

SPRÅKLÄRANDE I ENGELSKT LÄROMEDEL

EN INNEHÅLLSANALYS AV
ÖVNINGSUPPGIFTER

Avancerad nivå
Pedagogiskt arbete

Olivia Dahl



HÖGSKOLAN I BORÅS

Program: Grundlärarutbildning med inriktning mot arbete i grundskolans årskurs 4-6
Examensarbete ”Att utforska pedagogisk verksamhet II”, 15 högskolepoäng i utbildningsvetenskap.

Svensk titel: Språklärande i engelskt läromedel. En innehållsanalys av övningsuppgifter.

Engelsk titel: Language Learning in English Teaching Materials. A content analysis of exercises in teaching materials.

Utgivningsår: 2015

Författare: Olivia Dahl

Handledare: Anna Hellén

Examinator: Anita Norlund

Nyckelord: engelskundervisning, läromedelsanalys, språklärande

Sammanfattning

Bakgrund

Tidigare forskning visar att engelskämnet är ett av skolans ämnen där lärare i mycket stor utsträckning använder läromedel i undervisningen. Samtidigt sker ingen statlig granskning av läromedel och läromedelsförlagen är inte skyldiga att skriva ett innehåll som relaterar till läroplanens grundsyn på språklärande. Istället ansvarar lärare självständigt för att både välja och granska läromedel. Forskning visar dock att tidsbrist leder till att lärare inte granskar eller analyserar läromedlen och dess relation till läroplanen innan de används i undervisningen. I bakgrunden för studien framkom att läroplanen har en funktionell och kommunikativ syn på språklärande samt att elevens ansvarstagande över det egna lärandet är av vikt för språklärandet. Vikten av elevernas eget ansvar för sitt lärande är didaktiska tankar som återfinns i teorin om Learner Autonomy och utgör studiens teoretiska ramverk.

Syfte

Syftet med studien var att undersöka relationen mellan läroplanens grundsyn på språklärande och innehållet i engelskt läromedel, för årskurs 6, vilket elever använder självständigt.

Metod

För studien användes innehållsanalys som datainsamlingsmetod. Resultatet organiserades och analyserades utefter delarna i läroplanens grundsyn på språklärande. Urvalet bestod av fyra läromedel med titeln ”Workbook”, samtliga är skrivna för att användas i årskurs 6. Till analysen begränsades källmaterialet till att endast behandla 50 uppgifter fördelat på de första uppslagen i varje kapitel.

Resultat

Studiens resultat visade att det saknas en tydlig relation mellan läroplanens grundsyn på språklärande och innehållet i de analyserade läromedlen. Innehållet i läromedlen kan heller inte sägas stötta eleverna att arbeta språkutvecklande utefter Learner Autonomy.

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
2. Syfte	2
2.1 Begreppsdefinitioner.....	2
3. Bakgrund	3
3.1 Läroplanens grundsyn på språklärande	3
3.1.1 <i>Den funktionella och kommunikativa språksynen: Reception, produktion och interaktion</i>	4
3.1.2 <i>Strävan efter att kommunicera</i>	5
3.1.3 <i>Att ta ansvar för det egna lärandet</i>	5
3.1.4 <i>Medvetenhet kring språkliga strategier</i>	5
3.2 Läromedel för undervisning i engelska	6
3.2.1 <i>Kort historik kring läromedelsanvändning</i>	6
3.2.2 <i>Hur läromedel väljs ut och används idag</i>	7
3.2.3 <i>Resultat från tidigare dokumentanalys av läromedel</i>	7
4. Teoretiskt ramverk	9
4.1 Learner Autonomy.....	9
5. Metod	11
5.1 Innehållsanalys som datainsamlingsmetod	11
5.2 Urval.....	11
5.3 Genomförande	13
5.4 Analys och bearbetning	14
5.4.1 <i>Ett tolkande perspektiv</i>	14
5.4.2 <i>Sammanställning och analys av resultatet</i>	14
5.5 Studiens reliabilitet och validitet	14
6. Resultat	16
6.1 Funktionell och kommunikativ språksyn.....	16
6.1.1 <i>Reception</i>	16
6.1.2 <i>Produktion</i>	17
6.1.3 <i>Interaktion</i>	19
6.1.4 <i>Strävan efter att kommunicera</i>	20
6.2 Ansvarstagande för det egna lärandet	21
6.3 Medvetenhet kring strategier	22
6.4 Resultatsammanfattning	23
7. Diskussion	24
7.1 Resultatdiskussion	24
7.1.2 <i>Funktionell och kommunikativ språksyn</i>	24
7.1.3 <i>Ansvarstagande för det egna lärandet</i>	25
7.2 Metoddiskussion	27
7.2.1 <i>Förslag till vidare forskning</i>	28
7.3 Didaktiska konsekvenser	28
8. Referenser	30
Bilaga 1	32
Bilaga 2	33

1. Inledning

Engelska är ett globalt språk som möjliggör kommunikation världen över. I grundskolan är engelska ett kärnämne och skolan ansvarar för att alla elever ska få undervisning i språket. I läroplanen står det för engelskämnet att alla elever ska ha så goda kunskaper i språket att de kan bli självständiga världsmedborgare (Skolverket 2011b, s.30). För engelsklärare innebär det att de har i uppdrag att lära ut ett nytt språk till elever med olika intressen, förkunskaper och förutsättningar. Läraren väljer självständigt hur undervisningen utformas och med vilka hjälpmedel. Om läraren väljer att använda läromedel finns det inte krav på hur dessa ska vara utformade, trots att det läromedel läraren väljer att använda kan vara avgörande för elevernas förståelse av språket. Däremot är läroplanen gemensam för alla lärare i Sverige. I läroplanen presenteras tydligt hur Skolverket ser på språklärande och därmed vad eleverna ska få lov att lära sig. Dock finns som sagt inga krav varken på hur undervisningen ska se ut eller på hur, eller om, läromedel ska användas. Trots det visar en rapport som Skolinspektionen genomförde 2011 att majoriteten av alla engelsklärare väljer att planera och genomföra undervisningen utefter förlagsproducerade läromedel (Skolinspektionen 2011).

Vidare finns det inga krav på att förlag som ger ut läromedel ska säkerställa att innehållet stämmer överens med läroplanens grundsyn på språklärande. Det finns heller ingen statlig granskning av de läromedel som säljs till och används av skolorna (Reichenberg 2014, s. 72). Huruvida läromedlen som eleverna använder i engelskundervisningen står i relation till det som Skolverket (2011a) beskriver som läroplanens grundsyn på språklärande är alltså upp till varje lärare att bedöma. Samtidigt visar undersökningar att lärare inte granskar det läromedel som de väljer att använda i engelskundervisningen (Reichenberg 2014, ss.71-72). Därmed finns det en risk att innehållet i de läromedel som lärarna använder inte stämmer överens med läroplanens grundsyn på språklärande. Det innebär att eleverna kanske inte får den språkundervisning som de enligt läroplanen är berättigade till.

Föreliggande studie syftar därför till att undersöka relationen mellan läroplanens grundsyn på språklärande och innehållet i engelskt läromedel som elever använder självständigt. De läromedel som elever använder självständigt benämns av läromedelsförlag som "Workbook". Dessa läromedel erbjuder olika sorters övningsuppgifter men den gemensamma nämnaren är att eleverna arbetar självständigt med uppgifterna, utan att arbetet är beroende av att lärarens didaktiska tankar formar innehållet. För studien analyseras fyra olika läromedel som alla är skrivna för årskurs 6. I årskurs 6 har eleverna fått engelskundervisning i åtminstone två år och ska dessutom för första gången få betyg i ämnet. Det är därför av intresse att undersöka relationen mellan läroplanens grundsyn på språklärande och innehållet i dessa läromedel.

2. Syfte

Syftet med föreliggande studie är att undersöka relationen mellan läroplanens grundsyn på språklärande och innehållet i engelskt läromedel, för årskurs 6, vilket elever använder självständigt.

Syftet har konkretiserats i följande frågeställningar:

- I vilken grad uppmanas eleverna att i läromedlen arbeta utifrån läroplanens funktionella och kommunikativa språksyn?
- I vilken grad uppmanas eleverna att i läromedlen ta ansvar över sitt eget lärande, såsom det uttrycks i läroplanens grundsyn på språklärande?

2.1 Begreppsdefinitioner

Här följer begreppsdefinitioner som syftar till att underlätta förståelsen av studien.

Andraspråk: Ett andraspråk är det språk som lärs in efter att individen tillägnat sig sitt modersmål. Ett andraspråk lärs in i den miljö där språket används i naturlig kommunikation. Inläring av engelska som ett andraspråk sker alltså i en miljö där engelska används naturligt av invånarna. Målet med att lära sig ett andraspråk är att det ska kunna ersätta modersmålet i all kommunikation (Hyltenstam 2015).

Främmandespråk: Ett främmandespråk är ett språk som lärs in i en miljö där det inte hör hemma naturligt (Einarsson 2015). Engelskundervisning i svenska skolor är undervisning av ett främmandespråk då det sker i en miljö där svenska är det naturliga språket. I didaktisk forskning skrivs ofta begreppet särskrivet: främmande språk. I denna studie används dock Einarssons (2015) variant då engelska ses som ett främmandespråk för användaren, inte ett språk som för användaren är främmande.

Läromedel: Läromedel kan enligt Englund (1999, s.328) vara i stort sett vad som helst så länge eleverna lär sig någonting utifrån det. I föreliggande studie används läromedel som går under titeln ”workbook” och som elever använder självständigt.

Språklärande: Språklärande är den term som Skolverket (2011a) använder när de beskriver språkinläring. I föreliggande studie kommer Skolverkets formulering att användas.

3. Bakgrund

Följande avsnitt inleds med en redogörelse av läroplanens grundsyn på språklärande och alla dess delar. Detta följs av en presentation av historisk läromedelanvändning och därefter lyfts hur läromedel väljs ut och används idag. Till sist presenteras resultat från tidigare forskning som gjorts kring engelskt läromedel.

3.1 Läroplanens grundsyn på språklärande

Läroplanen är en förordning, fastställd av regeringen, vilken alla grundskolor är skyldiga att följa (Skolverket 2011b, s.3). För att förtydliga innehållet i läroplanen har Skolverket (2011a, s.4) publicerat kommentarmaterial till samtliga ämnen. I kommentarmaterialet (2011a) för engelskämnet förklaras att läroplanen har en funktionell och kommunikativ syn på språklärande samt att eleverna bär ett stort ansvar för sin inläring. Detta synsätt är inte unikt för läroplanen utan grundas på GERS, Gemensam Europeisk Referensram för Språk (Skolverket 2009).

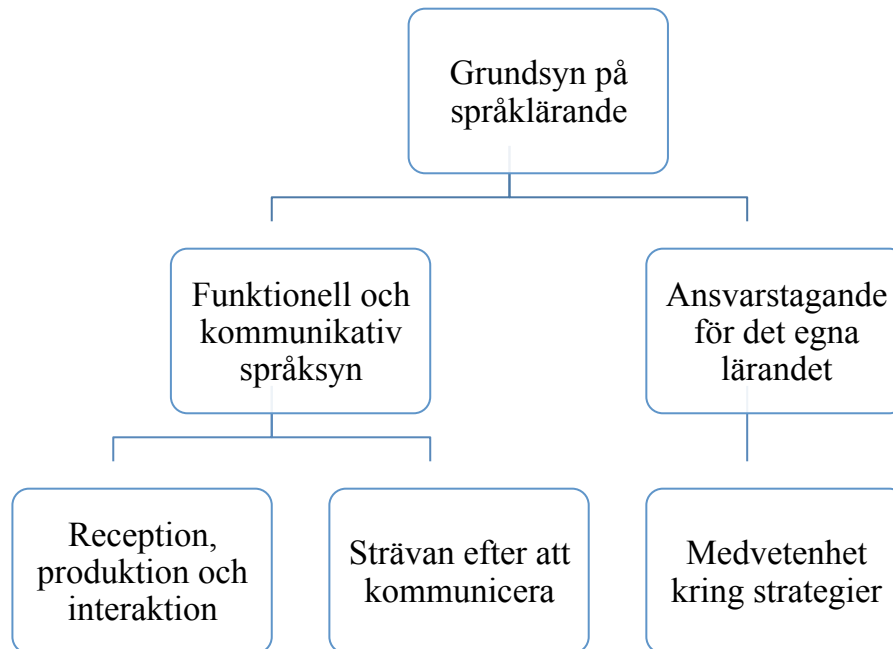
GERS (Skolverket 2009) har skrivits fram sedan år 1971 i syfte att skapa en gemensam referensram för språk i Europa. Förhoppningen är att det ska möjliggöra för Europas invånare att röra sig över landsgränserna och kunna kommunicera med varandra (Skolverket 2009, s.1). Synen på språklärande i GERS (Skolverket 2009) utgår ifrån att språkinlärare lär sig ett språk i takt med sex generella och påbyggbara språknivåer. Språknivåerna går från nybörjarnivå till avancerad nivå. När eleverna läser engelska i årskurs 6 är det enligt Skolverket (2011b, s.7) steg två i GERS som berörs. Vad språkinläraren behärskar på steg två har i GERS (Skolverket 2009) sammanfattats likt följande:

Kan förstå meningar och vanliga uttryck som rör omedelbara behov (t.ex. mycket grundläggande information om individ och familj, inköp, lokal geografi, sysselsättning). Kan kommunicera i enkla och rutinmässiga sammanhang som kräver ett enkelt och direkt utbyte av information. Kan i enkla termer beskriva delar av sin egen bakgrund, sin närmaste omgivning samt förhållanden inom områden som rör omedelbara behov.

(Skolverket 2009, s.24)

Läroplanens innehåll för engelskämnet utgår alltså från detta. Vidare förklaras i GERS (Skolverket 2009, s.29) även kvalitativa aspekter av språkanvändningen där fokus inte är att eleverna ska uttrycka sig korrekt. Detta framgår tydligt i läroplanens funktionella och kommunikativa syn på språklärande där det poängteras att korrektheten inte är i fokus utan viljan att kommunicera (Skolverket 2011a, s.6). GERS är inte nytt för den aktuella läroplanen utan har använts i tidigare läroplaner av Skolverket (Skolverket 2011a, s.6).

Sammanfattningsvis visar det som uttrycks i läroplanen (Skolverket 2011b) och kommentarmaterialet (Skolverket 2011a) att synen på språklärande består av två grundstenar och tre underkategorier, vilket här förtydligas i figur 1.



Figur 1. Schemat syftar till att skapa en bild av hur läroplanens grundsyn och dess delar tolkas i denna studie. Grundsynen står överst och delas upp i två grundstenar. Grundstenarna är i sin tur beroende av underkategorier.

Schemat i figur 1 försöker visa hur läroplanens grundsyn på språklärande tolkas i denna studie. Den delas upp i grundstenen *funktionell och kommunikativ språksyn* med *reception, produktion och interaktion* och *strävan efter att kommunicera* som underkategorier. I nästa led står grundstenen *ansvarstagande för det egna lärandet* där underkategorin är *medvetenhet kring strategier*. Nedan följer en redogörelse för hur Skolverket (2011a; 2011b) beskriver grundstenarna och underkategorierna. Vissa delar förtydligas och problematiseras med hjälp av tidigare forskning.

3.1.1 Den funktionella och kommunikativa språksynen: Reception, produktion och interaktion

I kommentarmaterialet för engelskämnet (Skolverket 2011a, s.6) beskrivs tydligt att kursplanen har en funktionell och kommunikativ syn på språklärande. Detta förtydligas vidare med att den funktionella och kommunikativa språksynen fokuserar på förmågorna *reception, produktion* och *interaktion*. Med *reception* menas att eleven förstår och tolkar språket genom att läsa eller lyssna. Med *produktion* menas att eleven kommunicerar med målspråket muntligt eller skriftligt. Till sist syftar *interaktion* på elevens användning av målspråket i samtal eller i skrift med andra (Skolverket 2011a, ss.7-21).

I kommentarmaterialet (Skolverket 2011a, s.12) klargörs syftet bakom ordningsföljden av förmågorna *reception, produktion* och *interaktion*. God *reception* är nödvändigt för självständig *produktion* på målspråket samt möjligheten att använda det i *interaktion* i både tal och skrift. Skolverket (2011a, s.12) menar att det material som eleven lyssnar till och tar del av genom *reception* bör vara mer omfattande och på en högre svårighetsgrad än den eleven själv producerar och interagerar med. Det centrala innehållet är därför organiserat efter den givna ordningsföljden för att ge eleverna en progression i språkutvecklingen (Skolverket 2011a, s.12). I linje med GERS (Skolverket 2009) är det i kursplanen för engelskämnet uttryckt att eleverna gradvis ska öka sina språkkunskaper. Det betonas dock att språkets

struktur med uttal, grammatik och stavning förstås bäst genom att eleven själv uttrycker sig och strävar efter att förstå och kommunicera på målspråket, inte genom att studera separata delar av språket. Eleverna behöver alltså få använda engelskan i olika autentiska sammanhang, inte endast studera hur språket är uppbyggt och används. Att engelskan används i autentiska sammanhang möjliggör en funktionell användning av språket. I syfteformuleringen för engelskämnet (Skolverket 2011a, s.30) står det att eleverna ska ges möjlighet att utveckla förmågan att kunna sätta information de möter på engelska i relation till egna erfarenheter och intressen. Detta utgår från GERS (Skolverket 2009) där det uttrycks att förutsättningar för autentiska sammanhang skapas när eleverna förstår och använder engelskan i sammanhang som grundas på egna erfarenheter, livsvillkor och intressen (Skolverket 2009). Vad som är autentiskt är subjektivt och kan uppfattas olika men Hedge (2000, s.67) beskriver autentiska texter som texter som inte är utformade i syfte att användas i språkundervisning. Dessa texter kan till exempel vara tidningstexter eller sagor på målspråket. Pinter (2006, s.120) påpekar att autentiska texter kan vara svårare att förstå då de inte är omformulerade eller förenklade för att möta elevernas språknivå. Trots detta menar hon att de är lönsamma att använda då de har visat sig vara mycket motiverande för elever i engelskundervisningen.

3.1.2 Strävan efter att kommunicera

Viktigt för engelskundervisningen är en miljö där eleverna strävar efter att kommunicera och det uttrycks i kursplanen (Skolverket 2011b) att detta skapas om eleverna i undervisningen får tilltro till sin egen förmåga. Genom att tro på sin egen förmåga får eleverna förutsättningarna att våga kommunicera på målspråket. Vidare ska eleverna få förutsättningarna att skapa en allsidig kommunikativ förmåga där de kan anpassa språket efter situation, syfte och mottagare. Det är även av stor vikt att undervisningen utgår från elevernas egna erfarenheter och förkunskaper då det skapar funktionella och autentiska sammanhang för språklärande (Skolverket 2011a, ss.8-10).

Målet är att eleverna gradvis ökar sin behärskning av språkets struktur och Skolverket (2011a, ss.6, 12) skriver fram att det är av lika stor vikt att eleverna får lov att uttrycka sig efter sin egen förmåga som det är att undervisningen bedrivs på målspråket. Vid Skolinspektionens granskning (2011, s.6) av engelskundervisning upptäcktes dock att på majoriteten av de observerade skolorna användes engelska under hälften av engelsklektionerna och vissa lektioner skedde helt utan att någon engelska användes alls. Detta resultat visar att undervisningen inte följer läroplanens strävan att bara använda målspråket i engelskundervisningen.

3.1.3 Att ta ansvar för det egna lärandet

Forskning visar att framställningen och förståelsen av både språkundervisning och inlärningsprocessen har sett olika ut genom tiderna. Idag har fokus flyttats från hur läraren *lärt ut* till hur eleven *lärt in*. Inläraren är fokus och därmed elevens eget ansvar för inlärningsprocessen (Lundberg 2007, ss.32-33). I led med att samtliga punkter i syftet och i det centrala innehållet för engelskämnet syftar till att skapa förutsättningar i undervisningen för den funktionella och kommunikativa synen på språklärande betonas vikten av att eleverna tar eget ansvar samt har en medvetenhet om det egna lärandet. Undervisningen ska bidra till att eleverna själva tar ansvaret för att söka, värdera, välja och tillägna sig information. (Skolverket 2011a, ss.8-10; Skolverket 2011b, s.30).

3.1.4 Medvetenhet kring språkliga strategier

I kommentarmaterialet för engelskämnet (Skolverket 2011a, s.8-10) uttrycks vikten av att eleverna i engelskundervisningen får utveckla medvetenhet kring språkliga strategier för att

lösa kommunikativa problem. I läroplanens syftesformulering (Skolverket 2011b, s.30) går även att läsa att det i den kommunikativa förmågan ingår att använda olika strategier för att stödja kommunikationen och lösa problem när språkkunskaperna inte räcker till. Dessutom står det att eleverna i undervisningen ska ges förutsättningarna att utveckla förmågan att använda språkliga strategier för att både förstå och göra sig förstådda.

Lundberg (2007, ss.32-33) bekräftar vikten av strategier och skriver att en viktig faktor för inlärningsprocessen är de strategier språkinlärare använder. Detta bekräftas även av Börjesson (2012, s.2) som forskat kring hur framgångsrika språkinlärare använder sig av strategier. Börjesson (2012, s.1) förtydligar att strategier är viktigt när elever använder språket men också när de lär sig språket. Eleverna behöver enligt Börjesson (2012, s.1) utveckla strategier för att bli mer aktiva, effektiva och självständiga språkinlärare. Hon (2012, s.4) skriver fram en kategorisering i tre grupper av strategier: Metakognitiva strategier, kognitiva strategier och socioaffektiva strategier. Metakognitiva strategier består av att planera, genomföra, utvärdera och korrigera det egna arbetet. Kognitiva strategier innefattar problemlösning och bearbetning. Socioaffektiva strategier tillämpas i interaktion och kan till exempel vara att lyssna på varandra, ge feedback och erbjuda hjälp när det behövs. För att dessa strategier ska gå att tillämpa krävs ett tillåtande klassrumsklimat, menar Börjesson (2012, s.4). Detta stämmer väl överens med hur Rebenius (1998, ss.62-63) beskriver språklärande och att den goda språkinläraren är metakognitiv och medveten om sina strategier. Enligt Skolverket (2011a, ss.8-10) kan språkliga strategier till exempel vara att använda omformuleringar, synonymer och kroppsspråk. Lundberg (2007, s.33) skriver att det mest primära för läraren är att stötta eleverna och göra dem medvetna om de strategier de själva använder. Eleverna måste själva veta hur de lär sig engelska för att kunna utvecklas optimalt (Lundberg 2007, s.33; Rebenius 1998, ss.64-65).

3.2 Läromedel för undervisning i engelska

Läroböcker är enligt Skolverkets rapport (2006, s.25) de dominerande läromedlen i skolan och i engelskundervisningen. De böcker som omnämns som "elevens bok" beskrivs ha en legitimerande funktion då lärarna anser att om eleverna följer den boken så följer de indirekt läroplanen (Skolverket 2006, s.25). I engelskundervisning omnämns dessa böcker som "Workbook".

3.2.1 Kort historik kring läromedelsanvändning

Historiskt sett har det läromedel som använts av lärare i engelskundervisning varit reglerat från staten. Detta har utgått ifrån att undervisningsinnehållet varit tydligt detaljerat i läroplanen samtidigt som staten har varit beslutsfattande kring både läromedelsval och läromedelsanvändning (Skolverket 2006, s.9). En statlig kommitté granskade läromedlen mellan 1938 och 1991. Granskningen fokuserade på att innehållet överensstämde med läroplanen, annars fick de inte användas i undervisningen. Att läromedlen var både granskade och styrda innebar att lärarna kunde använda läromedlen i undervisningen utan att fundera över dess överensstämmelse med läroplanen. Läromedlen var valda på grundval att de behandlade det som läroplanen skrev fram att undervisningen skulle innehålla (Reichenberg 2014, s. 72). Trots det upphörde år 1991 statens kontroll och styrning av läromedel. Det fick till konsekvens att lärarna självständigt fick välja läromedel till undervisningen. Detta ledde till att lärarnas professionalitet tydliggjordes och att de upplevde en större frihet i arbetet (Skolverket 2006, ss.9, 13, 93; Reichenberg 2014, s.72). Det innebar dock också att fler läromedelsförlag kan producera böcker att sälja till skolorna, utan att någon fastställer att de innehåller det läroplanen skriver fram (Skolverket 2006, s.13; Reichenberg 2014, s.72). Vidare är kunskapskraven i läroplanen ekvivalenta över hela landet, men hur de nås och med

vilket läromedel ansvarar varje enskild lärare och skola för. Forskning visar dock att lärare sällan analyserar det läromedel de väljer, vilket lyfts i nästa avsnitt.

3.2.2 Hur läromedel väljs ut och används idag

Få undersökningar har gjorts över hur lärare väljer de läromedel som används i undervisningen. Den forskning som gjorts visar dock att lärare på grund av hög arbetsbelastning och tidsbrist inte analyserar de läromedel som används i undervisningen. Arbetsbelastningen och tidsbristen leder även till att lärarnas val av läromedel är starkt påverkade av reklam (Reichenberg 2014, ss.71-72). Forskning visar att många engelsklärare idag väljer att förlita sig på läromedel då de saknar tillräcklig kompetens i både språkstrategier och i didaktik för engelskämnet (Lundberg 2007, s.39). Detta kan enligt Lundberg (2007, s.39) bero på att många lärare tar examen utan kunskaper i engelskämnet men trots detta blir anställda för att undervisa i engelska. De väljer då att se läromedlet som en mall för kursen, istället för att utgå ifrån kursplanen för engelska. Detta bekräftas av Skolverkets rapport (2006) som visade att läromedel användes varje eller nästan varje lektion samtidigt som en majoritet av lärarna uttryckte att läromedlet styrde deras engelskundervisning i alltför stor utsträckning. Samma resultat visar Skolinspektionens granskning (2011, s.8) av över 300 engelsklektioner. Där framkom också att läromedlet användes vanemässigt och att lärarna följde samma kapitel med samma övningar under flera år. Lärare uttryckte samtidigt att läromedlen erbjuder en tydlig struktur som skapar kontinuitet i undervisningen, vilket uppskattades (Skolverket 2006, s.92). Lärare som arbetat mer än 10 år tenderade att använda läromedel i större utsträckning än nyexaminerande lärare, vad detta beror på förtydligas inte. Läromedlens inflytande har visat sig vara störst i ämnen med en tydlig ämnesstruktur där kunskaper systematiskt bygger på varandra, såsom språk och därmed engelska (Skolverket 2006, ss.10-11, 14, 25, 91).

3.2.3 Resultat från tidigare dokumentanalys av läromedel

Celce-Murcia (2007, s.1) har i USA genomfört en studie på läromedel som ska användas i syfte att undervisa grammatik för elever som läser engelska som antingen andraspråk eller som ett främmandespråk. Resultatet visade att majoriteten av uppgifterna utgår från att eleven ska fylla i ord som fattas i meningar eller av att besvara frågor med hela meningar. Celce-Murcia (2007) menar att uppgifterna är repetitiva och att de inte ger eleven de kunskaper som behövs för att kunna kommunicera på engelska i ett autentiskt sammanhang. Forskaren menar att uppgifterna i läromedlen är icke-autentiska och saknar en tydlig kontext och därför är meningslösa när syftet är att lära sig ett främmandespråk. Att arbeta utifrån individuella meningar utan en tydlig kontext blir enligt Celce-Murcia (2007) automatiskt meningslöst vid språklärande. Hur en fråga är besvarad eller hur en mening är framställd är beroende av flera olika faktorer; situationen, gemensam förkunskap, syftet med samtalet och om det är ett formellt eller informellt sammanhang. Hon menar därför att grammatiska övningar där eleven ska fylla i ord som fattas eller konstruera hela meningar som svar på frågor inte är meningsfulla att genomföra. De bidrar ändå inte till språklig utveckling hos eleverna. Celce-Murcia (2007) lyfter flera exempel på uppgifter där eleven ombeds att besvara en fråga med en hel mening, till exempel:

Answer a question with a complete statement.

For example: Where were you born? → I was born in Chicago

(Celce-Murcia 2007, s.2)

Celce-Murcia (2007, s.2) skriver att hon ställde samma fråga till ett flertal engelsktalande personer och att ingen av dem besvarade frågan med en hel mening. Svaren var istället

kortfattade där endast ett ord kring födseln nämndes, antingen i vilket land eller stad de var födda eller namnet på sjukhuset där födseln ägde rum. Hon menar att det är ett bevis på att uppgiften är icke-autentisk och därmed meningslös. Eleverna lär sig inte att använda engelska på ett autentiskt sätt som de senare har användning av vid autentiska samtal på målspråket. Istället lär de sig att använda språket så som läromedlet vill att de ska göra det, inte så som det används i verkligheten. Detta stämmer väl överens med Englund (1999, ss.329-330) forskning. Hon skriver att om eleverna hänvisas till ett visst innehåll är det också det innehåll eleverna lär sig. Eleverna lär sig med andra ord det innehåll som läromedlen presenterar i det givna sammanhanget. Det blir då svårt för eleverna att överföra sina lärobokskunskaper till situationer där de faktiskt behöver använda språket i autentiska sammanhang. Celce-Murcias (2007, s.5) slutsats är att det endast är övningar med en tydlig, samt meningsfull, kontext som har förutsättningarna att skapa den språkliga kunskapen som krävs för att kunna använda målspråket. Att uppgifterna i läromedlen inte är språkutvecklande bekräftar eleverna i Skolinspektionens rapport (2011, s.8). Eleverna beskriver själva att de lär sig mer engelska utanför skolan än under engelsklektionerna. På fritiden kommunicerar de i autentiska situationer och kan titta på film utan svensk text men på lektionstid upplever de att de inte förstår. De har svårt för att svara på frågorna och att producera det de blir tillsagda att göra. Både Celce-Murcias (2007) studie och resultatet från Skolinspektionens (2011) rapport bekräftas av Englund (1999, ss.329-330) som dock även tillägger att läromedlets roll i undervisningen varken ska överskattas eller underskattas. Hon menar att det är viktigt att se till hur, av vem och i vilket sammanhang läromedlet används.

Sammanfattningsvis används läromedel i stor utsträckning under engelsklektionerna samtidigt som det idag inte finns någon statlig granskning av huruvida läromedlens innehåll möter läroplanens grundsyn på språklärande. Skolinspektionens rapport (2011) visar samtidigt att eleverna kan använda målspråket på sin fritid men att de inte förstår vad de ska göra med uppgifterna som finns i läromedlet de använder i skolan. Celce-Murcia (2007) menar att det beror på att uppgifterna inte är autentiskt skrivna. Det är lärarens ansvar att granska läromedlen, men detta sker sällan på grund av hög arbetsbelastning och tidsbrist. I kommentarmaterialet (Skolverket 2011a) skrivs det fram att eleverna behöver möta språkundervisning som skapar en progression i språkutvecklingen och att innehållet bör utgå från deras egna erfarenheter. Vidare ska eleverna ta eget ansvar för inläringen och vara medvetna om de strategier de använder och kan använda för att utveckla sina språkkunskaper. I kursplanen (Skolverket 2011b) och i GERS (Skolverket 2009) lyfts elevens eget ansvar för sitt lärande och vikten kring att vara medveten om det egna lärandet. Detta är inte en ny idé i skolan, redan 1970 började Europarådet att utveckla en kommunikativ språkundervisning där elevens förmåga att handla självständigt var fokus. Det arbetet bygger på elevens eget ansvar i läroprocessen och återfinns i teorin Learner Autonomy (Rebenius 1998, s. 26). Learner Autonomy utgör studiens teoretiska ramverk och presenteras i nästa avsnitt.

4. Teoretiskt ramverk

I följande avsnitt presenteras det teoretiska ramverk som studien vilar på. Avsnittet avslutas med ett förtydligande kring hur teorin används i denna studie.

4.1 Learner Autonomy

I forskning om språkundervisning har fokus förflyttats från den eller de metoder läraren använder för att *lära ut* till hur eleven faktiskt *lärt in* (Lundberg 2007, ss.32-33). Läroplanen har en funktionell och kommunikativ språksyn och den kommunikativa kompetensen kännetecknas av att innehållet är det viktiga, inte formen. Alltså vad eleven uttrycker, dess budskap, snarare än hur eleven säger det (Rebenius 1998, s.58) är det viktiga. Då budskapet är det viktiga och inte formen, blir elevens personliga ansvar för sin egen inläring, enligt Rebenius (1998, s. 26), en naturlig följd. Vidare förklarar Rebenius (1998, ss.10-11, 27) att tankarna bakom elevens eget ansvar bottenar i teorin Learner Autonomy och att autonomi kännetecknas av både en villighet och förmåga att ta ansvar för sitt lärande utifrån sina egna behov. Hon påpekar dock att dessa tankar går långt tillbaka i tiden och att Learner Autonomy inte på något sätt är ett nytt eller modernt tankesätt (Rebenius 1998, s.32).

Termen "Learner Autonomy" användes dock först av Holec (1981) som också ses som teorins grundare. Vad termen faktiskt betyder och kan innefatta har senare diskuterats av flera forskare. Rebenius (2007, s.26) resonerar kring begreppet och menar att "Learner" lägger tyngdpunkten på eleven som den lärande eller styrande samtidigt som "Autonomy" har betydelsen av frihet och självständighet. Vidare menar Rebenius (2007, s.18) att en betydelse av Learner Autonomy är att eleverna utvecklar förmågan att självständigt planera, genomföra och utvärdera sitt språklärande. I nästa led ska eleverna utveckla medvetenhet om inlärningsprocessen, sin självständighet och sitt ansvarstagande. Det innebär att lärarens och elevernas roller förändras. Läraren förser inte eleverna med uppgifter utan stöttar dem istället att självständigt reflektera över vad de behöver arbeta med för att utvecklas (Rebenius 2007, s.18). Holec (1981, s.7) har själv sammanfattat teorins kärna i två punkter:

1. Eleven måste veta hur just hen lär sig och måste därefter kunna göra medvetna val i inlärningsprocessen.
2. Eleven måste vara i en inlärningsmiljö där struktur och rutiner erbjuder och stöttar eleven att göra dessa medvetna val.

Här visar Holec (1981) att lärarens förmåga att skapa en stöttande inlärningsmiljö är en förutsättning för att eleverna ska kunna bli medvetna om den egna inlärningsprocessen och därefter kunna göra självständiga val. Rebenius (1998, ss.13, 16) poängterar dock att Learner Autonomy inte är en didaktisk metod utan ett förhållningssätt till lärande. Learner Autonomy innebär ett större ansvarstagande och det krävs en stor medvetenhet hos eleverna. De behöver känna till språkets uppbyggnad, veta vilka strategier de använder och de behöver kunna skapa rutiner och organisation kring det egna arbetet. Utan tydliga rutiner och organisation kring inlärningsprocessen riskerar eleverna att känna osäkerhet och därmed uppleva att de inte lär sig något. Målet är att med rutiner hjälpa eleverna att bli självständiga i sitt lärande (Rebenius 1998, ss.13, 16).

En invändning mot att använda teorin i förhållande till engelskundervisning i årskurs 6 skulle kunna vara att Holec (1981) har beskrivit teorin utifrån äldre inlärare. Eriksson (1993, s.38) har dock överfört teorin till yngre inlärare. Hon beskriver teorin i förhållande till elever i

åldern 10-16, vilket innebär att det är överförbart till engelskundervisning i årskurs 6. Eriksson (1993) menar att Learner Autonomy är en långsiktig process som ska leda till att eleverna tar det ansvar som Rebenius (2007) och Holec (1981) beskriver. Eriksson (1993, s.38) påpekar likt Holec (1981) att lärarens roll är av stor vikt. Hon menar vidare att det i relation till yngre inlärare är viktigt att läraren guidar eleverna till att ta mer ansvar. Eleverna ska fortfarande reflektera över nästa steg i inlärningsprocessen, men med mycket stöd av läraren. Läraren hjälper sedan till att strukturera arbetet. Att eleverna utvärderar sitt arbete och sin inlärningsprocess är fortfarande av stor vikt, men till en början gör de det med stöd från läraren. Detta stämmer väl överens med Lundahls (2012, s.118) beskrivning av Learner Autonomy. Han lyfter att eleverna, i undervisning som är influerad av teorin, tar större ansvar för sin inlärninng, reflekterar över den och gör medvetna val samtidigt som de ser sig själva i ett socialt sammanhang. Det sociala sammanhanget utgör här läraren men även klasskamraterna.

Rebenius (2005, s.175) menar i likhet med Lundahl (2012) att all inlärninng sker i ett socialt sammanhang och är en produkt av interaktion. Hon förtydligar dock att med interaktion inte menas de färdigproducerade dialogövningar som ofta återfinns i engelskt läromedel. Att läsa upp en färdigskriven dialog eller fylla i ord som fattas i meningar beskrivs som en icke autentisk samtalsituation som endast leder till att eleverna tror att de övar på att använda målspråket. Färdigproducerat läromedel kan leda till att eleverna endast följer färdigställda mallar och prickar av vad de gjort och att detta kvantitativa arbete sedan uppfattas som Learner Autonomy (Rebenius 2005, s.174). Holec (1981, ss.27, 33) beskriver i relation till detta flera experiment som gjorts utifrån teorin där han uppmärksammat risken att sättet eleverna arbetar på endast passar skolkontexten och inte går att överföra till deras övriga användning av språket. Han menar därför att Learner Autonomy måste influera undervisningen och långsamt bli en del av den utan att riskera att bli ett isolerat moment i skolan. På samma sätt påpekar Rebenius (2005, ss.174-175) att det finns en risk att eleverna endast anpassar sig efter sättet som läraren visar att de ska arbeta utan att själva ta ansvar för sin inlärninng. Även Lundahl (2012, s.119) lyfter svårigheter kring att konkretisera elevansvar och att i många fall har det inneburit att eleverna självständigt fått välja uppgifter från läromedlet vilket inte är teorins avsikt. Elevansvaret sträcker sig längre än så då eleven i undervisning utifrån Learner Autonomy är medveten om sina behov och tar egna beslut kring inlärningsprocessen. Medvetenhet är därför den förmåga som kan sägas sammanfatta kärnan i Learner Autonomy. Lundahl (2012, s.118) menar att undervisningens mål borde vara att eleverna ska nå en sådan språkligkompetens och språkligt självförtroende att de vågar använda språket självständigt. Elevinflytande, elevansvar och elevs lärande ses därför som grunden för att skapa en inlärningsmiljö utifrån Learner Autonomy.

Sammanfattningsvis är Learner Autonomy ett av flera synsätt som återfinns i läroplanen. Det går dock att utläsa att samtliga delar i läroplanens grundsyn på språklärande kan synliggöras i undervisning som utgår från Learner Autonomy. Eleverna får ta eget ansvar över vilka funktionella och kommunikativa delar av språket de behöver utveckla och samtidigt sträva efter att kommunicera. Detta ställer krav på att de är medvetna över vilka strategier de använder för både språkinlärninng och språkanvändning. För föreliggande studie används därför teorin för att föra resonemang kring relationen mellan läroplanens grundsyn på språklärande och innehållet i de läromedel som eleverna använder självständigt. Dessa resonemang utvecklas i avsnittet för diskussion.

5. Metod

I följande avsnitt behandlas den metod som studien utgått ifrån. Först följer ett avsnitt där innehållsanalys som metod presenteras. Detta följs av en beskrivning av det urval som gjorts för studien och därefter studiens genomförande. Därefter presenteras analys och bearbetning av resultatet med fokus på det tolkningsperspektiv som en innehållsanalys utgår ifrån samt hur studiens resultat sammanställts och analyserats. Metodavsnittet avslutas med en redogörelse för studiens reliabilitet och validitet.

5.1 Innehållsanalys som datainsamlingsmetod

För att fånga relationen mellan läroplanens grundsyn på språklärande och innehållet i engelskt läromedel valde jag att använda innehållsanalys som datainsamlingsmetod. Innehållsanalys används till att systematiskt kvantifiera innehållet i texter utifrån ett antal i förväg bestämda teman (Bryman 2011, s.281). För föreliggande studie utgör grundstenarna i läroplanens grundsyn på språklärande teman, läs mer under avsnittet för genomförandet.

Syftet för denna studie kan dock inte besvaras endast genom att kvantitativt mäta hur många gånger eleverna uppmuntras att utföra vissa uppgifter utan en kvalitativ analys över uppgifterna och dess relation till läroplanens grundsyn på språklärande krävs. Bergström och Boréus (2005, ss.43-45, 76-77) belyser att det kan vara problematiskt att definiera huruvida innehållsanalys som metod bör ses som kvantitativ eller kvalitativ. De menar att kvantifiering av resultatet i en innehållsanalys inte alltid är lämpligast då en kvalitativ analys av resultatet i vissa fall kan säga mer om källmaterialet. I vissa fall är det med andra ord viktigare för analysen *hur* något sägs snarare än *hur många gånger*. I studier, där innehållsanalys används, kan det därför vara *vad texten säger* som analyseras och utgör resultat. Därför var innehållsanalysen trots allt lämplig för föreliggande studie.

Vidare finns både fördelar och nackdelar med att använda innehållsanalys som datainsamlingsmetod. En fördel är enligt Bryman (2011, ss.296-297) att det är en öppen och objektiv metod vars genomförande är enkelt att beskriva utförligt, vilket leder till att det är enkelt att genomföra samma studie vid ett senare skede. Dessutom påverkas inte det som studeras av min närvaro då det inte är människor utan text som analyseras (Bryman 2011, s.296-297). En påtaglig nackdel med metoden är att det är svårt att få svar på varför-frågor. Med analysen kan jag få reda på att det är på ett visst sätt men inte varför (Bryman 2011, s.296-297). Av denna studies resultat går det att avläsa om läromedlens innehåll stämmer överens med synen på språklärande men jag får inte veta varför de är utformade som de är, det kan endast läromedelsförfattaren svara på. Till sist är ytterligare en nackdel med innehållsanalysen enligt Bryman (2011, s.296-297) att källmaterialet är begränsat. Det vill säga att all text för området inte alltid kan analyseras. Det innebär att det är osäkert huruvida det är representativt och om resultatet därför är generaliserbart. I denna studie analyserades fyra utvalda läromedel gentemot läroplanen. Resultatet säger något om just dessa utvalda läromedels relation med läroplanens grundsyn på språklärande. Det är därför inte generaliserbart för *allt* engelskt läromedel, men det är representativt för de läromedel som används för studien. Läs mer om urvalet i nedanstående avsnitt.

5.2 Urval

Syftet för studien var att undersöka relationen mellan läroplanens grundsyn på språklärande och innehållet i engelskt läromedel, för årskurs 6, vilket elever använder självständigt. Källmaterialet för studien utgörs därför av läromedel med titeln "Workbook" som är gjorda för att användas i årskurs 6. Skolverket (2006) benämner dessa böcker som "elevens bok". I

dessas finns övningsuppgifter som eleverna arbetar med självständigt utan att arbetet är beroende av att lärarens didaktik eller tankar om språklärande formar innehållet. Det är endast uppgiftsbeskrivningen som styr vad eleverna kommer att göra. I andra former av läromedel är arbetet mer beroende av läraren och lärarens tankar kring språklärande kan då forma det eleverna till slut blir ombedda att genomföra. Genom att analysera "Workbook" utgör endast läromedlets innehåll resultatet då ingen hänsyn behöver tas till hur lärare kan tänkas använda materialet. Innehållet i läromedlen kan sedan analyseras i jämförelse med läroplanens grundsyn på språklärande och därefter kan en slutsats kring deras relation dras.

För studien valdes fyra läromedel av de som fanns representerade på Högskolan i Borås bibliotek. På bibliotekets hemsida (Engvall 2013) går att läsa att läromedelsförlag valt att skänka sina senaste titlar för att lärarstudenter ska kunna jämföra och analysera dem. De fyra läromedel som valdes ut är skrivna för årskurs 6 och har en liknande disposition. Varje kapitel följer samma upplägg och har liknande struktur. De läromedlen vars disposition skilde sig mycket från dessa fyra valdes bort. Till exempel användes inte läromedel där skrivuppgifter endast fanns presenterade i ett avslutande kapitel.

Då läroplanens grundsyn på språklärande inte reviderades eller förändrades efter införandet av den nya läroplanen 2011 kan läromedel utgivna både före och efter 2011 analyseras i syfte att jämföra uppgifterna med den rådande synen på språklärande. Trots att läromedlen är utgivna samtidigt som läroplanen haft den rådande synen på språklärande är det inte en garanti för att läromedlens innehåll står i relation till läroplanens grundsyn på språklärande. Läromedelsförfattarna är inte skyldiga att förmedla samma syn på språklärande som läroplanen. Det är istället läraren som ansvarar för att avgöra om läromedlet är lämpligt att använda eller inte, vilket går att läsa om i studiens bakgrundavsnitt.

De fyra läromedel som analyserades kommer härnäst benämnas som L1-L4. För att tydligt kunna följa analysen presenteras här de titlar som använts, när de är utgivna samt av vilka förlag:

L1: *What's Up? Workbook*, utgiven 2005 av förlaget Bonniers.

L2: *Happy Workbook*, utgiven 2001 av förlaget Almqvist & Wiksell.

L3: *Good Stuff Workbook*, utgiven 2008 av förlaget Natur och kultur.

L4: *Spotlight Workbook*, utgiven 2010 av förlaget Natur och kultur.

Det framgår tydligt i samtliga läromedel, antingen på framsidan eller i ett förord, att de är tänkta att användas i årskurs 6. Från läromedlen analyserades endast övningsuppgifter bestående av text, inte ljudspår eller liknande.

Då tiden för min studie var begränsad har källmaterialet avgränsats till att endast behandla 50 uppgifter i vardera läromedel. Dessa 50 uppgifter utgjordes av de första 5-8 uppgifterna i varje kapitel. I vissa läromedel fanns 2 uppgifter på ett uppslag och i andra fanns 6 uppgifter, därför varierar antalet analyserade sidor i varje läromedel. Vissa uppgifter var uppdelade i a-, b- och c-uppgifter vilka analyserades var för sig. Sammanlagt analyserades 200 uppgifter. I bilaga 1 går att läsa vilka uppgifter i respektive läromedel som analyserades. Genom att analysera en del av varje kapitel täcktes läromedlens alla kapitel, men det innebär också att vissa delar av läromedlens innehåll inte analyserades. Läs vidare under avsnittet för metoddiskussion.

5.3 Genomförande

Innehållsanalysen inleddes med att källmaterialet samlades in och avgränsades. Bergström och Boréus (2005, s.48) menar att både urvalet och avgränsningen är viktiga för att analysens resultat ska kunna generaliseras. Det är därmed av vikt att ha goda skäl för urvalet och för de avgränsningar som görs. Resultatet bör kunna säga något generellt om de utvalda texterna. Det urval och de avgränsningar som gjorts för denna studie går att läsa om under avsnitt 5.2.

För att säkerställa att innehållsanalysen skulle komma att utföras systematiskt och objektivt fastställdes ett kodschema, se bilaga 2. Enligt Bryman (2011, ss. 282-283) ska ett kodschema alltid fastställas innan analysen påbörjas. Det ska vara enkelt och tydligt att följa och på så sätt minska risken att forskarens subjektiva åsikter påverkar resultatet. Innan jag konstruerade kodschemat för studien läste jag igenom allt källmaterial i sin helhet, vilket Bergström och Boréus (2005, s.49) rekommenderar. De menar också att det är viktigt att här betrakta diskursen och det sociala sammanhanget materialet är hämtat ifrån. I denna studie är källmaterialet avgränsat till att endast behandla fyra läromedel som benämns som ”Workbook”. Dessa läromedel tillhör både en skoldiskurs och det sociala sammanhanget som engelskundervisning utgör, vilket innebär att läromedlen är utformade på liknande sätt. Efter att ha läst igenom källmaterialet togs kodenheterna till kodschemat fram med hjälp av det som lyfts i studiens bakgrund och teoretiska ramverk. Bryman (2011, s.282) skriver att kodenheterna med fördel kan kategoriseras efter teman och därefter mindre kodenheter. Här utgör grundstenarna i läroplanens grundsyn på språklärande teman och utifrån dessa samt underkategorierna togs kodenheterna fram. Ett kodschema kan, enligt Bryman (2011, ss.191-192, 294), enklast konstrueras med hjälp av en tabell där varje kolumn representerar en kodenhet. Kodschemat för studien är därför utformat i tabellform och varje kodenhet är formulerad som ett påstående som stämmer överens med läroplanens grundsyn på språklärande. Vid analysen analyserades en uppgift i taget. Först lästes uppgiften i sin helhet och sedan lästes en kodenhet i taget. Om jag kunde se att kodenheten överensstämde med den analyserade uppgiften markerade jag det i kodschemat. Efter att ha fullföljt detta med samtliga uppgifter räknades antalet markeringar och utfallet redovisades sedan i tabellform.

Både Bryman (2011, ss.191-192) och Bergström och Boréus (2005, s.49) menar att en kodningsmanual till kodschemat kan skrivas för att förtydliga hur tolkningar och bedömningar ska göras. För denna studie gjordes bedömningen att ingen kodningsmanual behövdes men ett förtydligande gjordes till den tredje kodenheten för att tydliggöra och underlätta för analysen (se bilaga 2).

Innan analysprocessen påbörjades genomförde jag en pilotstudie av ett läromedel som inte längre är del av urvalet. Bergström och Boréus (2005, ss.49-50) skriver att pilotstudier genomförs för att upptäcka tolkningssvårigheter eller andra problem. Om pilotstudien genomförs problemfritt kan det resultatet användas till den slutliga studien. Efter att jag utfört pilotstudien omformulerades vissa kodenheter och kodenhet nummer sex lades till kodschemat för att förtydliga resultatet. Denna kodenhet följer inte samma struktur i form av ett påstående som resterade kodenheter utan frågar efter hur många uppgifter som består av att fylla i ord som fattas i meningar. Efter pilotstudien upptäcktes det att den frågan behövdes för att inte resultatet skulle kunna tolkas felaktigt. Dessutom ledde pilotstudien till att det tydligt framgår i bilaga 1 vilka uppgifter som i varje läromedel varit föremål för analysen i syfte att säkerställa reliabiliteten. Mer om reliabiliteten och validiteten återfinns i avsnitt 5.3.

5.4 Analys och bearbetning

I följande avsnitt behandlas hur innehållsanalysens resultat har analyserats och bearbetats. Först lyfts att innehållsanalysen till viss del kräver ett tolkande perspektiv och sedan avslutas avsnittet med en beskrivning av hur studiens resultat sammanställdes och analyserades.

5.4.1 Ett tolkande perspektiv

Efter att ha samlat in allt material påbörjades processen att analysera och sammanställa resultatet. Det är viktigt för innehållsanalysen att hela processen sker systematiskt och objektivt vilket Bryman (2011, ss.282, 287) menar att ett tydligt kodschema möjliggör. Då denna studies kodschema bestod av kodenheter i form av påståenden som stämmer överens med läroplanens grundsyn på språklärande visar varje markering i kodschemat på något som explicit finns med i läromedlen. Här krävdes dock i viss utsträckning ett subjektivt tolkningsutrymme. Bergström och Boréus (2005, ss.44-45, 77-78) poängterar att genom att söka efter det explicita i texterna blir även det implicita synligt för den som analyserar. Jag kunde med hjälp av kodenheterna se det explicit synliga i läromedlen men även det implicita var intressant för studien. För denna studie visar innehållsanalysen vad läromedlen innehåller, men det belyser även vad som inte är synligt i läromedlen. I nästa led säger både det explicita och implicita något om relationen mellan läromedlens innehåll och läroplanens grundsyn på språklärande.

5.4.2 Sammanställning och analys av resultatet

En sammanställning av denna studies resultat presenteras i resultatdelen. Hur resultatet för en innehållsanalys redovisas beror enligt Bergström och Boréus (2005, ss. 52-53) på studiens syftesformulering. Resultatdelen för denna studie är likt kodschemat kategoriserad efter delarna i läroplanens grundsyn på språklärande och presenteras med hjälp av tabeller där alla läromedel och dess utfall redovisas. Tidigare har jag nämnt att syftet för studien inte endast kan besvaras genom att mäta hur många gånger eleverna får utföra vissa uppgifter, utan hur uppgifterna är formulerade och vad detta sedan säger om dess relation till läroplanens grundsyn på språklärande. Därför består resultatdelen även av utdrag från läromedlen för att förtydliga resultatet och för att påvisa hur uppgifterna är formulerade. Det redovisade resultatet diskuteras sedan i avsnittet för diskussion, 7.1.

5.5 Studiens reliabilitet och validitet

Begreppen reliabilitet och validitet används för att understödja all forsknings tillförlitlighet och giltighet. Hög reliabilitet innebär att en studie går att genomföra i ett senare skede med likvärdigt resultat. För att en studie med innehållsanalys som metod ska ha hög reliabilitet är det av vikt att analysen är enkel att följa och replikera. Dessutom måste analysprocessen vara utförd på ett sådant sätt att forskarens personliga värderingar inte påverkar resultatet (Bryman 2011, ss.49, 281-282). För att studier ska ha hög validitet krävs att arbetet genomgående håller sig till syftet. Validitet kan, enligt Bryman (2011, s.50, 162), ses som en bedömning av om studiens slutsatser är sammanhängande eller inte. För innehållsanalysen innebär det att kodenheterna som används måste leda till svar på studiens syfte och inget annat (Bryman 2011, ss.50, 162). För föreliggande studie fastställdes ett tydligt kodschema innan utförandet av analysen. Detta kodschema var inget levande dokument och förändrades inte under analysprocessens gång vilket säkerställer att studien har hög reliabilitet och validitet.

Vidare är det för reliabiliteten av stor vikt att allt källmaterial analyseras på exakt samma sätt. Det förekommer att forskare utför dubbelkodningar vid innehållsanalys för att säkerställa hög reliabilitet. Det innebär att samma källmaterial analyseras två gånger för att säkerställa att kodschemat använts på samma sätt genom hela analysprocessen (Bergström & Boréus 2005, s.50). Någon dubbelkodning genomfördes inte vid denna studie, vilket skulle kunna innebära

lägre reliabilitet. Å andra sidan genomfördes en pilotstudie där det uppmärksammades att vissa ändringar krävdes för att säkerställa reliabiliteten. Dessa ändringar innebär att det i bilaga 1 är tydligt utskrivet vilka sidor som utgjort underlag för analysen i samtliga läromedel. Syftet var att underlätta för framtida studier, det är nu enklare att analysera samma uppgifter och därmed kunna få fram liknande resultat som i föreliggande studie.

6. Resultat

I följande avsnitt redovisas en sammanställning av resultatet från den genomförda innehållsanalysen. Kodschemat kategoriserades med grundstenarna som teman och underkategorierna utgjorde därefter kodenheter. Analysen utfördes på 50 uppgifter i fyra olika läromedel och här presenteras resultatet utefter grundstenarna och underkategorierna som organiserande princip. Först redovisas resultatet för *funktionell och kommunikativ språksyn* och resultatet är kategoriserat efter underkategorierna. Därefter presenteras grundstenen *ansvarstagande för det egna lärandet* och till sist underkategorin *medvetenhet kring strategier*. Avsnittet avslutas med en resultatsammanfattning. Resultatet består av både tabeller, där utfallen i analysen redovisas, och av utdrag ur läromedlen där exempel på uppgifter förtydligar det utfallen visar.

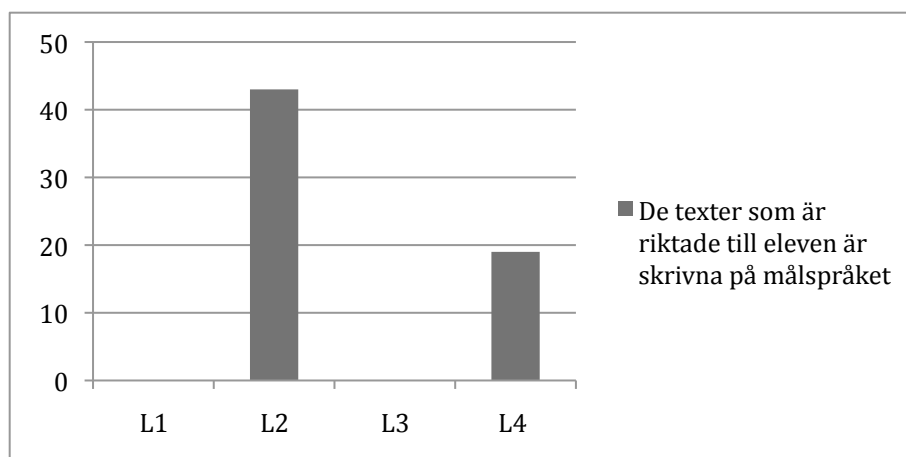
6.1 Funktionell och kommunikativ språksyn

Här följer resultat för grundstenen *funktionell och kommunikativ språksyn* och dess underkategorier. I kodschemat för analysen fanns inga kodenheter för grundstenen utan analysen är gjord med kodenheter relaterade till underkategorierna. Det resultat som tagits fram presenteras därför i ett avsnitt för varje underkategori.

6.1.1 Reception

Med reception menas det eleven tar till sig av målspråket vid användning av läromedlet. Av läromedlet har endast text analyserats, inte ljudspår tillhörande läromedlet eller dylikt. Analysen visade att få av uppgifterna bestod av text som var skriven på målspråket.

Tabell 1. Andel uppgifter där texter som är riktade till eleven är skrivna på målspråket.



Tabellen visar att i två av fyra läromedel är den text de analyserade uppgifterna består av aldrig skriven på målspråket. I de uppgifter som analyserats i L4 är majoriteten av de längre uppgiftsbeskrivningarna skrivna på svenska, detsamma gäller för både L1 och L3 där all text som är riktad till eleven är skriven på svenska. Trots att all text som är riktad till eleven i L1 och L3, samt de längre beskrivningarna i L4, är skrivna på svenska är den text som eleven ska arbeta med skriven på målspråket, likt följande i L1:

B Sätt in de fem orden ovan i de här luckorna. För varje streck ska du skriva en bokstav.

1. I usually _ _ _ _ _ eight hours a night.

2. I hate to be still. I want to _ _ _ _ _ about all the time.

(Gustafsson, Widlund & Cowle 2005, s.6)

I uppgiften ovan är texten med information som riktas till eleven skriven på svenska, men texten som eleven arbetar med är skriven på målspråket. Utfallet för L1 och L3 visar att ingen text som riktas till eleven är skriven på målspråket. Med det avses alltså inte den text som eleverna arbetar med, de texterna är likt ovanstående exempel skrivna på målspråket. I de 43 respektive 19 uppgifter i L2 och L4 som har text skriven på målspråket är *all* text som riktas till eleven, både uppgiftsbeskrivningen och uppgiften i sig, skriven på målspråket.

Tabell 1 visar att L2 är det läromedel som innehåller flest uppgifter med text som är skriven på målspråket. De texter som inte är skrivna på målspråket består av rutor där grammatiska regler presenteras, dessa följs i vissa fall av uppgifter skrivna på målspråket. I L4 finns färre texter skrivna på målspråket, 19 av 50 uppgifter. Det finns dock i L4 flertalet uppgifter som är skrivna på målspråket, men som sedan översätts till svenska. Till den svenska översättningen finns även ytterligare information presenterad med detaljer som krävs för att kunna fullfölja uppgiften på ett korrekt sätt. Här följer ett exempel på en sådan uppgift i L4:

E. Write your own sentences. Pick 'n' mix!
Plocka ord och fraser ur de tre rutorna och sätt ihop dem till meningar.
Använd också verben från övning D. Skriv i din skrivbok.
(Söderlund 2010, s.5)

Uppgiften inleds med en uppmaning på målspråket, men följs sedan av en svensk översättning som även innehåller mer information. Eleven är här beroende av att läsa texten på svenska för att ta del av hela instruktionen för uppgiften. Till utfallet 19 av 50 räknas inte dessa uppgifter utan endast uppgifter där eleven får all information de behöver på målspråket.

Analysen visade även att eleverna inte i någon av de analyserade uppgifterna får ta del av text som är på en högre svårighetsgrad än den de själva blir ombedda att producera. All text som är skriven på målspråket i de analyserade uppgifterna är endast i form av uppgiftsbeskrivningar och majoriteten av dessa är skrivna mycket kortfattat. Det finns dock vissa uppgifter med längre instruktioner som består av mer text och i L2 är dessa skrivna på målspråket:

3D Pair up!

Take turns to tell each other what you are going to do/not going to do during the day. Look at the exercise above for help. Example: I will do my homework, but I will not tidy my room. Then make your own examples.

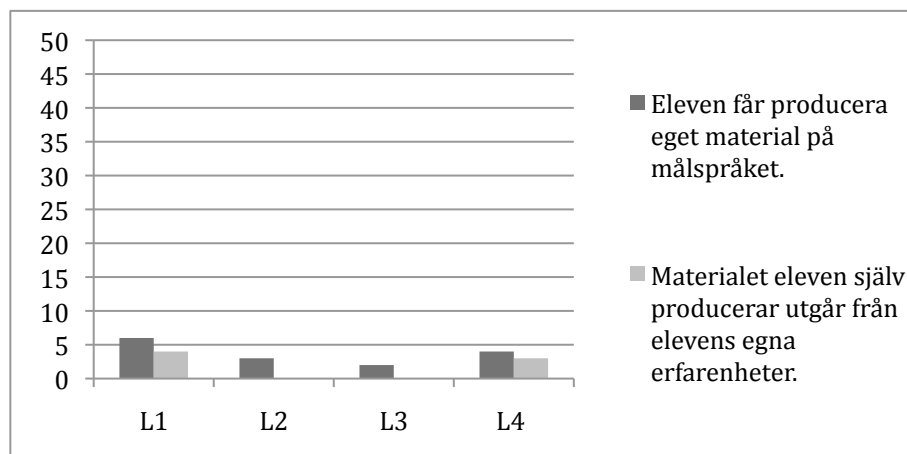
(Thunman 2010, s.61)

Den här uppgiften utgår från en längre instruktion som inte översätts till svenska. Eleven måste använda sina kunskaper i målspråket för att förstå. I texten lyfts exempel på vad eleven kan säga, eleven blir med andra ord ombedd att producera material på samma svårighetsgrad som vilken texten är skriven på. Texten kan därför inte sägas vara på en högre svårighetsgrad än den eleven själv ska producera.

6.1.2 Produktion

Med produktion menas det eleverna själva får producera i form av tal och skrift. Till detta räknas för denna studie inte de uppgifter där eleverna endast ska läsa upp en färdigskriven dialog ifrån läromedlet då detta innebär att reproducera redan skrivet material. I de analyserade uppgifterna finns få tillfällen där eleven får producera helt eget material utan någon form av reproduktion.

Tabell 2. Andel uppgifter där eleven får producera eget material samt andel uppgifter där materialet eleven själv producerar utgår från egna erfarenheter.



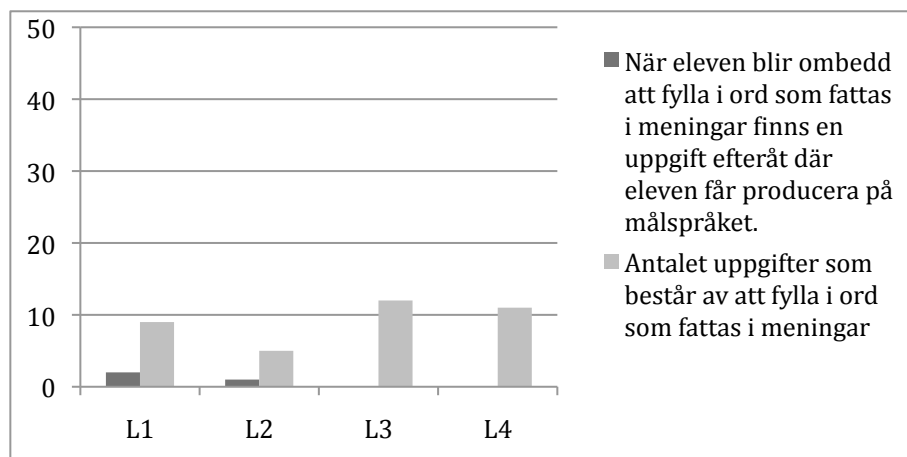
Tabell 2 visar att det i samtliga läromedel är få uppgifter som uppmuntrar eleven att producera eget material på målspråket. Resultatet visar även att när eleven får producera eget material är det sällan som det uppmanas till att utgå från egna erfarenheter. I L4 finns fyra uppgifter där eleverna får producera eget material och i tre av dessa utgår de från egna erfarenheter. Här följer en uppgift från L4:

F Extra time! An email about Sweden
 Skriv ett mejl till någon engelsktalande person som du inte känner och
 berätta om Sverige. Skriv om vädret, landskapet och djuren.
 (Söderlund 2010, s.47)

Uppgiften är ett exempel på när eleven uppmanas att producera eget material i form av ett mejl som även utgår från egna kunskaper om Sverige och därför kan tolkas som byggande på egna erfarenheter. I L3 finns två uppgifter där eleven själv ska producera på målspråket, men de utgår inte från elevens egna erfarenheter. I en av dem ska de färglägga en keps och sedan svara på frågor om kepsen. Eleven ska producera svar på målspråket själv, men det utgår inte från egna erfarenheter. Detsamma gäller en uppgift där eleven ska kryssa för viktiga egenskaper för att bli upptäcktsresande och sedan berätta för en kompis varför hen valt att kryssa för egenskaperna. Eleverna ska producera på målspråket, men det utgår inte från egna erfarenheter.

I bakgrunden för denna studie lyfts att många uppgifter i läromedel brukar utgå från att fylla i ord som fattas i meningar och att detta inte leder till progression i språkutvecklingen. Denna sorts uppgift finns representerade i samtliga läromedel. Analysen visar att endast 2 av 50 respektive 1 av 50 av dessa uppgifter i L1 och L2 erbjuder en efterföljande uppgift där eleven får producera på målspråket.

Tabell 3. Andel uppgifter där eleven får producera själv på målspråket efter att ha fyllt i ord som fattas vid meningar samt hur många av läromedlens uppgifter som består av att fylla i ord som fattas i meningar.

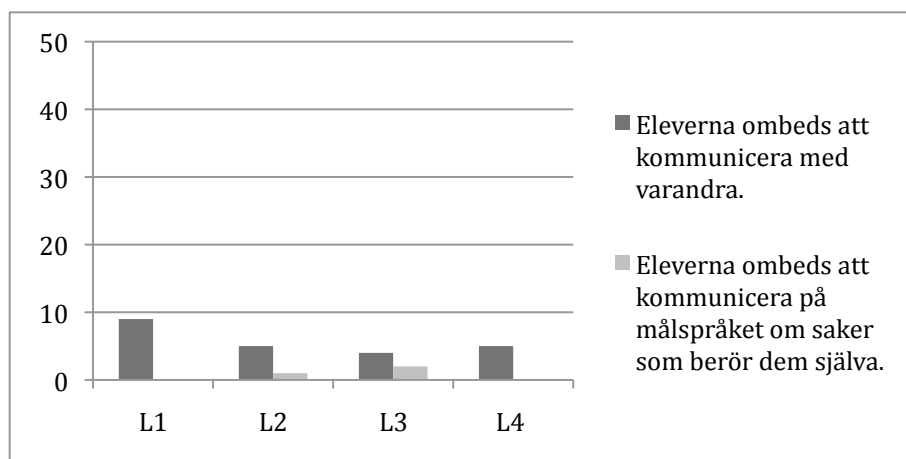


Av tabell 3 går även att se att mycket få uppgifter består av att fylla i ord som fattas i meningar. Flest hittas i L3 där 12 av 50 uppgifter består av att fylla i ord som fattas i meningar och likt uppgifterna i L4 följs ingen av dessa upp av en uppgift där eleven får producera på målspråket.

6.1.3 Interaktion

Till interaktion hör all den muntliga och skriftliga kommunikation som eleven för på målspråket. I samtliga läromedel framträder interaktionen på så vis att eleverna blir ombedda att läsa i par, ställa frågor till varandra utifrån texten eller att tillsammans läsa upp färdigskrivna dialoger.

Tabell 4. Andel uppgifter där eleverna ombeds att kommunicera med varandra samt andel uppgifter där eleverna ombeds att kommunicera på målspråket om saker som berör dem själva.



Tabell 4 visar att eleverna sällan blir ombedda att kommunicera med varandra och att i ännu mindre utsträckning kommunicera om saker som berör dem själva. Det är endast i L2 och L3 som de blir ombedda att kommunicera om sådant som berör dem själva, i 1 av 50 respektive 2 av 50 uppgifter. Majoriteten av uppgifterna där eleverna uppmanas att kommunicera med

varandra är färdigskrivna och det saknas utrymme för eleverna att utgå från egna erfarenheter, istället är det framskrivet vad eleverna ska säga till varandra. Ett exempel på en sådan uppgift finns i L4:

Work in pairs. Take turns to ask questions with **did**, for example: **did** those spiders live in Darwin?

Your friend answers: Yes, they did. / No, they didn't.

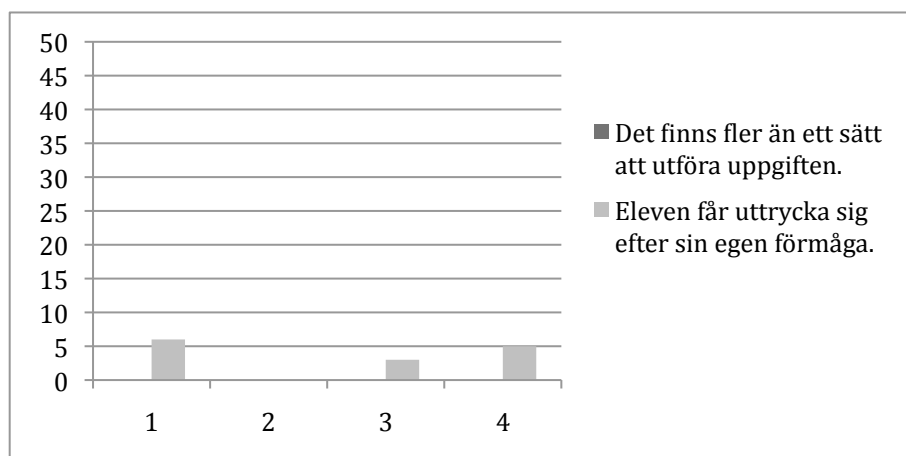
(Söderlund 2010, s.24)

Efter ovanstående uppgiftsbeskrivningen finns, i läromedlet, tre rutor med ord som ska användas för att byta ut "those spiders", "live in" och "Darwin" och därmed skapa nya meningar. Eleverna behöver alltså inte hitta på egna ord utan de komponerar meningar med hjälp av orden som finns i rutorna. I uppgiften uppmanas eleverna till att kommunicera, men inte utifrån sådant som berör dem själva. Majoriteten av alla analyserade uppgifter följer detta mönster. Eleverna uppmanas sällan att integrera med varandra och vid de uppgifter de gör det är det mycket tydligt på vilket sätt och med vilket innehåll eleverna förväntas samtala eller skriva.

6.1.4 Strävan efter att kommunicera

I läroplanens grundsyn på språklärande ingår underkategorin *strävan efter att kommunicera*. För studien omfattar det vikten av att eleven får lov att kommunicera på olika sätt, samt uttrycka sig efter sin egen förmåga. Analysen av läromedlen visade att i samtliga analyserade uppgifter finns endast ett sätt presenterat för hur uppgifterna ska utföras. Ofta utgår uppgifterna ifrån att eleven ska hitta rätt svar i en hänvisad textbok eller att producera en egen text där eleven ska svara på färdigställda frågor. I ett fåtal uppgifter finns dock rum för eleven att uttrycka sig efter sin egen förmåga, vilket tabellen nedan visar.

Tabell 5. Andel uppgifter där det finns fler än ett sätt att utföra uppgiften samt andel uppgifter där eleven får uttrycka sig efter sin egen förmåga.



I L1, L3 och L4 får eleven i ett fåtal uppgifter uttrycka sig efter sin egen förmåga. I de uppgifterna finns inga tydliga direktiv för hur uppgiften ska utföras. Det finns inga utskrivna krav att eleven ska följa ett visst språkriktigt sätt eller att eleven måste använda ett visst antal ord. Dessa uppgifter är även ställda så att alla elever kan utföra dem, oavsett språklig förmåga. Majoriteten av uppgifterna är dock formulerade annorlunda, de har tydliga ramar för uppgiften. Här är ett exempel från L4:

Prata med dina föräldrar om hur det gick till när du föddes [...]
 1. Skriv åtta meningar där du berättar om hur det gick till när du föddes.
 Skriv t.ex.:
 I was born in July.

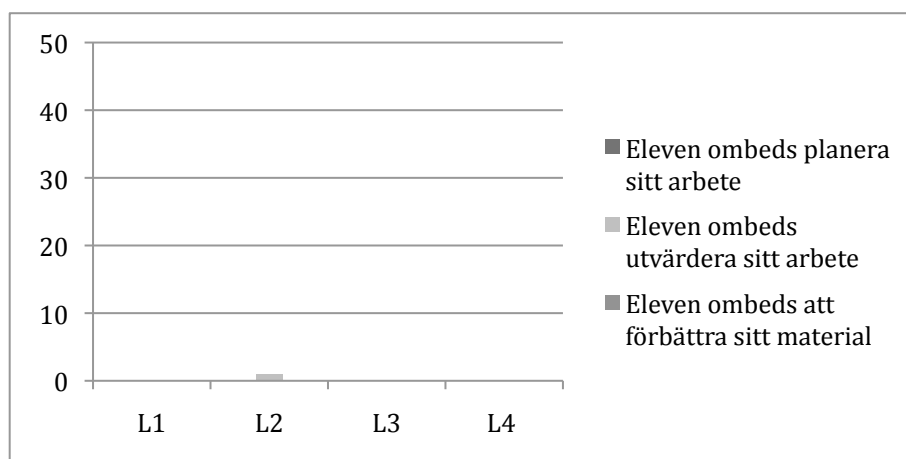
(Söderlund 2010, s.68)

Uppgiften består av att utanför lektionstid samtala med föräldrarna, om det samtalet ska ske på målspråket eller inte framgår ej. Det finns många frågor i uppgiftsbeskrivningen som eleven måste få svar på för att kunna utföra uppgiften. I uppgiftsbeskrivningen uttrycks det även tydligt att eleven måste skriva åtta meningar. Det finns med andra ord endast ett sätt framskrivit för hur eleven ska lösa uppgiften, men eleven får uttrycka sig efter sin egen förmåga.

6.2 Ansvarstagande för det egna lärandet.

I läroplanens grundsyn på språklärande poängteras vikten av elevens ansvarstagande för det egna lärandet. Att eleven får möjlighet att ta ansvar för det egna lärandet ses som grundläggande för lärprocessen. Med stöd från detta och det teoretiska ramverk som studien vilar på utgår elevens ansvar här från att planera, utvärdera och förbättra sitt material.

Tabell 6. Andel uppgifter där eleven ombeds planera sitt arbete, utvärdera sitt arbete samt förbättra sitt material.



Tabell 6 visar att eleven inte i något av läromedlen blir ombedd att planera eller förbättra sitt material. Vid 1 av samtliga 200 analyserade uppgifter uppmanas eleven att utvärdera sitt arbete. Detta i L1 och uppgiften lyder likt följande:

Read and compare your sentences.
 Have you succeeded to make them all correct?

(Thunman 2010, s.39)

Eleven blir här ombedd att jämföra meningar eleven själv skrivit och sedan utvärdera huruvida de har lyckats skriva dem alla korrekt. Eleven blir dock inte uppmanad att förbättra sitt material efteråt.

I både L1, L3 och L4 är samtliga uppgifter formulerade som uppmaningar där det står exakt vad eleven ska göra. Svaren till majoriteten av uppgifterna ska även skrivas direkt i boken.

Det saknas utrymme för att planera, utvärdera och förbättra uppgifterna. I L3 finns följande uppgift som visar på detta:

F Titta på övning E. Vilken aktivitet beskrivs? Skriv rätt siffra vid rätt aktivitet. Två blir över.

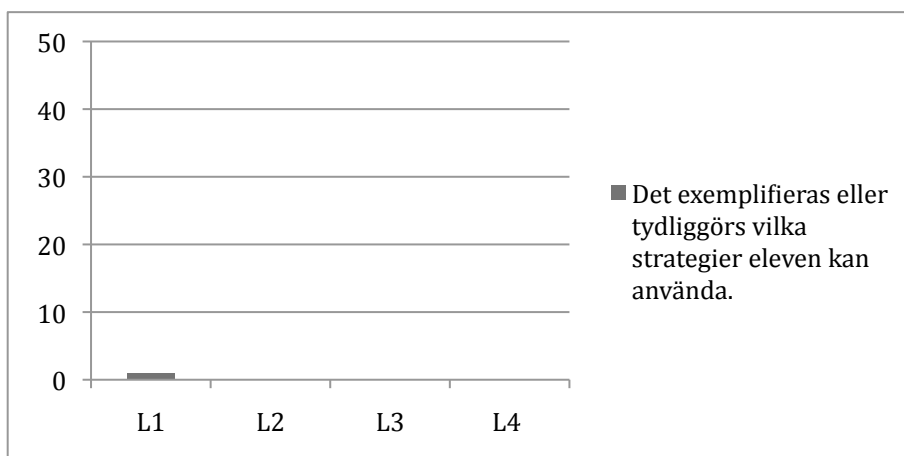
(Coombs 2001, s.15)

Uppgiften är ett exempel på hur många av uppgifterna är formulerade som uppmaningar där det endast finns ett sätt att lösa uppgiften. I uppgiftsbeskrivningen förtydligas att två blir över, det överläts inte till eleven att utvärdera sitt svar och på så sätt dra slutsatsen att två blir över.

6.3 Medvetenhet kring strategier

Medvetenhet kring strategier utgör en underkategori i läroplanens grundsyn på språklärande. Det uttrycks att eleverna i undervisningen ska ges förutsättningarna att utveckla förmågan att använda språkliga strategier för att både förstå och göra sig förstådda.

Tabell 7. Andel uppgifter där det exemplifieras eller tydliggörs vilka strategier eleven kan använda.



Tabell 7 visar att i 1 av 200 analyserade uppgifter exemplifieras eller tydliggörs det vilka strategier som eleven kan använda. Denna uppgift återfinns i L1 och går ut på att eleven ombeds att skriva ett brev om jorden till utomjordingar och i slutet av instruktionen står följande:

[...] Använd lexikon för att göra historien lite fylligare [...]
(Gustafsson, Widlund & Cowle 2005, s.45)

I uppgiftsbeskrivningen uppmanas eleven att använda ett lexikon vilket kan ses som en strategi för att hitta nya ord att använda i uppgiften. I övriga uppgifter finns inga liknade uppmaningar eller strategier framskrivna. Till exempel ombeds eleven i både L1 och L2 i majoriteten av alla kapitel att lösa korsord. Till vissa av dessa korsord följer inte någon instruktion, i L1 är bokens allra första uppgift formulerad likt följande:

1 Crossword
Vocabulary
Korsord
(Gustafsson, Widlund & Cowle (2005, s.5)

Det står inte utskrivet vad eleven ska göra och inte heller vilka strategier som kan användas. Till andra korsord finns en beskrivning, men det skrivs fortfarande inte ut vilka strategier eleven kan använda, till exempel att använd ett lexikon som i föregående exempel.

6.4 Resultatsammanfattning

Av resultatet framgår att få uppgifter visar ett innehåll som står i relation till läroplanens grundsyn på språklärande. Majoriteten av samtliga analyserade uppgifter är skrivna på svenska och texterna eleverna får ta del av är inte på en högre svårighetsgrad än den de själva blir ombudda att producera. Resultatet visar också att eleverna i få uppgifter uppmanas att producera eget material på målspråket och när de får göra det utgår det sällan från deras egna erfarenheter. När eleverna blir uppmanade att självständigt producera eller interagera är uppgifterna styrda med tydliga instruktioner som eleverna ska följa. Eleverna uppmanas sällan att använda egna erfarenheter för att producera eller interagera. Resultatet visar vidare att uppgifterna i liten utsträckning presenterar olika strategier som eleverna kan använda. Till sist visar resultatet att få uppgifter består av att fylla i ord som fattas i meningar, men när de påträffas följs de sällan av en uppgift där eleverna själva får producera på målspråket.

7. Diskussion

Nedan redovisas diskussion av studiens resultat i förhållande till syfte, tidigare forskning och studiens teoretiska ramverk. Därefter följer metoddiskussion samt förslag till vidare forskning och avsnittet avslutas med didaktiska konsekvenser.

7.1 Resultatdiskussion

Här följer diskussion av studiens resultat kategoriserad efter grundstenarna i läroplanens grundsyn på språklärande.

7.1.2 Funktionell och kommunikativ språksyn

I läroplanens grundsyn på språklärande uttrycks det att elevernas språklärande är beroende av att engelskundervisningen bedrivs på målspråket. Det är därför anmärkningsvärt att studiens resultat visar på att målspråket sällan används i de analyserade läromedlen. En majoritet av de analyserade uppgifterna var skrivna på svenska, vilket innebär att eleverna inte behöver använda målspråket för att förstå innehållet. En tidigare rapport från Skolinspektionen (2011, s.6) visar att målspråket sällan används av lärare i engelskundervisningen. Samtidigt visar denna studies resultat att de läromedel som eleverna använder självständigt erbjuder få tillfällen som kräver att eleverna endast använder målspråket. Varken elevernas lärare eller de läromedel de självständigt använder utgår från målspråket trots att det i läroplanen (Skolverket 2011b) och dess kommentarmaterial (Skolverket 2011a) uttrycks att språklärande är beroende av det. En anledning till att inte använda målspråket i undervisningen skulle kunna vara att lärare och läromedelsförfattare utgår från att elever i årskurs 6 ännu inte hunnit utveckla sin förståelse av språket. De kanske har uppfattningen att eleverna därför är beroende av att undervisningen bedrivs på ett språk som de behärskar till fullo. Det går dock att argumentera för att eleverna skulle förstå längre texter på målspråket då Skolinspektionens rapport (2011) visar att eleverna både kan tala och förstå engelska på sin fritid.

Att eleverna kan använda målspråket på fritiden beror förmodligen på att de då, till skillnad från när de arbetar med läromedel av den form som analyserats i denna studie, utgår från sig själva, sina egna erfarenheter och intressen. Resultatet för denna studie visar att mycket få uppgifter i de analyserade läromedlen utgår från elevernas egna erfarenheter. Att utgå från egna erfarenheter och intressen är det som skapar de autentiska sammanhang som i läroplanen (Skolverket 2011b) beskrivs som nödvändiga för språklärande. I syftet för engelskämnet uttrycks det tydligt att eleverna behöver få möjlighet att sätta det innehåll de möter i språkundervisningen i relation till egna erfarenheter och intressen (Skolverket 2011b, s.30). I förhållande till detta visar denna studies resultat, både vad gäller produktion och interaktion, att eleverna sällan uppmanas att själva producera text och tal. De gånger de blir ombudda att producera eget material utgår det dessutom sällan från deras egna erfarenheter. Resultatet visar både att eleverna sällan får utgå från egna erfarenheter och att läromedlen skapar få tillfällen till autentiska sammanhang där eleverna använder målspråket. En slutsats kan därför dras, att läromedlens innehåll därmed inte står i relation till läroplanens grundsyn på språklärande där vikten av autentiska sammanhang och egna erfarenheter betonas.

I läroplanens grundsyn på språklärande uttrycks det att eleverna ska få ta del av information och text som är på en högre svårighetsgrad än den de själva senare producerar. Det tydliggörs dock inte vad en högre svårighetsgrad innebär. Det står dock i kommentarmaterialet att texten ska vara mer omfattande än det eleverna själva producerar (Skolverket 2011a, s.12). I de analyserade läromedlen finns längre text endast i instruktionerna. Dessa är sällan skrivna med ord som eleverna sedan inte själva ska använda eller på ett sätt som inte liknar det eleverna

själva sedan ska producera i uppgiften. Detta kan tolkas som att texten inte är skriven på högre svårighetsgrad och därför inte står i relation till läroplanens grundsyn på språklärande. Å andra sidan kan instruktionerna, när de är skrivna på målspråket, uppfattas som ett stöd till eleverna då det är tydligt vad de blir ombudda att göra. Det går också att argumentera för att det inte passar med instruktioner på en högre svårighetsgrad då det skulle kunna innebära att eleverna inte förstår instruktionen och därför inte kan genomföra uppgiften. Hade det i läromedlen funnits med längre och mer omfattande texter i form av till exempel berättelser, där eleverna sedan skulle svara på frågor till texterna eller liknande, hade de texterna kunnat sägas vara av högre svårighetsgrad. Några sådana texter fanns dock inte representerade bland de analyserade uppgifterna.

I resultatet går att läsa att eleverna sällan blir uppmanade att interagera med varandra utifrån sin egen förmåga eller egna erfarenheter. Vid de uppgifter som uppmanar eleverna att till exempel samtala med varandra är det tydligt på vilket sätt och med vilket innehåll. I en uppgift som lyfts i resultatet finns de ord som eleverna ska använda presenterade i rutor och elevernas uppgift är att kombinera orden till nya meningar. Detta kan å ena sidan tolkas som att eleverna inte får utgå från sina egna förmågor och erfarenheter. Å andra sidan skulle detta kunna vara ett tecken på stödstrukturer. Med hjälp av uppgiftsbeskrivningen vet eleverna vad de ska göra. De elever som har svårt att uttrycka sig på engelska får även stöd och kan genom att använda orden i rutorna uttrycka sig korrekt.

Det lyfts dock i läroplanen (Skolverket 2011b) att fokus inte bör vara att eleverna ska uttrycka sig korrekt när de använder målspråket. Det skrivs fram att korrektheten inte är det viktiga för elevernas språkutveckling, utan deras vilja och strävan efter att kommunicera. Att läsa upp redan skrivna ord skulle kunna sägas gå emot detta. Resultatet visar dessutom att det inte i någon av de analyserade uppgifterna finns utrymme till att utföra uppgiften på mer än ett sätt. Läromedlen bidrar istället med tydliga instruktioner som eleverna ombeds följa utan att ta egna beslut kring processen. Eleverna får inte göra egna val för vad de ska arbeta med eller hur de ska utföra uppgifterna. Detta visar att det självständiga arbetet i de analyserade läromedlen inte kan sägas utgå från Learner Autonomy, I vissa fall kan dock de tydligt strukturerade uppgifterna ha ett syfte. Eleverna får till exempel i uppgiften med de olika rutorna se hur de kan bilda olika sorters meningar med hjälp av bestämda ord och de får en mall för hur de kan arbeta vid senare tillfällen. Det är då viktigt att eleverna ser detta som ett lärtillfälle. Frågan är dock om eleverna kan ta det ansvaret och självständigt välja att se uppgifterna i läromedlen som lärtillfällen. Å andra sidan utgår läroplanens grundsyn på språklärande, och Learner Autonomy, ifrån att eleverna ska ta ansvar för det egna lärandet, se vidare i nästa avsnitt.

7.1.3. Ansvarstagande för det egna lärandet

Idéerna bakom grundstenen *ansvarstagande för det egna lärandet* bygger på att undervisningen fungerar språkutvecklande när eleven får ta ansvar för den egna lärprocessen. Vad det innebär att eleven tar eget ansvar i lärprocessen förtydligas med hjälp av studiens teoretiska ramverk, Learner Autonomy. Vikten av elevens eget ansvar i lärprocessen är grunden för Learner Autonomy där elevens eget lärande, elevinflytande och elevansvar är utgångspunkter för att skapa en god inlärningsmiljö. För optimal språkutveckling ska eleverna ta eget ansvar och utveckla en medvetenhet kring det egna lärandet (Holec 1981; Lundahl 2012, s.118). Studiens resultat visade att de analyserade läromedlen vid få tillfällen erbjuder ett innehåll där eleverna får utveckla och använda egenskaper som stöttar dem i detta. Eleverna blir till exempel sällan eller aldrig ombudda att utvärdera sitt arbete eller förbättra sitt material.

Resultatet visade att det i läromedlen till skillnad från tidigare forskning fanns få uppgifter som består av att fylla i ord som fattas i meningar. Däremot följer majoriteten av de sammanlagt 37 av 200 uppgifterna det upplägg som både Celce-Murcia (2007) och Rebenius (1998) menar är meningslöst. Uppgifterna saknar med andra ord en tillhörande uppgift där eleverna får producera på målspråket. Därmed kan inte detta förhållandevis positiva utfall ses som en faktor som stärker relationen mellan läromedlens innehåll och läroplanens grundsyn på språklärande. Istället stämmer dessa uppgifter snarare överens med Rebenius (2005, s.175) resonemang att denna sorts uppgifter leder till uppfattningen om att eleverna gör något språkutvecklande och meningsfullt. Enligt henne är dessa uppgifter vilseledande då det uppfattas som att eleverna arbetar självständigt och därför kan misstas följa idéerna i Learner Autonomy. Det går dock att argumentera för att dessa uppgifter som består av att fylla i ord som fattas i meningar inte är meningslösa och oanvändbara. Uppgifter där eleverna ska fylla i ord som fattas i meningar kan i vissa fall vara meningsfullt, till exempel för att kunna se samband mellan ord eller repetera ordförrådet.

I Learner Autonomy framgår att eleverna ska arbeta självständigt och då ta eget ansvar för sin inläring. Det återfinns även i läroplanens grundsyn på språklärande. Att eleverna tar eget ansvar och arbetar självständigt är alltså viktigt för engelskundervisningen. Dock kvarstår frågan vad självständighet och eget ansvar innebär. Tankarna i Learner Autonomy skulle kunna skapa en uppfattning av att det är bra att eleverna arbetar självständigt med läromedlen. De får då ta det egna ansvaret som det i läroplanen uttrycks är av vikt för inlärningsprocessen. Att lärare låter elever arbeta självständigt med "Workbook" beror enligt Lundberg (2007, s.39) på att de saknar kunskaper i engelskdidaktik och därför låter läromedlet utgöra undervisningsinnehållet. Det framgår inte vad lärare lägger för betydelse i begreppet "självständighet" eller vad lärare menar att det innebär att eleverna tar ansvar för sitt eget lärande. Möjligtvis kan det i engelskundervisningen innebära att eleverna arbetar självständigt med innehållet i "Workbook". Learner Autonomy förtydligar å ena sidan elevens eget ansvar för sin inläring och att låta eleverna arbeta självständigt med "Workbook" skulle kunna ses som ett led i att ge eleverna eget ansvar. Å andra sidan har Eriksson (1993) satt tankarna i Learner Autonomy i relation till yngre elever. Hon menar då att läraren fortfarande har stort ansvar för att stötta eleverna. Även teorins grundare poängterar vikten av att läraren skapar en inlärmingsmiljö med struktur och rutiner som stöttar eleverna till att kunna ta eget ansvar (Holec 1981). Det innebär att lärare som undervisar yngre elever i engelska inte kan ge eleverna, eller läromedlen, det fulla ansvaret för inläringen. Läraren behöver stötta eleverna att utveckla en medvetenhet kring läroprocessen för att de därefter ska kunna ta eget ansvar. Genom att istället låta eleverna arbeta självständigt med "Workbook" ges läromedlet ansvaret för både vad och hur eleverna arbetar under engelskundervisningen. Samtidigt visar studiens resultat att mycket lite av innehållet i de analyserade läromedlen står i relation till läroplanens grundsyn på språklärande.

Vidare framgår det i forskning baserat på Learner Autonomy och i läroplanen (2011b) att elevernas medvetenhet kring de strategier de använder eller kan använda är grundläggande för språkutvecklingen. Trots detta visar studiens resultat att eleverna mycket sällan blir ombedda i läromedlen att använda olika strategier. Det synliggörs endast i 1 av 200 uppgifter och då uppmanas eleverna att använda ett lexikon. Det går dock att ifrågasätta huruvida uppmaningen att använda lexikon kan uppfattas som att läromedlen uppmanar eleverna att använda olika strategier. Enligt Skolverket (2011b) kan strategier vara att använda synonymer, kroppsspråk eller omformuleringar. I ett lexikon kan eleverna hitta översättningar mellan svenska och engelska, inte synonymer eller omformuleringar som stödjer dem i kommunikationen. Av detta skulle slutsatsen kunna dras att läromedlen i liten utsträckning

kan sägas stötta eleverna i deras användning av strategier. Det går även att argumentera för att detta innebär att eleverna får ta eget ansvar för att använda olika strategier vilket kan sägas stämma överens med tankarna i Learner Autonomy. Eleverna får då utrymme att ta ansvar för sitt eget lärande utifrån sina egna behov när de använder läromedlen. Då kvarstår dock frågan om det är rimligt att elever i årskurs 6 känner till dessa strategier och kan använda dem utan att läromedlet först presenterar strategierna. Oavsett framgår det i läroplanens grundsyn på språklärande tydligt att eleverna behöver utveckla strategier för att utvecklas till aktiva och självständiga språkinlärare. Läromedlens innehåll kan inte sägas stödja eleverna i detta.

7.2 Metoddiskussion

För studien användes innehållsanalys som metod, med syftet att undersöka relationen mellan läroplanens grundsyn på språklärande och innehållet i engelskt läromedel. Att använda innehållsanalys för att besvara syftet och frågeställningarna var lönsamt, men det hade varit önskvärt att genomföra studien med stöd från en eller flera personer. Om fler personer hade varit involverade i processen hade risken för subjektivitet minskat. Samtidigt hade studiens reliabilitet förstärkts. Jag valde till exempel att inte konstruera en kodningsmanual då jag ansåg att det inte var nödvändigt. Istället förtydligade jag en kodenhet som jag ansåg skulle kunna vara svår att tolka. Dessa beslut skedde inte objektivt utan på grundval av vad jag ansåg lämpligt. Om fler personer hade varit involverade hade de valen kunnat se annorlunda ut. Fler personer hade möjliggjort fler och tydligare gränsdragningar vid konstruktion av kodschemat samt vid de ändringar som genomfördes efter pilotstudien. Då studien genomfördes av endast en person finns en risk att de gränsdragningar som gjorts varit subjektiva. Till exempel valde jag att analysera huruvida eleverna får utgå från sina egna erfarenheter och om texterna är skrivna på en högre svårighetsgrad än den eleven ska producera. Båda dessa punkter innebär en subjektiv gränsdragning kring vad eleven, som är tänkt att använda läromedlen, kan och har varit med om sedan tidigare. Om fler personer hade varit involverade i analysarbetet hade en diskussion kunnat föras över hur dessa punkter ska behandlas och det hade kunna leda till ett annorlunda utförande. Jag var dock i analysprocessen medveten om detta och valde därför att i resultatdelen redovisa exempel från läromedlen för att i så stor utsträckning som möjligt synliggöra de val och gränsdragningar som gjorts.

Urvalet för studien utgick ifrån de läromedel som fanns på Högskolan i Borås bibliotek. Det framgår dock inte i studien om lärare som undervisar i engelska faktiskt använder dessa fyra läromedel. För att säkerställa att dessa läromedel faktiskt används hade en enkätundersökning kunnat genomföras där engelsklärare runt om i landet blivit tillfrågade vilket läromedel de använder. Det hade inneburit att resultatet varit mer generaliserbart. Emellertid är de läromedel som använts i studien skänkta av stora läromedelsföretag och har funnits på marknaden för lärare att använda i flera år. Därför går det att anta att dessa läromedel borde användas av vissa lärare idag.

För analysen begränsades urvalet till att endast behandla 50 uppgifter i samtliga läromedel fördelat på de första uppslagen i varje kapitel. Detta innebär att läromedlets hela innehåll inte behandlats. Det kan hända att vissa sorters uppgifter endast återfinns i slutet av varje kapitel vilket innebär att de uppgifterna inte analyserades för studien. Läromedlen lästes dock igenom i sin helhet innan både urvalet och kodschemat fastställdes och då upptäcktes inte att en viss typ av uppgifter endast fanns i slutet av kapitlen. Det genomfördes dock ingen analys av uppgifterna vilket innebär att det inte går att fastställa att de uppgifterna inte är av en annan karaktär. Det går därför inte att utesluta att de uppgifter som inte var del en av urvalet visar på

en större relation till läroplanens grundsyn på språklärande. Vid mer tid för studien hade detta kunnat undvikas genom att låta alla uppgifter utgöra underlag för analysen.

Till sist är den forskning som tagits fram i studiens bakgrund något begränsad. I bakgrundsavsnittet lyfts en studie av Celce-Murcia (2007) där hon utfört läromedelsanalys av samma karaktär som den som gjorts vid denna studie. Det hade varit önskvärt att problematisera läromedelsanvändningen med hjälp av mer forskning som gjorts på liknande läromedel. De sökningar jag gjorde efter forskning på området visade att forskning på engelskt läromedel oftast behandlar läromedel för engelska som andraspråk, inte främmandespråk. De flesta artiklar och avhandlingar är gjorda i engelskspråkiga länder på läromedel som elever med annat modersmål använder för att lära sig engelska som ett andraspråk. Möjligtvis hade forskning på läromedel för andraspråk kunnat visa på fler dimensioner av problemområdet. Forskning gjord på läromedel för andraspråk upplevdes trots det inte relevant för denna studie då den undervisningen har ett annat syfte än vad undervisning för engelska som ett främmandespråk har.

7.2.1 Förslag till vidare forskning

I studien framkom att det saknas en tydlig relation mellan innehållet i de analyserade läromedlen och läroplanens grundsyn på språklärande. Det vore därför av intresse att undersöka långsiktiga konsekvenser av att använda dessa läromedel. Alla elever ska till exempel genomföra de nationella proven i engelska, men får eleverna de rätta förutsättningarna för att genomföra dem? Till exempel visar resultatet för denna studie att majoriteten av all text i läromedlen är skriven på svenska, men i de nationella prov som eleverna sedan ska genomföra och få betyg på är alla instruktioner skrivna på engelska. Hur presterar elever som använt dessa läromedel i jämförelse med elever som inte använt dem? Vad säger resultatet om engelskundervisningen?

Studien visar som sagt att mycket få av de analyserade uppgifterna är skrivna på målspråket, istället används svenska. Det framgår inte i studien vilket modersmål eleverna som använder läromedlen har. Det vore därför av intresse att undersöka hur lärare till elever som har svenska som andraspråk resonerar kring engelskundervisningen. Är det så att lärare som undervisar elever med svenska som modersmål väljer att använda andra sorters läromedel än de som analyserats i studien? Om elever med svenska som andraspråk använder de analyserade läromedlen vore det av intresse att ta reda på hur deras inläring påverkas.

7.3 Didaktiska konsekvenser

I bakgrundsavsnittet framkom att lärare i engelskundervisning låter elever arbeta självständigt med "Workbook". Samtidigt visade resultatet av denna studie att mycket lite av innehållet i de analyserade läromedlen kan sägas stå i relation till läroplanens grundsyn på språklärande (Skolverket 2011b). Av studien kan därför slutsatsen dras att undervisning som bygger på läroplanens grundsyn på språklärande inte går att upprätta med hjälp av att endast låta eleverna arbeta självständigt med de läromedel som analyserats. För att engelskundervisning, som bygger på att eleverna arbetar självständigt med läromedel, ska följa läroplanen behövs istället ett läromedel som möjliggör att eleverna arbetar med uppgifter som står i relation till samtliga delar i läroplanens grundsyn på språklärande. I bakgrundsavsnittet framkom dock att hur bra ett läromedel är för elevernas inläring beror på hur och av vem läromedlet används (Englund 1999, ss.329-330). Det innebär att de analyserade läromedlen skulle kunna användas men då med lärarens påverkan. Läraren bär ansvaret för att skapa en inläringsmiljö där läroplanen och dess syn på språklärande följs. Av studien kan slutsatsen dras att ju större utrymme läromedlen får i undervisningen desto mer ökar vikten av att läraren styr

undervisningsinnehållet och utgår från de delar som läroplanens grundsyn på språklärande består av.

Tack,

Jag önskar att få rikta ett stort tack till min handledare Anna Hellén. Till er som valt att läsa studien och bidragit med nödvändiga kommentarer för förbättringar är jag evigt tacksam. Ert arbete har varit väldigt uppskattat!

8. Referenser

- Bergström, Göran. & Boréus, Kristina. (red.) (2005). *Textens mening och makt: metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. 2., [omarb.] uppl. Lund: Studentlitteratur
- Bryman, Alan. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. 2., [rev.] uppl. Malmö: Liber
- Börjesson, Lena. (2012). *Om strategier i engelska och moderna språk*. Stockholm: Skolverket
- Coombs, Andy. (2001). *Good stuff. A, Workbook*. 1. uppl. Stockholm: Almqvist & Wiksell
- Celce-Murcia, Marianne. (2007). Towards More Context and Discourse in Grammar Instruction. *TESL-EJ: Teaching English as a Second or Foreign Language*, 11(2)
- Einarsson, Jan. (2015). *Främmandespråk*.
<http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/fr%C3%A4mmandespr%C3%A5k>
[2015-04-08]
- Englund, Boel. (1999) Lärobokskunskap, styrning och elevinflytande. *Pedagogisk Forskning i Sverige 1999* ÅRG 4 nr. 4 (327–348)
- Engvall, Katarina. (2013). *Läromedel*. <http://biblioteksbloggen.hb.se/2013/09/16/laromedel/>
[2015-04-07]
- Eriksson, Rigmor (1993). *Teaching language learning: in-service training for communicative teaching and self-directed learning in English as a foreign language*. Diss. Göteborg : Univ.
- Gustafsson, Jörgen, Widlund, Karl-Erik & Cowle, Andy (2005). *What's up?. 6, Workbook*. 1. uppl. Stockholm: Bonnier utbildning
- Hedge, Tricia. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press
- Hyltenstam, Kenneth. (2015) *Andraspråk*.
<http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/andraspr%C3%A5k#litteraturanvisning>
[2015-04-08]
- Holec, Henri. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Pergamon ed. Oxford: Pergamon
- Lundberg, Gun. (2007). *Teachers in action: att förändra och utveckla undervisning och lärande i engelska i de tidigare skolåren*. Licentiatavhandling Umeå : Umeå universitet, 2007
- Lundahl, Bo (2012). *Engelsk språkdidaktik: texter, kommunikation, språkutveckling*. 3., [rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur
- Pinter, Annamaria. (2006). *Teaching young language learners*. Oxford: Oxford University Press

Rebenius, Inga. (1998). *Elevautonomi i språkundervisningen: teori och praktik - elevautonomi på gymnasienivå*. 1. uppl. Stockholm: Natur och kultur

Rebenius, Inga. (2005). Vad menas med learner autonomy? Några möjliga tolkningar. I Larsson Ringqvist, E & Valfridsson, Ingela (red.) (2005). *Forskning om undervisning i främmande språk: rapport från workshop i Växjö 10-11 juni 2004*. Växjö: Växjö University Press

Rebenius, Inga. (2007). *Talet om learner autonomy: språkinlärning, autonomi och ett demokratiskt medborgarskap : ett gränsland till moralfilosofi*. Diss. Örebro : Örebro universitet, 2007

Reichenberg, Monica. (2014). Choice of teaching and learning materials: a survey study with Swedish teachers. *IARTEM eJournal* Vol 6 No. 2 (71-93).

Skolinspektionen (2011). *Engelska i grundskolans årskurser 6-9 [Elektronisk resurs]*. (2011). Stockholm: Skolinspektionen
Tillgänglig på Internet:
<http://www.skolinspektionen.se/Documents/Kvalitetsgranskning/enggr2/kvalgr-enggr2-slutrapport.pdf>

Skolverket (2006). *Läromedlens roll i undervisningen [Elektronisk resurs]: grundskollärares val, användning och bedömning av läromedel i bild, engelska och samhällskunskap*. (2006). [Stockholm]: Skolverket
Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1640>

Skolverket (2009). *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning*. (2009). Stockholm: Skolverket

Skolverket (2011a). *Kommentarmaterial till kursplanen i engelska*. (2011). Stockholm: Skolverket

Skolverket (2011b). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. (2011). Stockholm: Skolverket

Söderlund, Cecilia. (2010). *Spotlight. 6, Workbook*. 1. utg. Stockholm: Natur & kultur

Thumnan, Ingela. (2010). *Happy. Workbook. year 6*. 1. uppl. Malmö: Gleerups

Bilaga 1

Läromedel	De sidor och uppgifter som analyserades.	Antal uppgifter
L1	s. 5-7, 1-3 s. 17-20, 1-4 s. 29-33, 1-5c s. 38-40, 1-4c s. 45-47, 1-4b s. 55-57, 1-4 s. 69-71, 1-4 s. 79-81, 1-4b s. 86-88 1-5	50
L2	s. 5-7, 1-4 s. 17-19, 1-4b s. 27-29, 1-5 s. 37-39, 1-4c s. 47-48, 1-3b s. 59-61, 1-3d s. 69-70, 1- 3b s. 79-80, 1-3 s. 91-95, 1 -5	50
L3	s. 4-5, A-D s. 14-15, A-F s. 20-22, A- E, A s. 30-32, A-F s. 35-37, A-C, A-B s. 43-45, A-E s. 54-56, A-D, A s. 64-65, A-D s. 74-76, A-D, A-B	50
L4	s. 2-6, A-F s. 22-25, A-H s. 44-47, A-F s. 66-69, A-F, A-D s. 83-85, A-F s. 97-99, A-D	50

Bilaga 2

Kodschema

Kodenheter Funktionell och kommunikativ språksyn Underkategori: Reception	Utfall i L1	Utfall i L2	Utfall i L3	Utfall i L4
1. De texter som är riktade till eleven är skrivna på målspråket.				
2. Eleven får ta del av text som är på en högre svårighetsgrad än den eleven själv blir ombedd att producera.				

Kodenheter Funktionell och kommunikativ språksyn Underkategori: Produktion	Utfall i L1	Utfall i L2	Utfall i L3	Utfall i L4
3. Eleven får producera eget material på målspråket. (Eget material ses här som längre text eleven självständigt skriver. Inte att fylla i ord eller längre meningar från en färdigskriven text eller att läsa upp färdigskriven dialog)				
4. Materialet eleven själv producerar utgår från elevens egna erfarenheter.				
5. När eleven blir ombedd att fylla i ord i som fattas i meningar finns en uppgift efteråt där eleven får producera på målspråket.				

6. Hur många uppgifter består av att fylla i ord som fattas i meningar?				
---	--	--	--	--

Kodenheter Funktionell och kommunikativ språksyn Underkategori: Interaktion	Utfall i L1	Utfall i L2	Utfall i L3	Utfall i L4
7. Eleverna ombeds att kommunicera med varandra.				
8. Eleverna ombeds att ge varandra feedback.				
9. Eleverna ombeds att kommunicera på målspråket om saker som berör dem själva.				

--	--	--	--	--

Kodenheter Funktionell och kommunikativ språksyn Underkategori: Strävan efter att kommunicera	Utfall i L1	Utfall i L2	Utfall i L3	Utfall i L4
10. Det finns fler än ett sätt att utföra uppgiften.				
11. Eleven får uttrycka sig efter sin egen förmåga.				

Kodenheter Ansvarstagande för det egna lärandet	Utfall i L1	Utfall i L2	Utfall i L3	Utfall i L4
12. Eleven ombeds att planera sitt arbete.				
13. Eleven ombeds att utvärdera sitt arbete.				
14. Eleven ombeds att förbättra sitt material.				

Kodenheter Ansvarstagande för det egna lärandet Underkategori: Medvetenhet kring strategier	Utfall i L1	Utfall i L2	Utfall i L3	Utfall i L4
15. Det exemplifieras eller tydliggörs vilka strategier eleven kan använda.				



HÖGSKOLAN I BORÅS

Besöksadress: Allégatan 1 · Postadress: 501 90 Borås · Tfn: 033-435 40 00 · E-post: registrator@hb.se · Webb: www.hb.se