet spontant utan att tänka på helheten. Vidare övergick analysen i en selektiv kodning då olika mönster började ta form (Ahrne & Svensson 2016 s.224).

Att reducera empiri besvarar representationsproblemet vilket innebär omöjligheten i att visa allt och därmed representera materialet i sin helhet (Ahrne & Svensson 2016 s.220).

Sällningen och beskärningen av materialet innefattar nödvändiga val av vad som främst vill uppmärksammas utifrån den teori och tidigare forskning som presenterats.

Slutligen kommer tesen att argumenteras för genom att det empiriska materialet sätts i relation till tidigare kunskap (Ahrne & Svensson 2016 s.235). Förhoppningen med argumentationen är att formulera ett självständigt bidrag som argumenterar med hjälp av materialet, till skillnad från att enbart redovisa det.

6.6 Etiska ställningstaganden

Det finns regler och principer för hur forskning får bedrivas. Studien följer de forskningsetiska regler för humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning som Vetenskapsrådet fastslagit (2002). Dessa krav skall i det följande kallas informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet.

Personerna som studerats har informerats om vad studien innebär och dess syfte (informationskravet). De har själva fattat beslut om de vill delta och informerats om att de när

som helst kan avbryta sin medverkan. Samtycke från vårdnadshavare har inhämtats av informanterna under 15 år (samtyckeskravet). Vidare har uppgifter om enskilda individer bevarats och redovisats på ett sådant sätt att enskilda människor inte kan identifieras av utomstående (konfidentialitetskravet). Slutligen har de personuppgifter som samlats in endast använts för forskningsändamål. Uppgifterna har inte använts för åtgärder som direkt kan påverka den enskilde eller för kommersiella ändamål (nyttjandekravet).

7. Resultat och analys

Resultatet beskrivs utifrån de kategorier som skapades under analysen. Några citat, markerade med citattecken, finns med från intervjupersoner och elever som besvarat enkäten för att göra resultatet mer levande. Citaten är återgivna med svensk standardstavning för att göra texten mer lättläst. De tabeller som presenteras ämnar visa vilka kategorier av svar som förekommit hos eleverna. Resultatet kommer även att analyseras i förhållande till den bakgrund, teori och tidigare forskning som redovisats. De svar och beskrivningar som återges kan kopplas till studiens syfte och forskningsfrågor.

7.1 Intervjuer med lärare

Intervjusvaren från samtliga informanter har sammanställts i gemensamma kategorier. Totalt genomfördes tre stycken intervjuer. Informanterna var alla legitimerade lärare och undervisade i engelska. För att skydda respondenternas anonymitet och få ett bättre flyt i texten har alla ersatts med fingerade namn.

- Informant 1, ”Maja”: Kvinna, arbetat 14 år som lärare varav 10 år som engelsklärare på mellanstadiet.
- Informant 2, ”Hanna”: Kvinna, arbetat 14 år som lärare varav 14 år med undervisning i engelska för årskurs 4-9.
- Informant 3, ”Sara”: Kvinna, arbetat 10 år som lärare varav 8 år som engelsklärare för mellanstadiet.

Samtliga lärare har arbetat relativt länge inom yrket. De har därmed utbildats och till en början arbetat mot den gamla läroplanen, Lpo94. Det hade varit intressant att intervjua en nyexaminerad lärare som utbildats i linje med Lgr11, för att kunna jämföra om undervisningen om strategier skiljer sig mellan lärarna.

7.1.1 Definitioner av begrepp

Samtliga informanter definierar *språkliga strategier* som 'sätt för att göra sig förstådd och förstå när man inte kan allt eller språket inte räcker till'. Definitionen informanterna gör är en direkt koppling till det centrala innehållet i kursplanen för engelska (Skolverket 2011a s.1). Hanna förtydligar språkliga strategier som "hjälpmedel och knep för att kommunicera och förstå". Resonemanget kan kopplas till forskare som kallar strategier för "verktyg vid användandet av ett språk" (Griffiths 2004). Vidare styrks Hannas förtydligande av Skolverket, (2011b s.15) som benämner strategier som "metoder eller handlingsätt vid kommunikation och i elevernas lärande". Lärarnas definitioner av strategier är alltså helt i linje med litteraturens definitioner.

Sara utvecklar med att hon "ser på strategier som sätt att stödja kommunikationen och lösa problem när eleverna saknar kunskaper i språket. Målet med strategierna är att utveckla den kommunikativa förmågan". Maja beskriver att "målet med språkliga strategier är att inte hämmas av att inte kunna". Målet med strategier kan sammanfattas som att elevers användning av strategier är ett sätt att öka den kommunikativa förmågan. Informanternas resonemang går att likna med Oxfords (1990 s.8) tankar om att språkinlärningsstrategier är framtagna för att sträva mot det överordnade målet kommunikativ kompetens.

Vidare skulle informanterna definiera vad *kommunikativ förmåga* innebär. Samtliga informanter menar att det innebär att kunna prata, delta i samtal och kommunicera med andra människor. Maja definierar att "en god kommunikativ förmåga innebär att inte tystna, hämmas, när man inte kan". Sara förklarar att hon ser på kommunikativ förmåga som en "viktig del i elevernas lärande". Hon berättar att "mitt mål med undervisningen är att eleverna ska våga och kunna använda språket, d.v.s. utveckla en kommunikativ förmåga. Genom att ha fokus på att lära sig språket genom att använda det, kan eleverna lära sig mycket av varandra. I interaktionen kan eleverna lära sig om språket, samarbete, strategier och mycket annat". Saras resonemang skulle kunna tolkas utifrån ett sociokulturellt perspektiv på lärande. Sara beskriver ett synsätt som bygger på att kunskap konstrueras i sociala sammanhang med betoning på deltagande och samarbete (Lundahl 2012, Pinter 2006). Samtliga informanters svar kan tolkas som att lärandet för att uppnå en kommunikativ förmåga bör förstås ur ett sociokulturellt perspektiv där eleverna utvecklar förmågan i interaktion med andra människor (Säljö 2000).

Då Skolverket (2011a) gör en uppdelning av strategier för att *producera* respektive *interagera* fick informanterna förklara sin syn på uppdelningen av begreppen. Sara och Maja förklarar skillnaden relativt samstämmigt. De förklarar det som att *produktion* innefattar både skrift och tal, d.v.s. det man producerar själv. *Interaktion* bygger på att det finns en motpart, t.ex. i en dialog med andra. Maja menar att det finns fler strategier vid interaktion att undervisa om, och att det är dem som hon lägger mest fokus på i sin undervisning. Hanna tycker att begreppen är svårare att urskilja då de går hand i hand. Hon förtydligar att ”om man använder sig av omformuleringar gör man det för att producera, men samtidigt för att stödja interaktionen. I interaktionen med andra behöver man även producera frågor för att hålla igång samtalet”.

Strategierna som informanterna beskriver för att producera skulle kunna förstås utifrån Oxfords (1990) förklaring av kognitiva strategier. Strategier för att producera innehåller t.ex. problemlösning och bearbetning. Strategierna för interaktion kan jämföras med de socio-affektiva strategierna som används när man språkligt samspelar och samarbetar med sin omgivning (Oxford 1990). Det finns dock inget i den tidigare forskningen som motsäger Hannas resonemang om att strategierna inte skulle kunna samspela och användas tillsammans.

7.1.2 Undervisning om strategier

Informanterna redogör för olika strategier som de brukar undervisa om. Samtliga nämner omformuleringar, kroppsspråk, fraser och frågor för att hålla igång samtalet, gester, ljud, bekräftande uttryck och att kunna be om förtydliganden. Hanna menar även att en viktig del i arbetet med strategier är att ”eleverna ska förstå att de är en del av samtalet även när de inte pratar. De behöver vara bra lyssnare och bidra till samspelet i samtalet. Att stötta sina vänner och se till att alla kommer till tals väger högt vid en bedömning”.

Sara berättar om hur hon försöker forma sin undervisning för att eleverna ska förstå och bli medvetna om sitt eget lärande. Hon berättar om hur hon först brukar prata om olika strategier och ge exempel på hur de kan användas. Sedan får eleverna själva träna på att använda dem i olika övningar. Sara klargör att ”strategierna är en självklar del i undervisningen för att eleverna ska reflektera över sitt lärande och hitta vägar för att ta sig runt hinder som kan uppstå”. Hanna är inne på samma spår och berättar att ”elevers träning i metakognitivitet är ett viktigt hjälpmedel. Jag brukar försöka få eleverna att reflektera över sitt lärande genom att ställa frågor. Hur gör jag? Hur kan jag göra?”

Maja berättar om att hon brukar använda sig själv som förebild. ”För det första går jag igenom kursplaner och berättar om hur viktigt det är att våga använda språket. Sedan pratar jag i princip enbart engelska på lektionerna och uppmanar alltid eleverna att göra detsamma. Eleverna behöver bli medvetna om vilka strategier som finns och när de kan använda dem. Jag försöker ofta visa hur man kan använda strategierna. Om jag t.ex. ska berätta om att jag ska till barnmorskan men inte vet ordet förklarar jag det med andra ord, frågar om alla förstår och liknande. På så sätt tror jag att det blir tydligare för eleverna hur man kan använda strategierna i konkreta situationer”. Genom att använda målspråket får både lärare och elever rika tillfällen till naturlig, meningsfull kommunikation då olika strategier för interaktion måste användas; strategier som man även behöver i mer autentiska situationer utanför skolan (Skolverket 2012 s.14).

Informanternas svar kan kopplas till undervisning om språkliga strategier för produktion och interaktion som Skolverket (2011a) har formulerat i styrdokumentet. Strategierna är explicita i undervisningen, vilket forskning framhåller vikten av (Chamot 2004 s.19). Strategierna som informanterna tar upp berör förmågor som att lösa problem, hitta strategier, tänka kritiskt och kunna använda språket i verkliga situationer, vilket alla är viktiga faktorer i utvecklingen av en god språkförmåga (Roessingh 2014 s.5).

Det är dock inte strategierna som Skolverket (2011a) formulerar som informanterna väljer att vidareutveckla under intervjun. I analysen av transkriberingarna upptäcktes ett genomgående tema i hur lärarna resonerar om undervisningen av strategier. Samtliga har ett fokus på elevernas metakognitiva förmåga. Informanterna beskriver hur de försöker förmedla metakognitiva strategier, d.v.s. strategier om hur eleverna kan reflektera över hur de lär sig (Oxford 1990). Som språklärare kan man göra en betydelsefull insats genom att visa på strategier som kan användas i olika situationer samt uppmuntra elever att lära sig av varandra (Skolverket 2012 s.2). Lärarna arbetar i linje med Malmberg & Bergström (2000 s.150) som hävdar att eleverna bör vänja sig vid att reflektera över vad de gör, att ta ansvar för sin inläring och bli medvetna om vilka strategier som de använder. Det är tydligt hur lärarna försöker öka elevernas medvetenhet om hur språkinläring går till samt hjälpa dem att tänka strategiskt för att kunna ta ökad kontroll över sitt lärande, vilket forskningen inom tidig språkinläring betonar (Pinter 2006).

Elevers medvetenhet om strategier och sätt att klara av språkliga problem och kommunikativa situationer kan kopplas till konstruktivism (Lundahl 2012 s.198). Det kognitiva perspektivet

har fokus på elevers tänkande och medvetenhet i inläringen, vilket samtliga informanter värderar högt i sin undervisning. En informant, Maja, beskriver att hon gör detta genom att använda sig själv som förebild. Hennes sätt att undervisa skulle kunna förklaras med begreppet stöttning (Pinter 2006 s.10). Hennes intention att hjälpa eleverna mellan deras nuvarande kunskapsnivå och potentiella kunskap, genom att stötta dem, kan härledas till det sociokulturella perspektivet. Lärarnas beskrivning av samspelet mellan elevers medvetenhet (mentala processer) och stöttningen (samspelet) av den sociala omgivningen är ett tydligt exempel på hur språkutveckling kan betraktas som en förening av det kognitiva och det sociala (Lundahl 2012).

7.1.3 Resultat och svårigheter med undervisningen

Samtliga informanter redogör för att den stora svårigheten i undervisningen är att få alla elever att våga prata engelska. Maja beskriver svårigheten, ”det är väldigt svårt att få med tysta och otrygga elever. Det spelar ingen roll hur många strategier eleverna kan om de inte vågar använda dem. För att få eleverna att våga prata brukar jag försöka stötta dem och låta dem samtala i olika konstellationer, t.ex. mindre grupper eller lärare och elev”. Sara håller med och beskriver att ”klassrumsklimatet är oerhört viktigt för att eleverna ska ha en chans att utveckla den kommunikativa förmågan. Ett accepterande och öppet klimat bidrar till att eleverna vågar använda språket och därigenom kan ta till sig strategierna”. Även Hanna håller med och förklarar att ”få alla att prata är det klurigaste. Ett tryggt klimat med stöttning från omgivningen är så viktigt! Alla har nytta av strategier, men alla vågar inte använda dem”.

Svårigheten som informanterna beskriver förstärker det svåra, men eftersträvansvärda uppdraget med att skapa en god lärandemiljö (Skolverket 2012 s.2). En god lärandemiljö kan sammanfattas i att den är trygg, tillåtande och respektfull (Lundberg 2007 s.122), vilket informanterna bekräftar i sina intervjusvar. Informanterna poängterar att eleverna måste våga använda språket för att kunna utveckla språket. Detta styrks av Börjesson (Skolverket 2012 s.2) som menar att språklig kompetens till stor del handlar om att vilja och våga använda språket.

Resultatet visar hur lärarna anser att en god lärandemiljö måste prioriteras framför undervisningen om strategier. Lärarnas svar får stöd av Börjesson (Skolverket 2012 s.2) som menar att utgångspunkten för att kunna utveckla framgångsrika språkinlärare, är en trygg lärandemiljö. Lärarens förmåga att skapa en trygg miljö kan stärka elevernas självförtroende i inläringen och få dem att våga använda språket och därmed även strategierna (Lundberg

2007 s.122). När lärarna refererar till en trygg miljö pratar de ofta om begreppet stöttning (Pinter 2006 s.10), där de beskriver hur omgivningen och läraren är viktiga stöd i elevernas språkutveckling.

På frågan om man kan märka på eleverna att undervisningen om strategier har gett resultat är åsikterna spridda. Hanna menar att ”genom att upprepa och påminna om strategierna uppfattar jag det som att eleverna blir mer medvetna. Jag märker det genom att de kan prata om sitt eget lärande mer utförligt. Det är även tydligt när eleverna kommunicerar om de väljer att använda språkliga strategier istället för att avbryta kommunikationen eller använda svenska”. Maja håller inte riktigt med, utan menar att ”jag märker inget resultat på eleverna i undervisningen om strategier. Resultat märks när man har nått ett tryggt klimat som innehåller mycket bekräftelse och stöttning och eleverna börjar våga använda språket”.

Hannas resonemang kan liknas med Lundbergs forskning (2007 s.135) som har visat att en framgångsfaktor i språkarbetet tycks vara att ägna en hel del tid åt att undervisa om *hur* man lär sig språk. Forskningen (Lundberg 2007) visar att när eleverna blir medvetna om språklärandet har de uppfattats som mer avslappade i förhållande till engelskan och även kunnat ta till sig undervisningen bättre. Majas resonemang kan förklaras som att trygga elever i ett stöttande klimat är överordnat elevernas strategiska kompetens gällande resultat och hur de bör prioriteras.

7.1.4 Bedömning av strategisk kompetens

Samtliga informanter är överens om att det inte är någon större svårighet att bedöma hur ”eleven kan välja och använda sig av någon strategi som löser problem i och förbättrar interaktionen” (Skolverket 2011a). Sara beskriver att det ”vid muntliga framställningar ofta är lätt och tydligt att höra hur eleverna använder sig av strategier. Man kan t.ex. höra hur eleverna väljer att omformulera när de inte kan eller kommer på vad ordet heter”. Maja håller med och ger förslag på hur man kan lyssna efter strategier. ”Vid muntliga framställningar är det lätt att bedöma hur eleverna använder strategier. När de stöter på problem försöker de förklara, beskriva, ställa följdfrågor, visa med kroppsspråket eller be om förtydliganden. Om eleverna skulle använda svenska istället, är det något som drar ner bedömningen. Jag brukar förklara det som att en engelsktalande inte skulle förstå om man använde svenska. Däremot finns det ett undantag, om alternativet till att använda ett svenskt ord är tystnad och utebliven kommunikation kan det vara okej. Då kanske en del av budskapet når fram till skillnad från att det uteblir helt”.

Hanna klargör vikten av att använda strategier i språkinläringen. ”Man behöver förstå att det inte är något dåligt att använda strategier. Oavsett nivå måste alla använda dem. Min uppfattning är att ju mer komplext språk som man använder, desto fler strategier behöver och använder man”. Hannas resonemang styrks av Skolverket (2011b), som menar att man fortsätter att använda strategier för att kommunicera hela livet, och en studie av Rosas (2016), som visade att starka språkinlärare använde mer komplexa strategier.

Lärarnas svar om att det inte är någon större svårighet att bedöma strategisk kompetens skiljer sig från forskning som visat att strategier är komplexa att utveckla och observera (Griffiths 2004). Detta kan bero på att forskningen som bland annat Griffiths (2004) genomfört har baserats på språkinlärningsstrategier. De strategier som lärarna bedömer är det som i uppsatsen kallats språkliga strategier. De språkliga strategierna kan bedömas tydligare eftersom de används i samtal (Lundahl 2012 s.164).

Lärarnas sätt att lyssna efter strategier kan liknas med progressionen mot en framgångsrik språkinlärare. De framgångsrika språkinlärarna använde sig främst av omformuleringar för att kunna fortsätta kommunikationen, vilket lärarna beskriver. Rossiters studie (2005 s.61) visade att när elevers kunskaper inom andraspråket ökar, minskar deras behov av strategier för att förhindra avbrott i kommunikationen.

7.1.5 Lärares resonemang om undervisning i språkliga strategier

Lärarna i föreliggande studie är alla överens om att strategier är viktiga element i elevernas språkinläring. I likhet med Oxford (1990 s.8) menar de att strategierna ska sträva mot det överordnade målet kommunikativ kompetens. Oxford (1990 s.8-9) kategoriserar olika typer av strategier som nödvändiga delar för att nå en kommunikativ kompetens. I Oxfords (1990) uppdelning ingår metakognitiva strategier. I tolkningen av lärarnas svar uppfattas ett tydligt fokus på metakognitiva strategier, trots att de inte nämns i kursplanen för engelska (Skolverket 2011a). Den metakognitiva förmågan är en av fem förmågor som ska följa eleverna genom deras kunskapsutveckling (Svanelid 2011). Då den metakognitiva förmågan inte finns uttalad i kursplanen för engelska (Skolverket 2011a) är sådan undervisning beroende av att varje lärare formar undervisningen för att hjälpa eleverna att reflektera över sitt lärande. Williams (2013 s.171) menar att lärare spelar en avgörande roll för att skapa miljöer där lärande sker, vilket samtliga lärare känns måna om.

I intervjuerna redogör samtliga för en undervisning med fokus på att utveckla elevernas strategiska kompetens. Lärarna refererar till den strategiska kompetensen som förmågan att använda olika strategier för att överkomma hinder i språkinläringen i motsvarighet med Oxford (1990 s.7). Deras resonemang kan även liknas med Chamot (2004 s.14) som förklarar strategier som medvetna tankar och aktioner som används för att nå ett lärandemål. Lärarnas redogörelser för hur de undervisar om strategier tolkas som att de är explicita i undervisningen. En diskussion som pågått inom forskningen är huruvida dessa ska vara integrerade i läroplanen eller om de ska undervisas separat (Chamot 2004 s.19). I kursplanen för engelska nämns endast de språkliga strategierna för reception, produktion och interaktion (Skolverket 2011a). De språkliga strategierna är integrerade i undervisningen och låter eleverna använda strategierna i autentiska uppgifter, vilket medför större benägenhet att överföra sina kunskaper till andra uppgifter (Chamot 2004 s.19). Kursplanen saknar dock inslag av språkinlärningsstrategier, som forskning och lärare i förliggande studie värderar högt i språkinläringen och undervisningen. I kursplanens syftesdel står det att eleverna ska ges förutsättningar att kunna använda olika hjälpmedel för lärande, förståelse, skapande och kommunikation (Skolverket 2011a s.1). Detta skulle kunna tolkas som att lärarna ska erbjuda eleverna språkinlärningsstrategier. Det är dock inte tydligt uttalat, vilket medför att undervisningen kan se väldigt olika ut beroende på hur lärarna tolkar kursplanen. Det kan resultera i att vissa lärare endast undervisar om språkliga strategier för att kunna förstå och göra sig förstådd, medan andra lärare även erbjuder sina elever kunskaper om själva språkinläringen. Eftersom tillägnandet av ett nytt språk, och språkinlärningsprocesser, är ett ytterst komplext och mångfasetterat fenomen (Abrahamsson 2009 s.11), tolkas resultatet av intervjuerna som att ytterligare fokus på språkinlärningsstrategier i kursplanerna skulle vara nödvändigt.

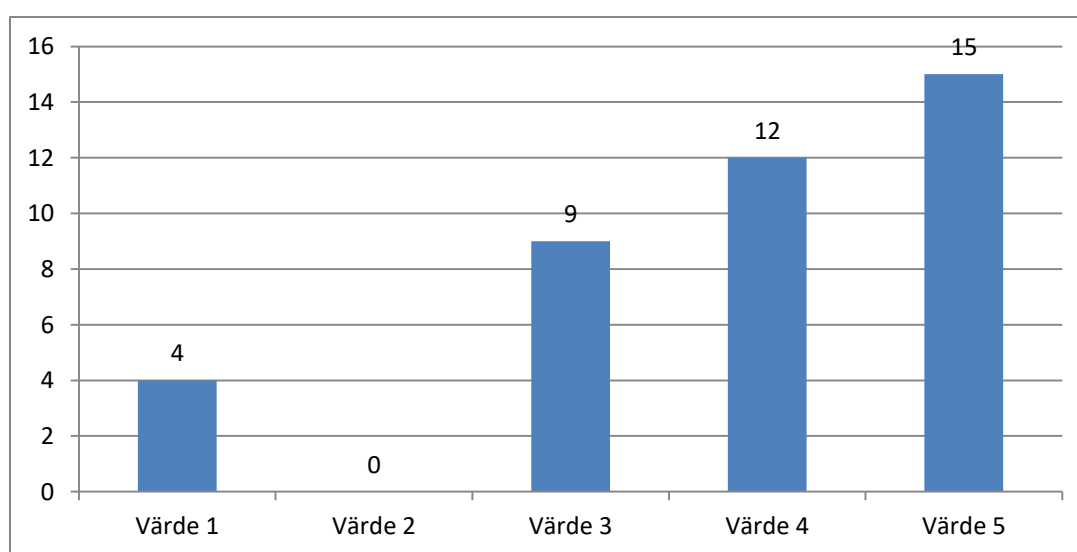
Sammanfattningsvis kan resultatet av intervjuerna tolkas som att en undervisning för att utveckla framgångsrika språkinlärare bygger på ett tryggt och tillåtande klimat. I den goda lärandemiljön kan undervisningen fokusera på språkinlärningsstrategier, där den metakognitiva förmågan ingår, och språkliga strategier för att hjälpa eleverna att lösa kommunikativa problem som kan uppstå. Eleverna får träna strategierna i autentiska situationer med stöttning från mer erfarna personer och sin omgivning. Lärarnas syn på språkinläring och strategier kan tolkas utifrån en betoning på relationer, samarbete, delaktighet och dialog i kombination med faktorer som medvetenhet och strategier (Lundahl 2012).

7.2 Enkät

Totalt deltog 40 stycken elever i enkäten, varav 34 stycken var killar och 6 stycken flickor. Fyra stycken pojkar var frånvarande på grund av sjukdom när enkäten distribuerades. Av dessa 40 deltagare hade 36 stycken fyllt 12 år, resterande var 11 år.

7.2.1 Tal i klassrummet

På frågan ”Hur tycker du att det är att prata engelska i klassrummet? Ringa in den siffra som stämmer bäst överens där 1= svårt/jobbigt och 5= lätt/ roligt” svarar eleverna enligt nedanstående tabell. Som man kan utläsa av resultatet svarade ingen elev värde 2.



När eleverna ombads att förklara varför de känner så kan man möjligtvis urskilja ett mönster i elevernas självförtroende via värdet de skattat. **Elever med värde 1** beskriver att ”de suger på att prata engelska och att de började med engelska för sent i 4:an”. **Elever med värde 3** beskriver att ”ibland vet jag vad det betyder och ibland inte; jag gillar inte att prata för att det känns som om jag säger fel hela tiden; jag är rädd att säga fel; jag blir så nervös men det är lättare i mindre grupper; det är svårt i stor grupp men går okej i liten grupp och det är lätt att prata i små grupper men svårare i större grupper”. **Elever med värde 4** skriver att ”det är kul; lätt för att jag kan mycket; lite svårt men roligt; lite pirrigt att säga fel; jag har lätt att prata och då blir det roligare; när man är osäker på något ord kan det vara läskigt men oftast är det kul och ganska lätt och roligt”. De flesta **elever med värde 5** skriver att det är roligt. De skriver även att ”det är lätt för att jag har lärt mig att prata; lätt och kul språk; kul och gillar att prata; lite svårt men roligt; känner mig säker med mina kompisar och det är roligt och det gör inget om man säger fel”.

I analysen av elevernas svar kan man se skillnader i vissa aspekter som spelar stor roll i språkinlärningen. Den framgångsrike språkinläraren karakteriseras bland annat av att tro på sin förmåga och inte vara rädd för att göra misstag. Dessa faktorer kan i sin tur leda till högre motivation och en mer positiv inställning till språket (Skolverket 2012 s.2). Om man jämför eleverna som skattat värde 4 och 5, med eleverna som skattat värde 1 och 3, blir det tydligt att eleverna som skattat högre värden har en mer positiv inställning till språket. Eleverna nämner ett flertal gånger att det är roligt och visar att de tror på sin förmåga då flera skriver att det är lätt för att de kan mycket. En elev nämner även att det inte gör något om man säger fel, vilket är typiskt för den framgångsrike språkinläraren. Eleverna som skattat de lägre värdena visar på ett bristande förtroende angående sin egen förmåga då flera skriver att det känns som att de gör fel hela tiden och att det är svårt.

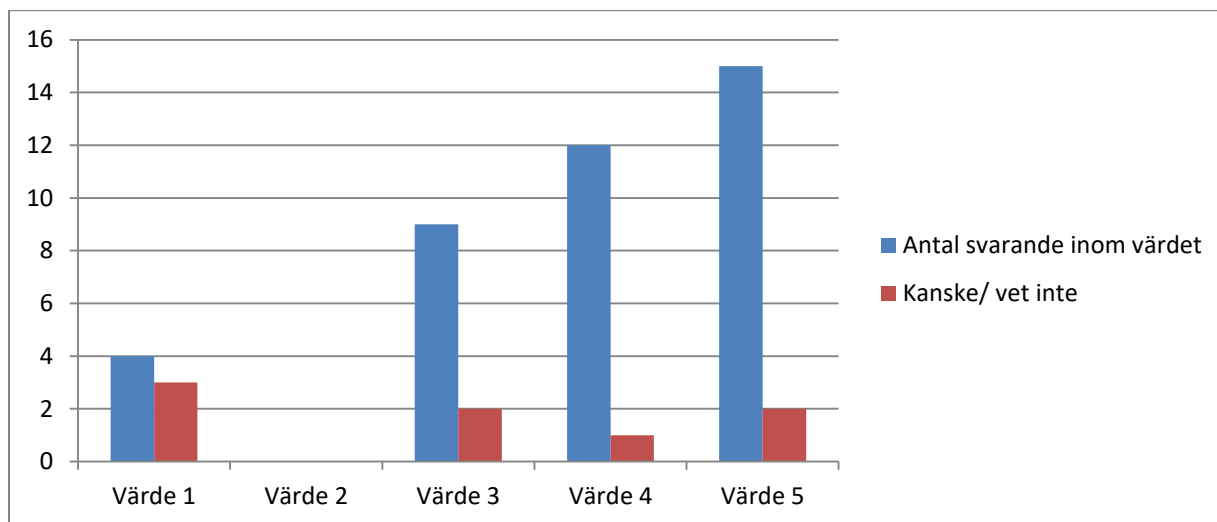
Det fanns ett intresse i att jämföra elevernas uppfattningar om strategier efter hur de tycker att det är att prata engelska. Resultatet som presenteras är dock en spegling av en enkät ifyllt under ett tillfälle och kan inte säga något om hur framgångsrika eleverna kommer att bli inom målspråket. Med stöttning och undervisning kan eleverna utvecklas och mycket kan ändras över tid.

7.2.2 Språkliga strategier

Vidare fick eleverna svara på om de hade hört talas om språkliga strategier, som formulerades som strategier för att prata engelska.



De åtta elever som svarat *kanske/vet inte* är representerade inom samtliga kategorier som presenterats i fråga 1. Dock är de statistiskt överrepresenterade i den elevgrupp som tycker att det är svårt/jobbigt att prata engelska. Inom värde 1 svarar tre av fyra elever att de kanske eller inte vet om de har hört talas om strategier. Två av nio elever inom värde 3 svarar det samma. Av tolv elever i värde 4 svarar en att den kanske har hört talas om det. Inom värde 5 svarar två av femton elever att de kanske eller inte vet om de har hört talas om strategier. Se nedanstående diagram.



Undervisningen ska hjälpa eleverna att hitta effektiva strategier både för att kommunicera och för att utveckla språkkunskaperna (Skolverket 2011a s.1). Cirka en vecka innan eleverna svarade på enkäten hade samtliga elever fått en genomgång i språkliga strategier. Att åtta elever svarar att de "kanske" eller "inte vet" om de har hört talas om språkliga strategier kan förklaras av många anledningar. Resultatet säger ingenting om elevernas förmåga att använda strategierna i praktiken.

7.2.3 Strategier som elever anser sig använda

Vidare skulle eleverna svara på hur de gör när de ska berätta något, men inte riktigt vet hur de ska säga det. Här söktes svar på vilka strategier för produktion som eleverna använde. Den strategi som dominerades i svaren var omformuleringar. Eleverna formulerade det som "beskriver och försöker komma runt det; använder andra ord; beskriver det; förklarar hur den ser ut; beskriver ordet med detaljer; försöker beskriva på ett annat sätt; försöker hitta synonymer; pratar runt ordet och omformulerar det ordet". Den näst vanligaste strategin som flera elever nämnde var att använda kroppsspråk. Eleverna beskriver det som "kroppsspråk; beskriva ordet med kroppsspråk och förklarar med kroppsspråk". Den tredje vanligaste

strategin var att fråga om hjälp. Eleverna formulerar det som ”frågar en vän; frågar om hjälp; frågar en person; frågar andra och frågar läraren”. En ”strategi” som endast nämns av enstaka elever (som skattat värde 1-3 på fråga 1) är ”pratar svenska; använder svenska och säger ordet på svenska”.

I nästa fråga skulle eleverna beskriva hur de gör för att bidra till och ”hålla igång” ett samtal på engelska. Syftet var att se vilka språkliga strategier för interaktion som eleverna använde. Den överlägset dominerande strategin var att ställa frågor. Andra strategier som nämns är ”jag är uppmärksam och vågar prata; får med alla i samtalet; frågar om alla förstår och om jag märker att någon kört fast gör jag allt för att hjälpa den personen”.

Vidare skulle eleverna redogöra för vilka språkliga strategier som de känner till samt ge exempel på vilka de använder. Eleverna svarar samstämmigt på delfrågorna. De elever som nämner att omformulering är en strategi, skriver sedan att det är en strategi som de brukar använda. De strategier som eleverna nämner att de använder är omformuleringar och kroppsspråk. Vid enstaka tillfällen nämns även strategierna att få med alla i samtalet och be om hjälp.

Något förvånande var att strategin ”uteslutningsmetoden” kom upp vid ett flertal gånger. Det är ingen strategi som eleverna kan använda för att kommunicera utan används t.ex. vid ett prov där eleverna kan välja mellan fasta svarsalternativ. Det visade sig att eleverna hade undervisats i uteslutningsmetoden samma lektion som de svarade på enkäten och därmed hade det färskt i minnet.

I analysen av enkäterna framkommer det att de två strategierna som eleverna främst anser sig använda är omformuleringar och kroppsspråk. När eleverna skulle beskriva hur de löser en viss situation kunde de ge fler förslag på strategier. Resultatet skulle kunna bero på att eleverna kände att de redan svarat på frågan och därför inte ville upprepa sig. Strategierna som eleverna nämner ingår i kognitiva strategier, i form av t.ex. omformuleringar, och socio-affektiva strategier, då eleverna ger förslag på att ta hjälp av varandra (Skolverket 2012 s.4). Resultatet överensstämmer till viss del med de många undersökningar som Malmberg & Bergström (2000) genomfört där man kunde dra slutsatsen att eleverna genom interaktion använde många socio-affektiva strategier. I Malmberg & Bergströms undersökningar (2000) använde eleverna även många metakognitiva strategier. Även om eleverna inte nämner metakognitiva strategier säger resultatet ingenting om att eleverna inte skulle kunna använda sådana strategier i praktiken.

7.2.4 Elevers syn på strategier

Av resultatet framgår att majoriteten av eleverna tycker att det är ganska lätt och roligt att prata engelska i klassrummet. Resultatet kan tolkas som att flertalet elever är på väg mot att utvecklas till framgångsrika språkinlärare då de tror på sin förmåga och har en positiv inställning till språket (Skolverket 2012). En elev nämner att språket är roligt och att det inte gör något om man säger fel. Desto fler elever beskriver dock att det är nervöst och "läskigt" när man inte kan. Deras svar kan tolkas som att de behöver träna på att utmana sig själva genom att våga prata och även misslyckas, för att få insikten om att det ur misslyckandet kommer ny kunskap och förståelse som i sin tur leder till en högre kommunikativ förmåga (Lundberg 2007 s.136). En viktig aspekt som kan ha påverkat resultatet är att eleverna precis lärt känna varandra då klasserna är nya på skolan.

Majoriteten av eleverna känner till språkliga strategier vilket kan tolkas som en del i lärarnas arbete mot att göra eleverna medvetna om lärandet. När eleverna sedan ska redogöra för vilka strategier som de känner till och använder, nämner dock ingen elev en metakognitiv strategi. Elevernas uppräknade strategier kategoriseras som kognitiva och socio-affektiva.

Det hade varit intressant att komplettera enkäten med en fråga om metakognitivitet där eleverna t.ex. skulle kunna beskriva hur de tycker att de lär sig språk bäst. Eleverna hade inte heller tillräckligt med tid för att utveckla svaren i enkäten. Det hade därför varit intressant att komplettera materialet med slumpvis utvalda elevintervjuer för att generera ett bredare material.

7.3 Observation

Resultatet redovisas i den ordning som händelserna var vanligast förekommande av eleverna. I resultatet redovisas förutom strategierna, även två uppenbara sätt där eleverna saknade strategisk kompetens. Observationsschema finns i sin helhet i bilaga 5.

7.3.1 Omformuleringar

Omformuleringar definierades av att eleverna försökte att beskriva eller med andra ord förklara ett ord som de inte kunde. En elev visste t.ex. inte vad ordet "utrotade" var på engelska. Eleven beskrev då på engelska att "om alla fortsatte att äta kött kanske det inte skulle finnas några djur kvar". Liknande omformuleringar förekom i hög utsträckning. Omformuleringar som skedde med hjälp av stöttning där eleven t.ex. uttryckte "jag vet inte hur man säger det här" eller "I don't know how to say this" och eleven efter uppmaning av

läraren försökte förklara med andra ord har räknats med. Omformuleringar var den strategi som användes av flest elever. Totalt användes den av 27/40 elever. Dessa 27 elever använde totalt strategin 64 gånger.

Omformuleringar, eller parafrafer, var en vanligt förekommande strategi i STRIMS-projektet där den visade sig vara gynnsam för kommunikationen (Malmberg & Bergström 2000). Under observationen uppfattades strategin som gynnsam och hjälpte eleverna vidare i kommunikationen.

7.3.2 Användning av svenska

Det näst vanligaste sättet visade sig vara att använda svenska. Detta är ingen strategi, utan visar en brist på strategisk kompetens. Om eleverna inte visste eller kom ihåg ett ord på engelska använde 23/40 elever svenska. Många elever valde att vända sig till läraren och fråga ”hur säger man ..?” istället för att försöka själva. Dessa 23 elever använde svenska vid 42 tillfällen. Några elever valde att upprepa lärarens instruktion på svenska för att säkerställa att de förstod uppgiften rätt. Då många elever var nervösa under provtillfället har tillfällena då eleverna använde svenska för att klargöra inte räknats in i presenterade siffror.

Eleverna uppmanades ständigt att prata engelska under provtillfället/observationen. Det finns flera förklaringar till att så många elever valde att prata svenska. Det kan såklart bero på att eleverna saknade kunskap i hur de skulle ta sig runt problemen som uppstod i interaktionen. Det kan även bero på att eleverna var väldigt nervösa och var rädda för att göra fel. Det skulle även kunna bero på att eleverna kommunicerar med en partner som de vanligtvis pratar svenska med. Om eleverna hade pratat med en person som var engelsktalande och inte förstod svenska är det inte säkert att resultatet hade varit detsamma. STRIMS-projektet (Malmberg & Bergström 2000) kom fram till att eleverna i mindre mån föll tillbaka på modersmålet när de samtalade med en ”native speaker”.

7.3.3 Kroppsspråk

Den tredje vanligaste strategin var att använda kroppsspråk. Kroppsspråk definierades av att eleverna använde miner, gester och rörelser för att stärka det egna budskapet och kommunikationen. En elev som saknade ordet för ”bandy” visade med kroppen hur man spelar, vilket resulterade i att samtalspartnern förstod budskapet. Denna strategi använde 14/40 elever vid totalt 18 tillfällen. Strategin användes främst i samband med att eleverna

försökte omformulera. Enstaka elever använde endast kroppsspråk för att förstärka budskapet i kommunikationen.

Resultatet stämmer någorlunda överens med Malmberg & Bergström (2000) som redogör för att några elever förefaller ha klart för sig att man kan använda gester och andra former av kroppsspråk för att kompensera sina språkliga brister. I sammanställningen av elevernas enkäter framgår det att omformuleringar och kroppsspråk är de två strategier som eleverna främst använder. Om man bortser från bristen på användningen av strategier, när eleverna pratade svenska, överensstämmer elevernas svar från enkäterna med de resultat som kommit fram under observationen.

7.3.4 Bekräftande fraser, uttryck och frågor

Följande strategier har valts att sammanfattas till en under observationen. Detta då samtliga strategier syftar till att delta i och bidra till samtal. I observationen var det för svårt att urskilja skillnaden mellan begreppen och därför valdes begreppen att analyseras som en helhet. Denna grupp av strategier var den överlägset svåraste att observera, vilket självklart påverkar resultatet. Strategin användes av 13/40 elever vid totalt 20 tillfällen.

I observationen definierades strategin av att eleverna bad om klargöranden och använde fraser och uttryck för att föra konversationen vidare. Eleverna kunde på engelska då be om klargöranden när de inte förstod, t.ex. ”so should I ask him questions about this?”. De använde bekräftande fraser och uttryck för att hålla igång samtalet och föra det vidare. Eleverna ställde även frågor som t.ex. ”do you understand that word?” till sin samtalspartner. Enstaka elever var även väldigt måna om att hjälpa sin samtalspartner. En elev frågade hur mycket han fick hjälpa till när klasskamraten stötte på hinder i kommunikationen.

7.3.5 Avbrott i kommunikationen

Att välja att avbryta kommunikationen är inte någon strategi, utan visar på en bristande användning av strategier. Detta uppmärksammades när eleverna hade för avsikt av att säga något men stötte på ett hinder i kommunikationen och då valde att tystna. Eleverna undvek därmed språkproblemen istället för att försöka lösa dem. Totalt valde 12/40 elever att tystna vid totalt 19 tillfällen när de hade för avsikt att berätta något.

Malmberg & Bergström (2000 s.150) tar upp att ett vanligt sätt bland eleverna är att försöka undvika språkproblem. Trots uppmaningar om att försöka beskriva med andra ord valde flera elever att tystna istället. Resultatet kan bero på att eleverna som valde att tystna inte vågade

chansa och inte trodde på sin förmåga. Om eleverna hade fått en påminnelse om att det är bättre att ”prata på” med risk för att det blir fel, än att vara tyst, skulle resultatet möjligtvis kunnat visa något annat.

7.3.6 Transfer

I väldigt liten utsträckning förekom transfer, d.v.s. när eleven hittar på ord som inte finns i målspråket. Transfer har inte kategoriserats som en strategi. Under observationen använde 2/40 elever transfer en gång var. En elev hittade t.ex. på ordet ”day mum” för det svenska ordet *dagmamma*.

I Malmberg & Bergströms studie (2000) förekom i olika stor omfattning transfer från andra främmande språk. Under föreliggande observation förekom transfer i liten grad. Resultatet kan bero på att fler elever valde att undvika språkproblemen eller använde en annan strategi, t.ex. omformuleringar. Resultatet kan även bero på språknivån hos talarna.

7.3.7 Strategier som är främst förekommande bland elever

I föreliggande studie visade sig den vanligaste strategin vara att omformulera. I Malmberg & Bergströms forskning (2000) var dock den dominerande strategin att falla tillbaka på modersmålet och inte omformulera sig, som den här undersökningen kom fram till.

Anledningen till att föreliggande studie kommer fram till ett annat resultat än Malmberg & Bergström (2000) kan bero på att deras forskning genomfördes innan implementeringen av den nya läroplanen, Lgr11 (Skolverket 2011a). Den nya läroplanen har ett tydligare fokus på strategier i undervisningen. Detta styrks av en lärare (Hanna) som under intervjun berättade att hennes sätt att undervisa hade förändrats i och med den nya läroplanen. Hon berättade att ”förr arbetade jag med strategier till viss del men det var aldrig uttalat till eleverna. Idag lägger jag stort fokus på att göra eleverna medvetna om sin inläring och vilka strategier som de kan använda”. Lärares ökade fokus på strategier i undervisningen kan ha påverkat elevers användning av strategier på ett positivt sätt.

Under observationen gjordes en preliminär bedömning av elevernas strategiska förmåga utifrån bedömningsmaterialet tillhörande det nationella provet. De starka eleverna bedömdes med betyget A-B och de medelpresterande eleverna med betyget C-D. Elever med grundläggande kunskaper bedömdes till ett E i betyg. Svaga elever bedömdes med betyget F. Följande utläggning är endast en tolkning av elevernas prestation med koppling till vilka strategier som de använde. Följande ska därför granskas som en hypotes och inte som ett

resultat. Under observationen och analysen framkom skillnader i elevernas användning av strategierna. De starka eleverna, 10 stycken, använde ett större antal strategier än övriga elever, där omformuleringar var en återkommande strategi. De starka eleverna använde aldrig svenska. De försökte inte undvika språkproblem i form av avbrott i kommunikationen. De starka eleverna använde i genomsnitt strategier 6 gånger var under observationen.

Medelpresterande elever, 15 stycken, använde en varierande mängd av strategier där svenska och undvikande av språkproblem förekom i viss mån. I genomsnitt använde en medelpresterande elev strategier cirka 3,5 gånger under observationen. Elever med grundläggande kunskaper, 11 stycken, använde svenska vid flera tillfällen. Strategier förekom i relativt liten utsträckning, cirka 2,5 gånger per observation, där eleverna tenderade att använda undvikande och avbrott i kommunikationen istället. Svagpresterande elever, som troligtvis inte klarade ett godkänt betyg på provet, observerades till tre stycken. De svaga eleverna använde inga strategier utan använde svenska i hög grad och undvek språkproblem i form av tystnad. Resultatet kan sammanfattas som att ju fler strategier eleverna använde, desto bättre flyt i talet hade de och ju färre strategier eleverna använde, desto mer störningar av svenska och avbrott i talet. Resultatet styrks av Börjesson (Skolverket 2012 s.2) som menar att goda språkinlärare förmodligen, både omedvetet och medvetet, använder många effektiva inlärningsstrategier, medan de som är mindre framgångsrika behöver utveckla och lära sig att använda sådana.

Andra studier har visat resultat på samband mellan elevernas språkkunskaper och användning av strategier (Rossiter 2005, Rosas 2016). Resultaten av studierna kom fram till att starka språkinlärare använde mer komplexa strategier. De starka eleverna rapporterade högre nivåer av total användning av strategier och en mer frekvent användning av ett större antal kategorier strategier (Rossiter 2005, Rosas 2016). Resultatet som framkommer i föreliggande studie styrks därmed av annan tidigare forskning.

I Rosas (2016) studie kom hon fram till att elever med mindre goda språkkunskaper använde strategier (där undvikande och transfer från modersmålet räknades in som strategier) mer än språkinlärare med grundläggande kunskaper. Rosas (2016) resultat är svårt att jämföra, då föreliggande studie inte räknat in undvikande och transfer från modersmålet som strategier. Föreliggande studie kom fram till att elever med mindre goda språkkunskaper inte använde sig av strategier utan endast undvek språkproblem och använde modersmålet. Elever med grundläggande kunskaper använde strategier cirka 2,5 gånger per observation.

Vidare kom Rossiter (2005) och Rosas (2016), tillsammans med många andra studier, fram till att framgångsrik kommunikation och språkinlärning ligger i lämpligheten av de strategier som används. Deras resultat visade att det var elevens val av strategier som var viktigt i språkinlärningen, och att valet av strategier hängde ihop med hur väl eleven behärskade språket. Resultatet är intressant på så vis att det finns olika lämpliga strategier och att eleverna behöver få träning i att välja rätt strategi vid rätt tillfälle. Vidare forskning inom området krävs för att kunna jämföra föreliggande studies resultat om elevers användning av strategier, med resultat om att elevers val av strategier har en direkt koppling till elevers språknivåer.

Det som kan sägas om elevernas val av strategier i föreliggande studie, är att strategierna ”approximation” och ”circumlocution”, som på svenska översatts till omformuleringar, visat sig kunna kompensera för språkliga brister i elevernas produktion. Resultatet styrks av Rossiter (2005) som även hävdade att framgångsrika språkinlärare tenderade att använda dem i högre utsträckning. Under observationen tolkades även andra språkliga strategier, som t.ex. kroppsspråk och bekräftande fraser, uttryck och frågor, som effektiva verktyg för andraspråksinlärare. Tolkningen av föreliggande studies resultat överensstämmer med de resultat som t.ex. Griffiths (2004) och Rosas (2016) kommit fram till och som visar att strategier har visat sig fylla det hål mellan elevernas kommunikativa behov och bristande kunskaper i målspråket på ett effektivt sätt.

8. Slutsats, diskussion och vidare forskning

Syftet med föreliggande studie har varit att undersöka elevers och lärares medvetenhet om, och användning av, språkliga strategier vid oförberett tal i engelska. Kortfattat har studien kommit fram till strategier kan ses som hjälpmedel som kan ge en effektivare inlärning och hjälpa eleverna att inte hämmas när språkkunskaperna brister. Strategiernas användning är beroende av en trygg lärandemiljö. Elevernas utveckling av den metakognitiva förmågan är en viktig del i att utbilda aktiva, medvetna elever som är öppna för att pröva nya vägar. Följande faktorer ger eleverna goda möjligheter att bli framgångsrika språkinlärare.

Studien kom även fram till att majoriteten av eleverna tyckte om att prata engelska i klassrummet och kände till begreppet språkliga strategier. Eleverna ansåg sig främst använda strategier som omformuleringar och kroppsspråk. Vidare kunde eleverna räkna upp strategier som att be om hjälp, ställa frågor och få med alla i samtalet. Att eleverna endast svarade att de använde två strategier kan bero på tidsbrist, då flera elever inte hann fylla i hela enkäten.

Slutligen genomfördes en observation som kom fram till att omformuleringar var den strategi som var främst förekommande bland eleverna. Vidare tenderade eleverna att använda svenska i högre utsträckning än strategin kroppsspråk. Andra strategier som observerades var bekräftande fraser, uttryck och frågor. Eleverna valde även att inte använda strategier när de undvek språkproblem i form av avbrott i kommunikationen och använde transfer från andra främmande språk istället för att omformulera.

Studien har väckt frågor om hur strategier bör läras ut. I kursplanen för engelska (Skolverket 2011a) ska lärare först börja undervisa om språkliga strategier i årskurs 4. Det motsäger Chamot (2004 s.21), som menar att även nybörjare behöver undervisas om verktyg för att använda och lära sig strategier eftersom detta ökar deras motivation och förbättrar deras språkutveckling. Vidare skulle det därför vara intressant att se hur mottagliga elever i de lägre årskurserna är för strategier i språkinläringen. I intervjun med lärarna framkom även att många arbetar med läromedel i engelska. Lärarna har uppfattat att läromedlen inte tar upp och lär eleverna om strategier, utan att det är lärarens uppgift att få in det i undervisningen. Det hade därför varit intressant att studera om läromedel i engelska för årskurs 4-6 arbetar med strategier.

Det är lätt att hålla med Chamot (2004 s.20-21) om att idealet skulle vara att lärare inom alla ämnen skulle lära ut strategier för att lära. Via tidigare forskning kunde resultat som framhäver strategiernas möjligheter i språkinläringen, och hur detta har visat sig ge signifikant bättre resultat på elevernas språkinläring, presenteras. En förutsättning för att eleverna ska utveckla sin strategiska kompetens är att rikliga tillfällen ges att arbeta med strategier. Om eleverna i alla ämnen fick hjälp att se sin utveckling ur ett metakognitivt perspektiv skulle deras förmåga att kunna överföra strategier till nya uppgifter och situationer öka (Chamot 2004 s.20-21). Vidare forskning inom elevers metakognitiva förmåga i engelskundervisningen hade varit intressant. Slutligen kan det konstateras att en god lärandemiljö har visat sig vara en viktig del i språkinläringen. Det finns därför en önskan om vidare forskning inom området för att kunna klargöra hur miljön samspelar med strategisk kompetens.

Källförteckning

Trycka källor

- Abrahamsson, N (2009). *Andraspråksinläring*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Ahrne, G, & Svensson, P (2015). *Handbok i kvalitativa metoder*. 2., [utök. och aktualiserade] uppl. Stockholm: Liber
- Aspers, P (2011). *Etnografiska metoder: att förstå och förklara samtiden*. 2., [uppdaterade och utökade] uppl. Malmö: Liber
- Dalen, M (2015) andra upplagan. *Intervju som metod*. Gleerups
- Denscombe, M (2010). *Forskningshandboken för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Johanneshov: TPB
- Ejlertsson, G (2007). *Enkäten i praktiken en handbok i enkätmetodik*. Enskede: TPB
- Eriksson, R & Tholin, J (2007). *Engelska för livet: [lärares och elevers medvetenhet om språkinläring] : en nätverksprodukt*. 1. uppl., 6. tr. Stockholm: Almqvist & Wiksell
- Estling Vannestål, M & Lundberg, G (red.) (2010). *Engelska för yngre åldrar*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Hedge, T (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press
- Lundahl, B (2012). *Engelsk språkdiraktik: texter, kommunikation, språkutveckling*. 3., [rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur
- Lundberg, G (2007) "*Teachers in Action - Att förändra och utveckla undervisning och lärande i engelska i de tidigare skolåren*" Umeå universitet, ISBN 978-91-7264-460-1.
- Malmberg, P & Bergström, I (red.) (2000). *I huvudet på en elev: projektet STRIMS : strategier vid inläring av moderna språk*. 1. uppl. Stockholm: Bonnier utbildning
- Oxford, R (1990). *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston, Mass: Heinle & Heinle
- Pinter, A (2006). *Teaching young language learners*. Oxford: Oxford University Press

Sundqvist, P (2009) "*Extramural English Matters*"

https://www5.kau.se/sites/default/files/Dokument/subpage/2014/01/sundqvist_2009_thesis_extramural_english_matters_p_90876.pdf (Hämtad 2016-11-27)

Säljö, R (2005). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. 1. uppl. Stockholm: Norstedts akademiska förlag

Thurén, T (1991). *Vetenskapsteori för nybörjare*. 1. uppl. Stockholm: Runa

William, D (2013). *Att följa lärande formativ bedömning i praktiken*. Johanneshov: MTM

Artiklar

Chamot, A (2004) "Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching" *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, Vol. 1, No. 1: 14-26.

Griffiths, C (2004) "Language Learning Strategies: Theory and Research" *Occasional Paper* No.1

O'Malley, J.M., & Chamot, A.U. (1990). "Learning Strategies in Second Language Acquisition" *Cambridge: Cambridge University Press*.

Rosas, M (2016) "Communication strategies used by different level L2 English learners in oral interaction" *Revistas ignos e studios de Lingüística*, vol. 49(90): 71-93.

Roessingh, H (2014) "Teachers' roles in designing meaningful tasks for mediating language learning through the use of ICT: A reflection on authentic learning for young ELLs" *Canadian Journal of Learning and Technology*, Volume 40(1): 1-24.

Rossiter, M (2005) "Developmental Sequences of L2 Communication Strategies" *Applied Language Learning*, Vol. 15, No. 1 & 2: 55-66.

Elektroniska källor

Jonsson, L & Kristoffersson, S (2016) *Att utveckla språkliga strategier i engelskundervisning*. Självständigt arbete på avancerad nivå. Högskolan i Halmstad. <http://hh.diva-portal.org/smash/get/diva2:949970/FULLTEXT02.pdf> (Hämtad 2016-11-27)

Skolverket. Börjesson, L (2012). *Om strategier i engelska och moderna språk*. <http://skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild->

publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf3120.pdf%3Fk%3D3120 (Hämtad 2016-11-27)

Skolverket. 2011a (2011) *Kursplan i engelska*. file:///C:/Users/alexa/Downloads/Kursplan-Engelska-1(3).pdf (Hämtad 2016-11-27)

Skolverket. 2011b (2011) *Kommentarmaterial till kursplanen i engelska*.

[http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-](http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf2557.pdf%3Fk%3D2557)

[publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf2557.pdf%3Fk%3D2557](http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf2557.pdf%3Fk%3D2557) (Hämtad 2016-11-27)

Stefansdotter, T (2015) *Muntlig kommunikation i engelskundervisningen*. Självständigt arbete på avancerad nivå. Högskolan Dalarna. <http://du.diva-portal.org/smash/get/diva2:878633/FULLTEXT01.pdf> (Hämtad 2016-11-27)

Svanelid, G (2011). *Lägg krutet på The Big 5*, pedagogiska magasinet.

<http://www.lararnasnyheter.se/pedagogiska-magasinet/2011/11/08/lagg-krutet-pa-big-5> (Hämtad 2016-11-27)

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> (Hämtad 2016-11-26).

Bilaga 1: Intervjuguide

- Berätta om studiens syfte
 - Etiska ställningstaganden (anonymitet osv)
 - Fråga om inspelning
1. Arbetande kommun:
 2. Antal år som lärare/ undervisande i engelska:
 3. a) Vad är din definition av ”språkliga strategier”, dvs. hur skulle du förklara för någon vad ”språkliga strategier” innebär?
b) Vad är din definition av ”kommunikativ förmåga”, dvs. hur skulle du förklara för någon vad ”kommunikativ förmåga” innebär?
 4. Hur skulle du beskriva skillnaden mellan produktion och interaktion?
 5. Vilka strategier för produktion och interaktion har du undervisat om? (Ge vid behov exempel: Språkliga strategier för att förstå och göra sig förstådd när språket inte räcker till, till exempel omformuleringar. Språkliga strategier för att delta i och bidra till samtal, till exempel frågor och bekräftande fraser och uttryck.)
 6. Hur upplever du undervisningen om strategier? Har du uppfattat några svårigheter?
 7. Hur tycker du att eleverna tar till sig strategierna? Kan du märka på eleverna att undervisningen har gett resultat?
 8. a) Hur bedömer du strategisk kompetens? Vilka kriterier eller faktorer bedömer du utifrån?
b) Är bedömningen lätt eller svår?
 9. Vill du tillägga något?

Kort summering och tacka för avsatt tid.

Bilaga 2: Information till elever inför enkät

Läs upp detta innan eleverna svarar på enkäten, tack!

1. Elin Öhman, som pluggar till lärare, gör en undersökning på er skola i årskurs 6 om strategier när man pratar engelska. Strategier kan även kallas hjälpmedel.
2. Enkäten innehåller frågor som handlar om engelskundervisningen i skolan och hur ni upplever den. Ni kommer även att få svara på frågor om vad ni tycker hjälper er när ni pratar engelska.
3. Ni kan räkna upp handen om ni inte förstår eller behöver hjälp. Ni kan skriva på baksidan om raderna inte räcker.
4. Det är helt frivilligt att delta och du kan när som helst avbryta ditt deltagande. Den undervisning du får idag kommer inte att förändras och ditt betyg kommer inte att påverkas, vare sig du väljer att delta eller inte.

Förtydliganden till enkäten

Vissa frågor kan uppfattas som svåra att förstå. Gå gärna igenom dessa exempel.

Fråga 3: Tänk dig att du håller på att berätta om ditt sommarlov och så kommer du inte på ordet för *glass* till exempel. Hur gör du då?

Fråga 4: Tänk dig att din vän precis berättat att de har köpt en hund. Hur gör du för att få din vän att berätta så mycket som möjligt?

Bilaga 3: Enkät om strategier



Ålder _____

Kille Tjej

1. a) Hur tycker du att det är att prata engelska i klassrummet? Ringa in den siffra som stämmer bäst överens där 1= svårt/ jobbigt och 5=lätt/ roligt.

1 2 3 4 5

b) Kan du förklara varför du känner så?

2. Har du hört talas om strategier för att prata engelska? Ringa in det som stämmer.

JA

NEJ

VET INTE/ KANSKE

3. När du pratar engelska och ska berätta om något men inte riktigt vet hur du ska säga det, hur gör du då?

4. Hur gör du för att bidra till och ”hålla igång” ett samtal på engelska?

5. Det finns olika strategier som man kan använda för att göra sig förstådd när man pratar engelska.

a) Kan du ge förslag på vilka strategier du känner till? Skriv alla du kan.

b) Vilka strategier brukar du använda?

6. Vill du berätta om något annat om engelskundervisningen eller strategier?

Bilaga 4: Information om deltagande i en undersökning om undervisning i engelska, åk 6 (till föräldrar)

Du tillfrågas härmed om ditt barns deltagande i denna undersökning. Syftet med undersökningen är att få kunskap om hur elever i årskurs 6 uppfattar undervisningen om strategier för att kommunicera på engelska samt vilka strategier som är främst förekommande vid oförberett tal. För att nå denna kunskap kommer eleverna att få svara på en anonym enkät om vilka strategier de brukar använda. Detta kommer att ske under ett lektionstillfälle och då enkäten är helt anonym krävs inte förälders medgivande för deltagande. Eleverna kommer att tillfrågas under lektionstillfället.

Medgivandet som jag efterfrågar gäller en observation som kommer att genomföras under v.46. Jag kommer att observera vilka, samt i vilken utsträckning, eleverna använder sig utav strategier. Observationen kommer att ske samtidigt som det muntliga nationella provet genomförs.

Observationen är endast relaterad till studiens syfte. Undervisningen och elevens betyg kommer inte att påverkas till följd av deltagandet. All insamlad information kommer att behandlas och framställas aktsamt. Deltagande elever kommer att vara anonyma och endast kön, ålder, utbildning och annan relevant information kommer att publiceras. Skolans namn kommer inte heller att namnges.

Deltagandet i denna undersökning är helt frivilligt. Du (och ditt barn) kan när som helst välja att avbryta ditt barns deltagande utan närmare motivering. Undersökningen kommer att presenteras i form av en uppsats vid Södertörns högskola. När uppsatsen är klar kommer den att finnas tillgänglig att ta del av i sin helhet och all insamlad information kommer att makuleras.

Studien kommer att genomföras av mig Elin Öhman. Jag är student vid grundlärarprogrammet, inriktning 4-6, vid Södertörns högskola och genomför nu mitt första examensarbete där denna studie ingår.

Om du **inte** vill att ditt barn ska delta, vänligen kontakta mig senast måndag 14/11 via:

elin01.ohman@student.sh.se / 070-xxxxxxx

Tack på förhand!

Elin Öhman

Bilaga 5: Observationsschema

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Omformuleringar												
Kroppspråk												
Fraser, uttryck & frågor												
Transfer												
Svenska												
Avbrott i kommunikation												