

HÖGSKOLAN KRISTIANSTAD

Institutionen för beteendevetenskap

C-uppsats i specialpedagogik

(41-60) 10 poäng

Vt 2006

Specialundervisning i engelska

Om vikten av motivation och självförtroende för att lyckas i skolan.

Författare: Ann-Sofie Andersson

Handledare: Lena Jensen

Specialundervisning i engelska

Om vikten av motivation och självförtroende för att lyckas i skolan.

Ann-Sofie Andersson

Abstract

Syftet med min undersökning har varit att ta reda på vad elever i behov av särskilt stöd i år åtta och nio vill lära sig i engelska. Jag kommer också att se hur det stämmer detta med kursplanens mål och samt hur eleverna vill lära sig engelska. Undervisningen i engelska kan organiseras på olika sätt till exempel med learner autonomy eller nivågruppering. Det viktigaste för att eleverna ska lyckas i skolan är dock att de har ett gott självförtroende. Ett gott självförtroende får elever som lyckas. Jag har gjort en kvalitativ undersökning där jag har intervjuat tolv elever i behov av särskilt stöd om vikten av att kunna engelska och hur de upplever engelskundervisningen i skolan. Resultatet av min undersökning visar att respondenterna har liten eller ingen kännedom alls om betygskriteriernas innehåll. Respondenterna upplever det som att de lär sig mest engelska i skolan. Jag anser att för att eleverna ska lyckas i skolan bör lärarna arbeta med elevernas självförtroende så att de känner att de lyckas. Jag anser också att undervisningen i skolan måste varieras och vara flexibel för att alla elever ska kunna göra ett bra resultat i skolan.

Nyckelord: undervisning i engelska, elever i behov av särskilt stöd, learner autonomy, nivågruppering, elevernas upplevelse, självförtroende och betygskriterier.

Innehållsförteckning

1 Inledning	5
1.1 Bakgrund	5
1.2 Syfte	6
2 Teoretiska utgångspunkter	7
2.1 Styrdokument	8
2.1.1 Betyg och betygssättning	
3 Eleven; individ ochh grupperspektiv	10
3.1 Elever i behov av särskilt stöd	10
3.2 Självuppfattning	11
3.3 Inlärningsproblem och motivation	12
3.4 Vikten av motivering och självförtroende för att lyckas	13
3.5 Specialundervisning	15
3.6 Nivågruppering	16
3.7 Inkludering eller differentiering	17
4. Engelska.	20
4.1 Engelsk undervisning genom tiden	20
4.2 Elever och engelska	20
4.3 Hur upplever eleven specialundervisningen i engelska	21
4.4 Språkundervisning	23
4.4.1 Grammatikundervisning i engelska	24
4.4.2 Läsning i engelska	24
4.4.3 Lyssna på engelska	25
4.4.4 Skriva på engelska	25
4.4.5 Tala engelska	26
4.5 Learner autonomy	27
5. Metoddel	29
5.1 Problemprecisering	29
5.2 Metod beskrivning	29
5.3 Urval	30
5.4 Genomförande	31
5.5 Analys av intervjumaterialet	32
5.6 Etiska överväganden	33
6. Resultat, tolkning och slutsatser	34
6.1 När började eleverna läsa engelska	35
6.2 Engelskundervisningens organisation	35
6.3 Vad vill eleverna kunna och hur vill de lära sig engelska	35
6.4 Eleverna om kursplaner och betygskriterier	36
6.5 Elevernas upplevelse hemma och i skolan	36
6.6 Var och när lär sig eleverna mest engelska	38

6.7 Elevernas allmänna uppfattning om engelska	38
6.8 Att tala engelska	39
6.9 Elevernas framtidssyn på engelskan	39
6.10 Slutsatser	40
7. Diskussion	41
7.1 Självförtroende och motivation	41
7.2 Engelskundervisningen.	41
7.3 Grupper och organisation	43
7.4 Generaliserbarhet och tillförlitlighet	43
7.5 Förslag till ny forskning	44
8. Sammanfattning	45
Referenser	46
Bilaga I	
Bilaga II	

1 Inledning

I vår omvärld har det engelska språket fått en allt större betydelse. Med läroplanen LPO-94 blev det extra viktigt för eleverna att ha goda kunskaper i engelska då de inte längre var berättigade till att söka till gymnasiet om de inte hade lägst betygskriteriet godkänt i bl.a. engelska. (Utbildningsdepartementet, 1998).

I Sverige kommer barn i kontakt med engelska tidigt genom att titta på TV och använda datorn, i skolan börjar eleverna läsa engelska vid olika tidpunkter beroende på vilken skola de går i men, någon gång mellan år 1-4 får eleverna en introduktion till det engelska språket (Eriksson, 2004).

Om elever ska lyckas i sin språkinläring måste de tro på sin egen förmåga. Med ett gott självförtroende har eleverna större möjligheter att lyckas (Hansen, 1990). Hansen menar också att det är viktigt att läraren varierar sin undervisning så att alla elever har möjlighet att ta del av den. Eriksson, Tholin (1996) instämmer i detta med att all undervisningen bör anpassas så att alla elever har en möjlighet att lära sig engelska.

Enligt Skolverket (2000) ska eleverna kunna förstå talad engelska och även kunna kommunicera med andra på engelska. De ska även kunna läsa engelsk information och skönlitteratur vid slutet av år 9.

För att eleverna ska lära sig det ovanstående tränas de olika moment i skolan. Läsning tränas enligt Bentley (2002) bäst genom att eleverna har en förförståelse för texten som de läser. Eleverna bör lära sig att läsa både högt och tyst för att träna sig inför att tala. (Bentley, 2002). Även att lyssna bör tränas på en nivå där eleverna förstår de flesta orden och de okända kan sättas in ett sammanhang och därmed bli förstådda. För att träna eleverna i att skriva engelska är det bra om de har en mottagare, det blir då betydelsefullt för eleverna att skriva så att andra kan förstå (Bentley, 2002).

För att eleverna ska kunna tala och skriva begripligt krävs det att de har en någorlunda god uppfattning om de grammatiska regler som gäller i engelska.

1.1 Bakgrund

Vi de nationella proven i engelska i år 9 testas eleverna på alla de kunskaper de förväntas ha efter många år av engelskstudier. Eleverna får även fylla i en enkät med frågor om vad de tror att de har för kunskaper och vad de tycker om ämnet engelska. I enkäten framgår det aldrig vad eleverna som inte klarar betygskriteriet godkänt tycker om ämnet eller vad de anser att de hade behövt lära eller hur de velat lära sig engelska. Eftersom jag undervisar elever i behov av särskilt stöd i engelska bestämde jag mig för att ta reda på lite mer vad eleverna anser att de behöver lära sig och hur detta passar in för de mål som finns i skolans styrdokument.

I styrdokumentet Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (LPO-94) står det att skolan ska anpassa undervisningen efter elevens behov och förutsättningar. Utöver detta finns det kursplaner för de olika skolämnena. I engelskans kursplan står det att eleverna ska kunna kommunicera med andra engelsktalande, de ska även kunna läsa information och skönlitteratur (Utbildningsdepartementet, 1998).

Enligt Utbildningsdepartementet (1998) ska eleverna även kunna välja metoder för sin inläring, planera, genomföra och utvärdera sitt eget arbete. Detta stämmer med Eriksson och Millianders (1993) idéer om elevplanerad engelska.

Elevernas kunskaper i engelska mäts genom att de får betyg från och med höstterminen i år 8. Betygen är Godkänd, Väl Godkänd och Mycket Väl Godkänd. Enligt Skolverket (1998) har flickor högre betyg än vad deras provresultat visar och pojkar har lägre, trots detta har pojkar oftast ett bättre självförtroende. Skolverket (1998) menar därmed att skolorna borde arbeta

mer med att bygga upp elevernas självförtroende istället för att rikta alla resurser på att eleverna ska uppnå godkända betyg.

Enligt Sandén (2000) får elever som blir bekräftade och bemötta på ett positivt sätt ett bättre självförtroende. Enligt Salend & Sylvestre (2005) menar att eleverna får bättre självförtroende om de kan visa för andra vad de är bra på. Läraren kan dessutom stärka eleven genom att lyssna på eleven och ta reda på deras intressen och åsikter.

1.2 Syfte

Syfte med den här studien är att kartlägga och kritiskt granska specialundervisning i engelska i ett elevperspektiv. Jag kommer att undersöka, redovisa och analysera:

- Vad vill elever i behov av särskilt stöd i år åtta och nio lära sig i engelska och hur stämmer detta med kursplanens mål?
- Hur vill elever i år åtta och nio i behov av särskilt stöd lära sig engelska?

2. Teoretiska utgångspunkter

Jag har valt att utifrån mitt syfte dela litteraturdelen i tre olika avsnitt. Ett avsnitt är, teoretiska utgångspunkter där jag beskriver styrdokumentet eftersom jag i mitt syfte vill veta hur elevernas uppfattning om engelskundervisningen stämmer överens med styrdokumentet. Nästa avsnitt är eleven, eftersom jag i mitt syfte vill veta hur eleverna vill upplever sin undervisning. Nästa avsnitt handlar om engelska, eftersom det är engelskundervisningen som jag har valt att studera närmare.

2.1 Styrdokument

I detta avsnitt beskriver jag de styrdokument som finns i skolan. I Lgr80 stod det att:

Många elever måste ha betydligt mer hjälp än andra. För att de ska kunna få hjälp på bästa sätt kan det då vara nödvändigt att samla dem i mindre grupper. Detta innebär en fördel för dem men också en risk. Om en sådan gruppering blir bestående under längre tid kan den påverka elevens självuppfattning. En gruppering av detta slag leder också till att anspråksnivån anpassas nedåt, vilket medför att eleverna, trots att syftet varit det motsatta, får sämre kunskaper än i blandade grupper. Skolan måste därför undvika att sådan gruppering blir bestående under längre tid och blir identisk i mer än 1 år (Utbildningsdepartementet, 1980, s. 46).

I LPO-94 den senaste läroplanen står det istället att undervisningen ska anpassas efter vad eleven har för behov och förutsättningar. Eleverna ska få möjlighet att prova olika sätt att lära sig och hitta det sätt som passar just den eleven bäst. Det är skolans ansvar att se till att eleverna få lust att lära sig nya saker. Alla som jobbar på skolan har ansvar för att finna och hjälpa elever i behov av särskilt stöd.

Läraren skall stimulera, handleda och ge särskilt stöd till elever som har svårigheter. Det är skolans ansvar att utforma undervisningen så att alla elever kan nå målen i kursplanerna. Varje elev har rätt att i skolan utvecklas, känna växandets glädje och få erfara den tillfredsställelse det ger att göra framsteg och övervinna svårigheter (Skolverket, 2000, s.32).

Kursplanerna anger vad eleverna ska lära sig i de olika ämnena. Hur eleverna ska lära sig det anges inte. Det är upp till varje lärare att tillsammans med eleverna lägga upp undervisningen så att eleverna kan lära sig utifrån sina intressen och behov. Läraren ska tillsammans med eleverna planera och utvärdera undervisningen så att alla elever kan ta del av undervisningen utifrån sina förutsättningar och behov

Grundläggande värden som människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan män och kvinnor samt solidaritet med svaga och utsatta skall inte bara genomsyra undervisningen i varje ämne, utan också påverka såväl organisation som samordning av undervisningen i olika ämnen som val av arbetssätt (Skolverket, 2000, s.6).

Enligt grundskoleförordningen 5 kap 5§ så:

Särskilt stöd skall ges till elever med behov av specialpedagogiska insatser. Sådant stöd skall i första hand ges inom den klass eller grupp som eleven tillhör. Om det finns särskilda skäl får sådant stöd istället ges i en särskild undervisningsgrupp.

Styrelsen ska efter samråd med eleven och elevens vårdnadshavare besluta ifråga om elevs placering i särskild undervisningsgrupp (Utbildningsdepartementet, 1994, 5 kap 5 §).

Skolverket (2000) skriver att engelska är ett världsspråk och kan användas av många. Därför bör eleverna kunna använda sig av engelska då de tex. är ute och resor och även om de skulle vilja arbeta i ett annat land. Engelskundervisningen ska träna eleverna att kunna kommunicera med andra.

Ämnet syftar därför också till att eleverna skall vidmakthålla och utvecklas sin lust och förmåga att lära sig engelska (Skolverket, 2000, s.13).

Skolverket (2000) skriver också att engelska språket finns naturligt runt omkring eleverna genom bl.a. TV, musik och datorer. Engelska bör undervisas som en helhet där eleverna deltar aktivt oavsett ålder. När eleverna slutar skolan ska de kunna kommunicera på engelska genom att både förstå vad andra säger och själva berätta och beskriva saker. De ska även kunna läsa engelsk skönlitteratur och information. Eleverna ska känna till hur människor lever i engelskspråkiga länder. Genom att själva välja metod ska de tillsammans med andra elever planera, genomföra och utvärdera sina arbetsuppgifter. De kan på så sätt upptäcka hur de själva lär sig engelska bäst (Skolverket, 2000).

2.1.1 Betyg och betygssättning

Vid betygssättning har läraren rätt att bortse från vissa kriterier eller mål som eleven ska ha uppnått om det finns särskilda skäl för det (Skolverket, 2000).

Hösterterminen i år 8 är första gången som en elev får betyg i grundskolan. Betyg ges sedan vid varje termins slut och vid vårterminen i år nio får eleven ett slutbetyg. Betygen är sedan 1998 målrelaterade. Lägsta betyget är Godkänd därpå följer Väl Godkänd och Mycket väl Godkänd (Skolverket, 2000).

Betygen kan visa på hur mycket stöd skolan behöver ge till sina elever. Skolverkets undersökning visar att det finns ett samband mellan provresultat och betyg. Flickor får oftast högre betyg än vad deras provresultat visar medan det med pojkar är precis tvärtom. Flickor tror dock att de har en sämre förmåga att prestera än pojkar (Skolverket, 1998).

Lärarna arbetar mest med att eleverna ska nå godkänt betyg, stödet i skolan riktas in på att eleverna ska uppnå målen för godkänt, istället för att arbeta med elevens starka sidor och bygga upp ett gott självförtroende. Det nya betygssystemet har dock inneburit att skolan måste sätta in stöd för de elever som behöver det. Lärare säger dock att det hänt att de sänkt sina krav för att kunna ge en elev ett godkänt betyg (Skolverket, 1998).

Det nya betygssystemet innebär att eleverna ska nå vissa mål och kunskaper för att få betyget godkänd, det har blivit enklare att se vilka kunskaper eleverna har. För skolan har det blivit viktigt att så många elever som möjligt når betygskriteriet godkänd och de specialpedagogiska insatserna blir att se till att eleverna når betygskriteriet godkänt. De elever som nu inte når upp till betygskriteriet godkänt är de som tidigare fick ettor och tvåor i betyg. Det har blivit tydligare vilka kunskaper som eleverna ska ha för att nå godkänt betygskriterie och det har inneburit att det blivit svårare för eleverna i skolan (Tideman, 2004). Enligt Andersson (1999) vill elever ha höga betyg eftersom det ger dem en större möjlighet att välja vilken fortsatt utbildning de vill ha. Detta innebär att det är betyget som blir det viktiga och inte innehållet i utbildningen.

Andersson (1999) menar också att betygen många gånger blir en signal till eleverna att de inte duger. Höga betyg bidrar till att stärka dessa elevers självförtroende medan de som får låga eller inga betyg alls får allt sämre självförtroende.

3. Eleven; individ- och gruppperspektiv

I detta avsnitt har jag valt att studera hur eleverna upplever sin undervisning och redogör för olika teorier kring elever i behov av särskilt stöd.

3.1 Elever i behov av särskilt stöd

Elever i behov av särskilt stöd "har det gemensamt att de av en eller annan anledning kunskapsmässigt presterar mindre än övriga elever" (s. 17, Hansen, 1990). Ca 15-20 % av alla elever i en klass anses vara i behov av särskilt stöd. Detta innebär att är du i behov av särskilt stöd på en skola så är du det kanske inte på en annan skola. Orsaken till att en elev är i behov av särskilt stöd kan bero på olika saker, kanske kan eleven begåvningsmässigt inte prestera mera, eller också kanske eleven skulle prestera bättre under andra sociala förhållanden (Hansen, 1990).

Åtgärdsprogram upprättas mellan föräldrar, elev och berörd personal på skolan. Oftast skrivs åtgärdsprogram när elever riskerar att inte få betyg i ett eller flera ämnen (Skolverket, 2001). Åtgärdsprogrammet ska skrivas så att det tydligt framkommer vad eleverna ska uppnå och hur detta ska gå till. Det ska också preciseras vem som ska göra vad och när åtgärdsprogrammet ska utvärderas (Liljegren, 2000).

I åtgärdsprogrammet ska det skrivas om vad som är problemet och hur hem och skola ska arbeta med det. Det är bra om elevernas positiva sidor bemöts. Det ska skrivas vem som ansvarar för de olika delarna i åtgärdsprogrammet och när det ska följas upp. Åtgärdsprogram ska upprättas för alla elever med skolsvårigheter. För att arbetet med åtgärdsprogram ska bli effektivt ska alla som är berörda vara med. Det bör vara så få deltagare som möjligt för att mötet när åtgärdsprogrammet upprättas inte ska bli svårt och krångligt (Larsson-Swärd, 1995).

Det är viktigt att eleverna och föräldrarna deltar på ett aktivt sätt för att kunna upprätta ett åtgärdsprogram som blir effektivt. Det är ofta som elever och föräldrar har information som skolpersonalen inte har och för att kunna utnyttja den maximalt krävs det att åtgärdsprogrammet upprättas gemensamt (Skolverket, 2001). För att ett åtgärdsprogram ska fungera krävs det tydliga mål och att målen är utvärderingsbara. För att arbetet med åtgärdsprogram ska fungera krävs det att föräldrarna och skolan är överens (Vernersson, 2002).

Eriksson & Tholin (1996) instämmer med Hansen att elever i behov av särskilt stöd är ofta kontextberoende, dvs att de ser sammanhanget i sin helhet och har svårt att se delar, de ser sällan detaljer. Det är det sociala samspelet och det som händer nu som är viktigt för dessa elever. De har dessutom svårt att ta de kunskaper de har och föra in dem i ett nytt sammanhang. Desto äldre eleverna blir desto mer kontextberoende blir de (Hansen, 1990).

De elever som vi upplever har skolsvårigheter är de som avviker från det som vi anser är normalt. För att hitta de elever som har problem i skolan används olika tester och diagnoser. Elever med skolsvårigheter ska vara delaktiga i den vanliga skolan istället för att avskiljas. Om vissa elever alltid avskiljs träffar de inte de andra eleverna i skolan. Det kan innebära att "normala" elever inte får någon förståelse för elever med särskilda behov (Tideman, 2000).

Elever i behov av särskilt stöd tycker ofta att engelska är svårare än andra elever, de känner sig mycket osäkra när det gäller att förstå och tala engelska. Elever i behov av särskilt stöd har en mycket sämre självuppfattning när det gäller att själva värdera sina kunskaper i engelska (Hansen, 1990).

Att arbeta med elever i behov av särskilt stöd kan göras på olika sätt, beroende av vilken lärare som gör det. Läraren kan försöka intensivträna eleverna för att fylla i kunskapsluckor de har. Ett alternativ kan vara sätta sig tillsammans med eleven och diskutera vad som är viktigt för eleven. Detta kan vara ett sätt att bygga upp självförtroendet. Att arbeta med ett främmande språk genom att låta eleven tala språket så att eleven verkligen känner att den behärskar språket lite grand kan vara mycket bra för elevens självförtroende (Eriksson, Lindblad, 1987).

3.2 Självuppfattning

Hur elever upplever sig själva har med många olika saker att göra, eleverna vill vara på ett sätt och är på ett annat sätt. Eleverna vill göra det som är rätt men, de väljer att göra det som anses vara fel av skolan. Det sägs att självbilden upplevs som dålig då eleverna ser en stor skillnad mellan hur eleverna vill vara och hur eleverna är. Självbilden försämras mycket då eleverna misslyckas med något som är viktigt för dem. Det är dessutom viktigt för eleverna att ha kontroll över situationen, minskad kontroll innebär sämre självuppfattning. Ett misslyckande på ett område kan dessutom sprida sig så att det blir ett misslyckande även på andra områden (Taube, 1987).

För att få en god självbild krävs det att eleverna blir bekräftade och bemötta på ett positivt sätt. Känner sig eleverna kompetenta utvecklar de också en positiv självbild. Lär de sig också att vara i ett socialt samspel med andra som fungerar bra blir även det en positiv upplevelse för självbilden (Sandén, 2000). Enligt Gunnarsson (1999) finns det vissa hinder som gör att eleverna hindras från att bygga upp en god självbild och det är när skolan bara koncentrerar sig på att förmedla ett ämnesinnehåll. Eleverna måste få känna sig trygga, respekterade och kompetenta.

Eleverna blir stolta då de kan känna sig nöjda med sin prestation. De känner sig dessutom ännu stoltare om de kan få uppskattning från andra för vad de har gjort. Det är däremot lätt för elever som är osäkra på sig själva att bli allt mer osäkra och förlora sin identitet. De måste då hitta en ny identitet och gör det ofta genom destruktiva handlingar (Nilzon, 1999). Gunnarsson (1999) instämmer i det resonemanget, de elever som känner sig underlägsna och inte kan prestera som sina kompisar blir ofta stökiga och bråkiga under lektionstid.

Eleverna får enligt Gunnarsson (1999) en dålig självbild då de:

- Inte förstår.
- Inte hinner med.
- Känner sig mindre värda.
- Känner sig orättvist behandlade.
- Inte får utnyttja sin kapacitet.
- Är ointresserade.
- Är passiva.
- Inte kan påverka sitt lärande och sin situation.
- Skolans lärande saknar mening för dem.

(Gunnarsson, 1999, s.51).

Elever skapar sin självbild utifrån vad andra betydelsefulla människor tycker, såsom kamrater, lärare m.fl. Med hjälp av självbilden tolkar elever det som händer omkring dem, dessutom vill eleven alltid höja sin självuppfattning (Taube, 1987). Det samma säger Gunnarsson (1999) Eleverna vet alltid hur lärare och kompisar upplever dem i klassrummet. De speglas i vad de andra i klassrummet tycker om dem. De känner sig oftast som att de är mindre värda än sina kompisar.

Enligt Liljegren (2000) finns det ett sätt för hem och skola att arbeta på för att ge eleverna bättre självförtroende:

- Uppfatta det man ser, inte vad man bör se.
- Kunna höra det man hör, inte det man vill höra.
- Förnimma det man verkligen känner, inte det man bör känna.
- Ge uttryck för sina reaktioner på det man ser, hör och känner.
- Ta risker att be om det man behöver, inte bara det man är säker på att andra vill ge.

(Liljegren, 2000, s.45).

Får eleverna inte möjlighet att känna dessa ovanstående punkter blir de osäkra och får dåligt självförtroende (Liljegren, 2000).

Istället för att arbeta med att förbättra sin självbild kan eleven hitta olika sätt att försvara sin självbild:

- Visa hur duktig eleven är på det speciella området.
- Dölja hur dålig eleven är.
- Förneka att det är viktigt att kunna.
- Visa för alla att eleven inte har ansträngt sig för att lösa uppgiften (Taube, 1987).

Enligt Salend och Sylvestre kan man hjälpa eleverna att utvecklas positivt genom att stärks deras självförtroende. Eleverna bygger självförtroende genom att visa för andra att de är bra på att utföra ett arbete. Genom att lyssna på eleverna och ta reda på deras intressen och åsikter uppstår en positiv inlärningssituation som stärker elevens självförtroende. Andra sätt att stärka deras självförtroende kan vara att låta dem göra meningsfulla arbeten som de kan visa upp i t ex klassrummet. Beröm hjälper elever att bygga upp sitt självförtroende men det ska vara konstruktivt så att det inte bara blir en enkel fras. Genom att uppskatta elevernas arbete och inte jämföra dem med varandra bygger de ett bra självförtroende (Salend, Sylvestre, 2005).

3.3 Inlärningsproblem och motivation

Det har länge ansetts att elever som har svårt för att lära sig nya saker i skolan har det p.g.a. brister i sin kognitiva förmåga. Nya studier visar dock att det kan bero på att eleverna använder sig av ineffektiva strategier. Eleverna har oftast en mindre uthållighet än vad mer framgångsrika elever har. De misslyckas ofta med svårare uppgifter och de blir då allt mindre motiverade till att anstränga sig och göra sitt yttersta för att lyckas. Om eleven gör sitt bästa och det inte räcker bevisar det ju återigen bara hur dålig eleven är.

Upprepade misslyckande i inlärningssituationer medför att den naturliga nyfikenheten och entusiasmen för inläring hämmas”
(Taube, 1987, s.44).

Gunnarsson (1999) instämmer i detta med att många elever ger upp framförallt då de börjar på högstadiet och känner sig sämre än sina klasskamrater. De blir istället ointresserade och passiva när de känner att de inte hänger med i skolan.

För att underlätta för elever med inlärningsproblem bör undervisningen vara effektiv och systematisk. Att träna eleverna i studieteknik är ett bra sätt att göra det lättare för dem. Det är viktigt att eleverna får den tid som de behöver för att lösa en uppgift, ge inte eleverna för många instruktioner på en och samma gång. Att hela tiden berätta för dem vad de är duktiga på och bygga upp deras självförtroende är viktigt. Detta kan minska stressen för eleven och

gör att eleven misslyckas allt mer sällan. Eleverna kommer att uppleva att de misslyckas mindre om läraren kan få dem att jämföra sig med sig själva istället för att jämföra sig med andra (Asmervik, 2001). Detta instämmer Gunnarsson (1999) i och för att eleverna ska kunna lära sig i skolan måste eleverna känna sig trygga, få beröm så att de känner att de kan något och lär sig något. Skolan måste också ge eleverna meningsfulla uppgifter och uppgifter som de känner att de klarar av.

Enligt Skolverket (2001) krävs det en engagerad lärare för att eleven ska ha större förutsättningar för att lyckas. Läraren bör bygga upp en relation till eleven så att de sedan kan kommunicera och uppmuntra eleverna för att de ska göra framsteg. Om de ska tycka att arbetsuppgifterna är roliga och intressanta måste eleverna få känna att de gör framsteg och lär sig något. För att eleverna ska känna att de lär sig måste den nya kunskapen vara förankrad i den gamla kunskapen (Skolverket, 2001). Enligt Gunnarsson (1999) måste eleverna komma överens med läraren för att de ska vara delaktiga i undervisningen. Eleverna blir motiverade om de känner att de själva kan vara med och styra och påverka inläringen. Om eleverna känner att läraren tappar kontrollen och blir trötta på dem försvinner all motivation. Eleverna vill ha en mer personlig relation till läraren för att kunna ta till sig undervisningen. Ytterligare en faktor som motiverar eleverna att komma till skolan är rasterna, många elever upplever det som om de är den enda gemenskap de har är med kompisarna.

Speciallärare säger att det är viktigt att bygga upp elevernas självförtroende, att eleverna mår bra och att specialläraren kan stötta eleven att tro på sig själv (Persson, 2003). För att eleverna ska bli motiverade krävs det att de upplever att de har en bra relation till sina lärare. Känner de att läraren bryr sig och tycker om dem blir inläringen viktig för dem. För att allt ska bli riktigt bra ska läraren vara rättvis och hålla de gränser som har bestämts samt visa att eleverna är viktiga (Gunnarsson, 1999).

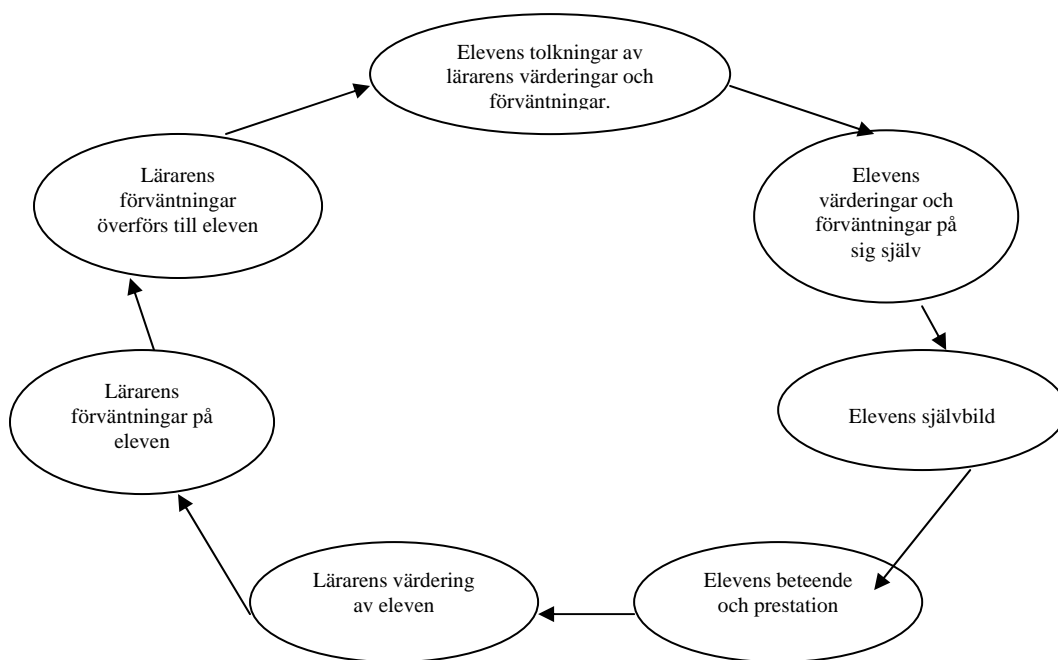
Genom att förklara syftet med lektionen kan läraren motivera eleverna att hitta sina egna behov. Läraren kan motivera eleverna ytterligare genom att berätta för eleverna varför det är bra att kunna vissa saker. Genom att lära eleverna att ställa upp mål för vad de ska kunna motiverar eleverna att lära sig nya saker. Får eleverna vara med och bestämma målen blir målen oftast meningsfullare för eleverna. Läraren kan även bjuda in viktiga personer och låta dem berätta vilken nytta de haft i sitt arbete av saker de lärde sig i skolan. Genom att dokumentera vad eleverna gör kan läraren efter en tid ta fram och tydligt visa på framsteg i elevernas utveckling. Genom att ge eleverna komplimanger för deras arbete kan de motiveras att arbeta ännu mer och hårdare. Det är dock viktigt att berätta för eleverna vad de har lärt sig. (DelSiegler, McCoach, 2005).

3.4 Vikten av motivering och självförtroende för att lyckas

Gunnarsson (1999) menar att relationen mellan lärare och elever viktig. Om eleverna känner att de kan vara med och vara delaktiga i undervisningen känner de sig mer motiverade. Om läraren kan skapa en personlig relation med eleverna ökar elevernas motivation att prestera bättre. Gunnarsson (1999) menar också att om eleverna får lyckas med sina uppgifter skapas det en positiv inlärningsatmosfär som kan motivera eleverna till att prestera bättre. Det är elevernas dåliga självbild som gör att de presterar sämre i skolan än vad de kunde ha gjort. Enligt Esbjörnsdotter (1999) kan upplevelsen av att prestera sämre än sina klasskamrater skapa en mycket dålig självbild. Detta kan undvikas med individualisering där det finns många olika arbetsuppgifter i klassrummet att arbeta med. Eleverna borde lära sig att jämföra sig med sig själva och inse att alla människor är olika. För att undvika detta kan läraren ge eleverna beröm. Genom att göra eleverna medvetna om att beröm är vad andra personer tycker om deras prestationer får de en positiv upplevelse och stärker sitt självförtroende.

Salend och Sylvestre (2005) menar att när lärarna arbetar med elevernas självförtroende kan det gynna elever med dåligt självförtroende att arbeta i grupp. Eleverna lär sig att fungera med andra genom att anpassa sig och samarbeta. För läraren är det dock viktigt att se till så att gruppen fungerar. Genom att bli accepterad och omtyckt av sina kamrater skapas en positiv självbild som kan smitta av sig på klassrumsklimatet och motiverar alla elever. Taube (1987) instämmer i att läraren bör skapa ett positivt klassrumsklimat så att alla elever blir accepterade för sina förtjänster och brister. Alla eleverna i klassrummet bör bli sedda och lyssnade på. Tydliga regler och klara gränser skapar trygghet i klassrummet och har betydelse för självförtroendet hos många elever. Enligt DelSiegel och McCoach (2005) är det viktigt att våga stå för sin åsikt och att våga säga nej till de andra i gruppen. Det krävs en elev som tror på sig själv och trygg för att våga stå emot andra elever och lärares åsikter.

Taube (1987) menar att eleverna måste våga tro att de kan lösa problem och lära sig mer, se figur 2.1. Om läraren helhjärtat tror på eleverna kommer de att märka det och utvecklas och deras självförtroende kommer att öka. Lärarnas förväntningar tillsammans med elevernas egna tankar påverkar elevernas bild av dem själva. Det är efter detta som eleverna presterar och det de presterar bedömer läraren. De förväntningar som läraren har på eleverna har eleverna i åtanke nästa gång som eleverna ska utföra ett arbete och för över dem på sin självbild. Om förväntningarna är positiva får eleverna allt bättre självförtroende, skulle det vara negativa förväntningar kan eleverna hamna i en ond cirkel som är svår att bryta.



Figur 2.1 Lärarens och elevens samspel (Figur enligt Taube, 1987, s. 87)

3.5 Specialundervisning

I detta avsnitt skriver jag om speciallärare och specialpedagoger. Med speciallärare menar jag de lärare som arbetar i liten grupp med elever i behov av särskilt stöd. Med specialpedagog menar jag den lärare som har ett övergripande ansvar för att organisera specialpedagogiska

undervisningen. Specialundervisning erbjuds elever med bekräftade svårigheter. En speciallärare har oftast hand om undervisningen som sker i en särskild lokal. Eleven kan få specialundervisning så gott som alla lektioner eller i ett enstaka ämne. Det slutgiltiga målet är att eleven ska återgå till sin vanliga klass igen (Maltén, 1985). Det finns enligt Tideman (2004) olika sätt att bedriva specialundervisning på, antingen kan specialläraren fokusera på att stötta de elever som behöver det eller kan specialläraren fokusera på att stötta de undervisande lärarna genom att göra så att eleverna i klasserna är mer lika varandra. Enligt Holmberg (1984) finns det olika anledningar till att eleverna erbjuds specialundervisning och det kan vara att eleverna:

- Inte arbetar.
- Är okoncentrerade
- Inte klarar uppgifterna.
- Inte hinner med.
- Glömmer.
- Är osäkra.
- Är arga.
- Är sura.
- Är ledsna.
- Negativa till skolarbete.
- Negativa till personalen som de arbetar med.
- Negativa till sina kamrater.
- Är besvärliga.

Elever som har svårt att hänga med i skolan blir oftast erbjudna en plats i en liten grupp då de får möjlighet till att arbeta i ett långsammare tempo och med mer vuxen stöd. Elever som går i liten undervisningsgrupp får oftast mer förståelse för sin skolsituation. Däremot kan en plats i den lilla gruppen hämma elevens socialutveckling. I en liten grupp har eleverna inte lika många kamrater att välja mellan och de har inte samma möjlighet att träna sin socialutveckling (Skolverket, 2001). Enligt Tideman mfl. (2004) är det vanligt med nivågruppering i t.ex. matematik för att få så lika grupper som möjligt, det är något som både lärare och elever anser är bra. Enligt lärarna kan eleverna då arbeta i sin egen takt och får tillbaka sitt självförtroende då de upplever att de kan lära sig (Tideman, 2004).

Många anser att specialläraren ska se till så eleven hinner ifatt sina klasskamrater. Det anses viktigare att komma ikapp än att eleven maximalt arbetar efter sin egen förmåga och förutsättningar (Persson, 2003).

Det är vanligare att elever får specialundervisning i de lägre årskurserna än i de högre. Däremot nivågrupperar skolorna i de högre årskurserna eleverna för att få en så homogen grupp som möjligt. Allra vanligast med nivågruppering är det i år 7-9. Grupperingen sker efter tester eller prov, eleverna får sedan välja grupp eller placeras där skolan anser att det blir bäst (Skolverket, 1998). Tideman (2004) menar att det är viktigt att elever med behov av särskilt stöd får hjälp så fort som möjligt och att det leder till att de så småningom kan få godkända betyg i kärnämnen.

Specialundervisningen blir ett parallellt spår bredvid klassundervisningen. Specialundervisningen blir lika mycket ett medel för att avlasta den undervisande läraren från elever som avviker från det normala. Specialundervisningen har mest fokuserat på elevernas problem och vad som behöver åtgärdas för att eleverna ska kunna följa kunskapsutvecklingen i skolan (Persson, 2003).

3.6 Nivågruppering

Ursprunget till nivågruppering kommer från differentiering. Enligt Wallby, Carlsson och Nyström (2001) handlar differentiering om att undervisningen utformas olika för olika elever. Undervisningen ska passa alla elever och eftersom, elever är olika kan inte undervisningen vara lika för alla. Detta kan ske på två olika sätt, antingen inom klassens ram eller med tillfälliga smågrupps bildningar så kallad pedagogisk eller organisatorisk differentiering. Enligt Rabøl Hansen, Whal Andersen och Robenhagen (1998) så skiljer man mellan elevdifferentiering och undervisningsdifferentiering. Elevdifferentiering innebär att eleverna delas in i grupper på samma utbildningsnivå, undervisningsdifferentiering är ett arbetssätt inom klassen. Enligt Wallby mfl. (1998) är nivågruppering är ett slags organisatorisk differentiering. Det innebär att eleverna undervisas i en grupp med elever som bör ha samma förutsättningar. Nivågruppering innebär att elever som förväntas göra ungefär samma uppgifter på ungefär samma tid placeras i samma grupp. Nivågruppering kan finnas under en längre tid eller så kan det vara en tillfällig gruppering för att bara träna ett moment. Många lärare önska nivågruppering so är så lika som möjligt kunskapsmässigt. Läraren kan använda en medelnivå och då nå väldigt många elever. En del lärare upplever det dessutom som något positivt att ha så få nivåer som möjligt att möta (Wallby mfl. 2001).

Det var när Lgr 62 kom som det infördes i skolan att eleverna skulle delas i olika grupper efter deras kunskaper i engelska. Uppdelningen blev en allmän kurs och en särskild kurs. Den allmänna kursen var den som skulle vara till för de flesta elever och bara de som var särskilt duktiga skulle välja den särskilda och svårare kursen (Malmberg, 1993). Enligt Malmberg (1993) anses det inte vara särskilt utmanande för eleverna att ha fasta nivågrupperingar. För att utmana eleverna skulle ett system med flexibla grupper däremot kunna stimulera och utbilda eleverna i engelska. I Lgr 80 bestämdes det att alternativ gruppering i engelskundervisning skulle avvecklas (Malmberg, 1993).

Wallby mfl. (2001) menar att man kan se olika nivå grupper:

- En grupp med elever som är lika i prestationshänseende.
- En grupp med elever som förväntas ha liknande studieframtid.
- En grupp med elever som inte ska känna sig sämre än andra.
- En grupp med elever som behöver samma undervisning.

(Wallby mfl. 2001, s. 76)

Wallby mfl. (2001) menar att det är svårt påvisa om nivågruppering är positivt eller negativt. Elever som är högpresterande lär sig oftast mer i en nivåanpassad grupp än elever som är lågpresterande. Lågpresterande elever lär sig oftast mer i blandade grupper. Däremot kan alla elever gynnas av nivågruppering om lärarna nivågrupperar på ett medvetet sätt så kan alla elever gynnas av nivågrupperingen. Förutsättningen är att det satsas mer på låg presterande elever med högre mål, goda pedagoger och mer tid för de elever som anser att de behöver det. Nivågruppering kan dock innebära att eleverna får en sämre självkänsla och en dålig självbild. Rabøl Hansen mfl. (1998) menar att det finns en skillnad mellan förutsättning och potential. Potentialen visar på mer än vad som är möjligt och kan kopplas till elevernas motivation. Genom att bara fokusera på elevernas förutsättningar utmanas de inte tillräckligt. Nivågruppering kan innebära att undervisningen för de lägst presterande eleverna läggs på en så låg nivå att de eleverna inte utmanas tillräckligt. Enligt Wallby mfl. (2001) kan nivågruppering utveckla eleverna:

Om de nivåindelade grupperna erbjuds en kvalificerad undervisning som utgår från elevernas kunskaper och erfarenheter men med siktet inställt på att nå höga mål kan nivågrupperad undervisning ge goda resultat (Wallby mfl. 2001, s. 114).

Wallby mfl. (2001) pekar på vikten av att det inte är grupperingen utan undervisningen som ger resultat.

3.7 Inkludering eller differentiering

Det finns olika sätt att bedriva specialundervisning. Inkludering innebär att elever i behov av särskilt stöd kan få sin undervisning i samma klassrum som klasskamraterna. Eleverna lastas inte för de behov som finns hos dem, utan undervisningen bedrivs utifrån deras behov. Olika elever har olika behov och behöver olika undervisning. Inkluderande undervisning går ut på att alla elever ska ha undervisning i den klassen där de går. Det är mest rättvist och bäst för dem att få känna gemenskap med andra elever. I inkluderande undervisning finns det skillnader mellan eleverna och genom att anpassa undervisningen och ge individuell undervisning till alla elever i skolan kan alla elever delta i samma klassrum (Haug, 1998).

Inkludering innebär att det ska vara en rättighet för alla att vara delaktiga i den gemensamma kulturen, utbildningen etc (Tideman mfl., 2004, s.17).

Inkludering i en skola för alla innebär att skolan ska anpassa sig efter eleverna istället för att de måste anpassa sig efter skolan.

...ett system som bygger på inclusion är bättre än ett som bygger på lösningar där individens avvikelse utgör motiv för skilda utbildningsmiljöer (Persson, 2003, s.29).

Detta instämmer Tideman mfl. (2004) i genom att eleverna med skolsvårigheter lär sig mer och de kan umgås med elever utan skolsvårigheter. Även elever utan skolsvårigheter vinner på att de lär sig acceptera att vi alla är olika och de får en större förståelse för det som är annorlunda.

Med en skola för alla menas att alla elever ska ha samma möjlighet till att få en likvärdig skolgång. Skolan måste ta tillvara och utveckla alla elever. Det blir lättare om undervisningen kan planeras så att alla elever känner att deras nyfikenhet väcks och de får lust att lära sig (Skolverket, 1998). Även Tideman mfl. (2004) menar att genom att individualisera undervisningen får alla elever en bättre skola.

En skola för alla är att alla skall få möjlighet att känna delaktighet och gemenskap i en inkluderande miljö (Persson, 2003, s.20).

Alla har rätt att få en bra utbildning och att kunna få den så nära hemmet som möjligt. Dessutom kan eleverna lyckas bra i en skola för alla om skolan möter eleverna på deras nivå istället för att försöka anpassa eleverna efter skolan (Tideman mfl., 2004).

Det som kan tala emot inkludering är att elever med stora svårigheter inte är bra för de andra eleverna, de stör dem och undervisningen och undervisningen kan inte hålla samma kvalitet. De elever som är känsliga kan må mycket dåligt av att gå i samma skola som elever med skolsvårigheter. Det är dessutom meningen att eleverna ska få kunskaper i skolan och inte bra tränas socialt, det kan bli mindre tid till de andra eleverna i klassrummet om elever med skolsvårigheter ska gå i samma klass. Inkludering kan leda till att elever med skolsvårigheter blir mer isolerade och utanför än elever i vanliga klasser och de riskerar också

att inte få den hjälp som de behöver (Tideman, 2004). Haug (1998) anser att det finns en risk och den är att elever i behov av särskilt stöd inte får den undervisning de behöver.

Risken är istället att inkludering blir det samma som osynliggörande och avsaknad av individuell anpassning (Haug, 1998, s.62).

Inklusion innebär att alla elever ska tas emot i skolan. Undervisningen ska utgå från eleven. Att eleverna är olika ska ses som en fördel. Undervisningen ska ta hänsyn till att en del elever är mer praktiska än andra och att de då kanske har svårare att lära sig läsa, skriva och räkna. Specialundervisningen kan differentieras i klassen så att alla elever har möjlighet att ta till sig av den undervisning som erbjuds (Atterström, 2000).

Det finns olika sätt att se på elevers svårigheter t.ex. att de är:

- Guds straff.
 - Eleven som är lat och inte arbetar tillräckligt hårt.
 - Det är omöjligt för eleven att göra vissa saker, eftersom eleven har en diagnos.
 - Tester för att hitta avvikelser i inlärningsförmågan.
- (Atterström, 2000).

Att hela tiden leta efter brister hos eleverna som ska åtgärdas kan innebära att läraren skapar problem och brister hos dem. Differentiering innebär att läraren ska hitta och hjälpa elever i behov av särskilt stöd. Detta innebär att läraren bör finna en mångfald i sin undervisning istället för en enfald. Det bästa är att börja arbeta med det som eleverna har lätt för då detta skapar trygghet genom att de känner att de kan något. När det sedan blir dags för dem att arbeta med sina svårigheter har de inte längre samma problem med sitt självförtroende (Atterström, 2000). Enligt Liljegren (2000) är differentiering:

Mönster och regler angående Olikhet, särskiljning av individer, funktioner och relationer (Liljegren, 2000, s.45).

Enligt Emanuelsson (2001) bör skolan skapa förståelse för att vi alla är olika. Skolan bör fundera kring vem som är problembäraren, eleven eller skolan.

Begreppet differentiering får alltså sin betydelse i den s.k. vanliga undervisningen och de svårigheter som uppkommer i denna när den ska omfatta alla elever (Emanuelsson, 2001, s.122).

Det blir svårt att undervisa när eleverna har olika intressen och förutsättningar. Genom en differentierad undervisning ska alla elever kunna arbeta efter sina egna förutsättningar. Inläring och arbetssättet ska anpassas efter alla elever. Differentierad undervisning kräver också att läraren kan utgå från varje elevs kunskapsnivå. En del regler blir ett hinder för differentiering, t.ex. kursplan och timplan är lika för alla elever och bestämmer hur mycket tid eleverna har på sig för att lära sig något nytt. Skolplikten är nio år vilket innebär att alla elever ska ha inhämtat tillräckligt med kunskap för att studera vidare på gymnasiet (Persson, 2003). Enligt Liljegren (2000) borde all undervisning utgå från eleverna och sedan bygga vidare på det de redan kan. Det ger eleverna bäst förutsättningar att lyckas i skolan.

4. Engelska

I detta avsnittet presenterar jag vad som har skett i engelskundervisningen genom tiden, de olika delar som engelskundervisningen består av, hur eleverna upplever engelskundervisningen samt undervisningsmetoden learner autonomy.

4.1 Engelsk undervisning genom tiden

1842 kom folkskolestadgan som innebar att alla barn hade rätt att gå i skolan under sex år. Detta var början till den allmänna skolan i Sverige (Malmberg, 1993).

I början av 1900-talet revolutionerade Deweys teorier om "learning by doing" i Sverige och hans teorier om aktivt deltagande fanns i den svenska skolan redan på 1920-talet. Under 1930-talet blev det österrikiskan Elsa Khöler som dominerade teorierna om ett elevaktivt arbetssätt i Sverige. (Eriksson, 1993). På 1940-talet kom en skolutredning som fastslog att vid studier i främmande språk skall det ske en viss differentiering helst så tidigt som möjligt. Detta gav alla eleverna största möjlighet till att lära sig det nya språket. 1948 föreslog Skolkommisionen att alla elever skulle läsa engelska i skolår 5-7. Vissa elever skulle sedan kunna läsa tyska från skolår 7 och franska i skolår 9. Skolkommisionen fastslog dessutom att eleverna inte skulle differentieras utan skolundervisningen skulle individualiseras i den ordinarie undervisningen. På 1950-talet visade utvärdering tvärtemot vad skolkommisionen sagt att det behövdes en större differentiering inom bl.a. språkundervisningen. År 1955 bestämdes det att det skulle införas alternativa kurser i engelska (Malmberg, 1993).

På 1950- och 60-talet lärde sig elever engelska genom att imitera, öva och bli tydligt korrigerade när de gjorde rätt eller fel. På slutet av 1960-talet började skolkommisionen tala om att elever kunde lära sig genom att prova och se om det var rätt. De använde slumpen för att se om det var rätt metod som de använde sig av. Under 1980-talet och senare har språkinläring gått allt mer mot en inläring genom kommunikation. Det är innehållet som har blivit det viktiga och inte formen (Hansen, 1990).

Under 1950-talet var det viktigt att automatisera det nya språket för att kunna lära sig det. Sedan dess har undervisningen gått allt mer åt att eleverna ska lära sig att kommunicera med det nya språket. Det viktigaste har blivit att tala och förstå engelska (Eriksson, Tholin, 1996).

4.2 Elever och engelska

Från början skulle elever lära sig att översätta utländsk text till punkt och pricka. De skulle skriva korrekt och kunna grammatiska regler. Under senare tid har det dock blivit allt viktigare att kunna kommunicera genom att tala engelska (Hansen, 1990).

Allt sedan 1960-talet har det i svenska skolan talats om alla elever ska få sin utbildning tillsammans för att lära sig att jämlikhet och samarbete är viktigt att känna till. Detta har inneburit att uppdelningen av matematik och engelskundervisning i år 7-9 har avskaffats. Det är viktigt att istället individualisera undervisningen i skolan så att alla elever får en möjlighet att arbeta på sin nivå (Eriksson, 1993).

I Sverige börjar eleverna oftast läsa engelska i år 1-4. Det sker oftast genom att eleverna introduceras till språket med rim, ramsor, sång, lek och spel. Engelskan är för det mesta ett eget ämne som tränas 2-3 gånger i veckan. Engelsk undervisningen i de senare åren fokuserar på att lyssna, tala, läsa, skriva och träna grammatik (Bentley, 2002).

Skolverket (2004) menar att svenska elever kommer i kontakt med engelska på sin fritid genom att titta på engelskspråkig TV, lyssna på musik med engelska texter och med datorns hjälp både med spel och via Internet. Eleverna omges mycket av engelska men det är sällan som eleverna läser engelska böcker eller tidningar. Under skoltid är det mest läraren som talar engelska på lektionen och de allra flesta klasser har ett gemensamt läromedel. Eleverna arbetar ganska ofta i par eller grupp under lektionerna då de tränar att tala engelska. För eleverna är det viktigast att kunna tala och kommunicera med engelska så att de blir förstådda. Eleverna anser att det är i skolan som de lärt sig mest engelska (Skolverket, 2004).

Enligt Skolverket (2004) tycker 96 % av eleverna bra om engelska. Eleverna anser att dessutom att det viktigt att kunna engelska för att kunna kommunicera med andra. Även i skolverkets undersökning anser de flesta av eleverna att de har lärt sig mest engelska i skolan, även om del elever ansåg att det var medias inflytande som hade påverkat deras engelska mest (Skolverket, 2004).

Eriksson och Jacobsson (2002) menar att läraren är viktigt när det gäller om eleverna ska tala och kommunicera på engelska eller svenska under lektionerna. Eleverna behöver få möjlighet att uttrycka sig fritt. Eleverna behöver få en möjlighet att tala fritt med varandra på engelska istället för att bara tala (Eriksson och Jacobsson, 2002)

Eriksson (1993) menar att läraren kan motivera eleverna med nya arbetssätt och med ett ökat elevansvar. En individualiserad språkundervisning för alla elever som ger eleverna möjlighet att utvecklas efter sina egna behov och förutsättningar. För att skapa en undervisning som ger alla elever möjlighet att lära bör den utgå från varje elev och bygga vidare på det eleverna kan (Eriksson, 1993).

Linnarud (1993) håller med och menar att för att få en effektiv inläring behövs det en god språklig miljö. Genom att motivera eleverna och skapa uppgifter som de lyckas med får de inspiration att arbeta vidare. Linnarud (1993) menar också att intresse och attityder spelar in när eleverna ska lära sig ett nytt språk. Engelska har en hög status bland eleverna med tanke på alla filmer och all musik som eleverna lyssnar till på engelska under sin fritid (Linnarud, 1993).

Enligt Skolverket (2004) är det bara en liten skillnad på hur pojkar och flickor upplever engelskan. Flickor har lite högre betyg medan, pojkar tittar mer på Engelskspråkig TV och spelar mer dataspel. Flickorna däremot lyssnar på mer musik med engelsk text. När det gäller elever i behov av särskilt stöd presterar de generellt sett sämre än de med godkänt betyg i skolverkets undersökning. Dessa elever har också svårt att läsa, förstå och sedan skriva egna svar på uppgifter. Elever i behov av särskilt stöd använder dock mer av sin fritid till att titta på TV och lyssna på musik. Detta visar enligt Skolverket (2004) på att bara för att eleverna omger sig med mycket engelska så blir de inte bättre på språket. Skolverkets undersökning visade inte heller på någon skillnad i läsläsning oavsett betyg så lade eleverna lika mycket tid på läsläsningen. Däremot fanns det en skillnad när det gällde föräldrarnas kunskaper i engelska. De elever som hade föräldrar som var bra på engelska var själva bra på språket och hade dessutom en positivare inställning till ämnet och språket. För både pojkar och flickor med höga betyg eller inga betyg i engelska är det viktigaste att kunna engelska för att kunna göra sig förstådd utomlands, förstå engelska musiktexter, otextade TV-program och för att få kontakt med människor från andra länder (Skolverket, 2004).

4.3 Hur upplever eleven specialundervisningen i engelska

Sandén (2000) beskriver hur många elever var nöjda med sig själva då de började skolan, men efter hand som de gick i skolan upptäckte de att många andra kunde mycket mer än vad de

själva kunde. De kände att de halkade efter och borde kunna mer, detta gjorde att de kände sig underlägsna (Sandén, 2000). Hur elever lär sig i klassrummet beror på hur de klarar sina uppgifter i jämförelse med sina kompisar, vad de tror att kompisarna och lärarna tycker om dem och att de blir positivt bemötta av sina kompisar och lärare (Gunnarsson, 1999).

Det är viktigt att eleverna känner sig trygga och att de vågar då prova på nya saker. Eleverna säger att de inte vet om de är duktiga på något (Sandén, 2000).

Vissa menar att eleverna upplever det som att de kan strunta i att lära sig sådant som de inte är intresserade av eller som de tycker är värdelöst att lära sig. De trivs inte i skolan och klandrar framförallt lärarna och kompisarna för det. Detta innebär att de upplever det som att de inte kan påverka sin situation och de har i och med det inget ansvar för det som de gör. Det var skolans ansvar att eleverna misslyckades i skolan (Gunnarsson, 1999).

Elever säger att det de är mest rädda för är att bli ensamma och att inte ha några kamrater att umgås med (Elam, 1980). Enligt Gunnarsson (1999) har många elever med problem i skolan ingen kompis i klassen, de känner sig underlägsna och upplever att kompisarna är trötta på dem. Många elever känner sig ensamma, de har få eller inga kontakter med sina klasskamrater och de umgås sällan med andra elever med behov av särskilt stöd (Tideman, 2004).

Elever uppfattar det som att de inte får det stöd de behöver i skolan i förhållande till vilka svårigheter de har. De säger sig inte heller vara tillräckligt motiverade, men säger samtidigt att om de bara får rätt hjälp så blir de mer motiverade. Att eleverna inte når målen i skolan kan dessutom bero på att personalen inte har tillräckligt med förståelse för deras svårigheter, eleverna kan ha gått i en stökig klass och inte fått den lugn och ro som behövs för att kunna prestera sitt yttersta, eleverna kan också ha varit mobbade eller haft en hög frånvaro som inte gett samma möjlighet till kunskapsinhämtning (Skolverket, 2001). Gunnarsson (1999) instämmer i detta, eleverna vill lära känna sina lärare och ha en mer personliga relation till dem. De upplever det också som frustrerande att behöva sitta och vänta på hjälp, de känner sig då underlägsna gentemot sina kompisar. Eleverna tycker inte heller att de får den hjälp och det stöd som de behöver i skolan. Torstensson-Ed (1997) instämmer till viss del i detta. De känner sig respekterade men upplever att lärarna vill kontrollera, både deras uppförande och vad de lär sig. Eleverna på högstadiet känner att skolan blir negativ och svår då de inte har något inflytande.

...utveckling och lärande sker i samspel med miljön. (s. 227, Torstensson-Ed, 1997).

Många elever känner att de skulle lyckas bättre i skolan om de fått ett annorlunda stöd, om de hade fått muntliga prov istället för skriftliga eftersom, många elever har lättare för att prata än för att skriva (Tideman, 2004). Eriksson (1993) menar att många elever lyckas bättre då de kan göra t.ex. engelska prov muntligt istället för skriftligt. Även Tholin (1996) instämmer i att eleverna lyckas bättre med engelskan då de själva kan välja hur de vill lära sig språket.

Enligt Holmberg (1984) upplever elever specialundervisning på kliniker som något positivt. De känner sig säkrare på sig själva och de ifrågasätter själva vad de skulle ha varit om de inte fått specialundervisning. I det stora hela gör eleverna framsteg och trots detta är de långt efter sina kamrater i kunskapsutvecklingen (Holmberg, 1984). Tideman (2004) instämmer i detta, eleverna säger själva att det är bra med den lilla gruppen eftersom det är lugnare där och det är inte så hög arbetstakt. Det är viktigt att eleverna känner delaktighet och gemenskap, när en elev lämnar klassen för att gå till specialundervisning fjärras eleven från klassen. Däremot skapas en delaktighet och gemenskap med de andra eleverna som går till specialundervisningen (Holmberg, 1984).

Eleverna vill känna sig delaktiga, att de hör till klassen och är accepterade. Om eleverna inte känner sig delaktiga tycker de inte att de kan lära sig lika mycket. Eleverna kunde känna sig

utanför då de t.ex. inte hängde med vid en genomgång på tavlan eller inte hann med att läsa information lika snabbt som de andra eleverna i klassen. De förstår inte vad de förväntas göra och känner sig då otillräckliga och utanför (Skolverket, 2001). Gunnarsson (1999) samtycker till detta, eleverna känner sig ensamma, mindre värda, de upplever det som att de inte förstår eller inte hinner med i skolarbetet. Enligt Tideman (2004) upplever eleverna det som att skolstarten har gått bra men efterhand som det har blivit svårare i skolan har problemen blivit större och när eleverna börjar jämföra sig med sina klasskamrater känner de sig riktigt dåliga. En del elever hänvisar till lärarbyten när problemen har uppstått.

Eleverna känner sig också utanför då de blir befriade från vissa uppgifter i klassrummet som klassläraren anser att de inte klarar av att göra. De känner då otillräcklighet, de vill gärna vara med på gemensamma aktiviteter för att känna tillhörighet med klassen (Skolverket, 2001). Enligt Tideman (2004) skulle många elever som har behov av särskilt stöd vilja gå i vanlig klass och eleverna ser en möjlighet till detta om klasserna var mindre.

Enligt Linnarud (1993) förutsätter språkinläring kommunikation på engelska, eleverna utsätter sig för en risk att misslyckas om de ska kommunicera på engelska. I en klass med dåligt emotionellt klimat kan det drabba eleverna genom dåliga betyg, hånfulla kommentarer m.m. Eleverna kan då börja undvika att kommunicera på engelska för att inte utsättas för kommentarerna från omgivningen. Genom att skapa ett positivt klassrumsklimat med fungerande elever kan eleverna våga chansa och misslyckas utan att bli förlöjligade eller missförstådda (Linnarud, 1993).

4.4 Språkundervisning

För att lyckas med att lära sig ett nytt språk är det viktigt att väga tro på sin egen förmåga. För att lära sig ett nytt språk är det viktigt att ha ett gott självförtroende. För elever i behov av särskilt stöd är det viktigt att läraren inte talar engelska hela tiden. Elever i behov av särskilt stöd har då svårt att förstå och hänga med och känner sig sämre än sina klasskamrater, detta innebär att de får ett allt sämre självförtroende och de har mycket svårt att lära sig något nytt. Talar däremot läraren lite engelska så att elever i behov av särskilt stöd känner att de förstår och hänger med i undervisningen får de en positivare självkänsla (Hansen, 1990).

Det är ofta motivationen som driver elever att lära sig ett språk snabbt. Om skolan kan hitta platser på fritiden där eleven kan ha nytta av att kunna engelska kan detta motivera eleven att lära sig fortare (Hansen, 1990).

Ett sätt att motivera elever kan vara att ta tillvara deras egna intressen. En elev var bara intresserad av lantbruk och tog med sig en bok om grisuppförning som han översatte till engelska.

Genom att uppmuntra elever att ta med sina egna intressen och idéer bjuder vi också till lust"(s. 10, Gyllenkrok, Hallberg, 1998).

För att alla elever ska få den utmaning de behöver är det viktigt att undervisningen individualiseras dvs. att eleverna kan arbeta med språket på den nivå där eleven lär sig bäst (Eriksson, Tholin, 1996).

Eriksson (1993) instämmer i att undervisningen bör individualiseras men, visar på att det kan göras på två olika sätt. Läraren kan ta över allt ansvar för individualiseringen och genom olika diagnoser och tester föra in olika elever i ett system som tydligt visar vad just den eleven har för behov och sedan försörja eleven med det material som behövs. Eller så kan eleven ta ett större ansvar för vad eleven behöver lära sig och med hjälp av läraren hitta metoder och material som eleven behöver för att lära sig mer engelska.

Enligt Bentley (2002) kan språkinläring ske genom att använda olika metoder. En metod kan vara den klassiska metoden som bygger på att eleverna lär sig språket med hjälp av grammatiska regler. En annan metod är direkt metoden som tränar eleverna att förstå vad det är de läser m.m. Där finns också den naturliga metoden som utgår från att eleverna lär sig ett nytt språk så som de har lärt sig sitt första språk (Bentley, 2002).

4.4.1 Grammatikundervisning i engelska

Enligt Bentley (2002) handlar grammatik om att lära sig språkets uppbyggnad. Grammatik kan läras på i huvudsakligen två sätt. Eleverna lär sig först så mycket de kan av språket och använder sedan grammatiken till att strukturera språket. Ett annat sätt är att eleverna lär sig grammatiken först och sedan utgår från grammatiska regler för att lära sig språket (Bentley, 2002).

Malmberg (1993) säger att grammatik ska vara ett hjälpmedel för eleverna att förstå det nya språket. Eleverna kan behöva kunna en del grammatik för att kunna delge andra information och själva söka information. För att använda språket på ett korrekt sätt bör eleverna kunna en del grammatik. Det som är viktigast för eleverna för att lära sig det nya språket är att använda engelskan så att de kan träna in grammatiska regler i ett sammanhang. För att det ska vara någon mening med grammatikundervisning bör eleverna vara så gamla att de har ett abstrakt tänkande. Det finns många olika sätt att träna engelsk grammatik t.ex. använda tabeller, frågeserier, spel, sång, drillövningar, ifyllnadsövningar och översättningar. Med tanke på de många olika sätt som elever lär sig är det ur individualiserings synpunkt viktigt att använda så många olika metoder som möjligt (Malmberg, 1993).

Enligt Eriksson (1991) bör inte grammatik övas för övningens skull utan användas i ett sammanhang i samband med läsning eller talövningar. Att börja med grammatiska övningar med unga elever kan göra att eleverna upplever grammatiken som något svårt och obegripligt. Eleverna sätter detta i samband med språket och tycker att språket är svårt och tror att de aldrig kan lära sig engelska. De skapar sig en självbild som dåliga på engelska som de sedan lever upp till allt mer. Eleverna bör träna grammatik utifrån sina egna behov. Detta ger eleverna en större uppfattning om vad de behöver lära sig och varför de bör lära sig vissa saker (Eriksson, 1991).

Smed-Gerdin och Hedencrona (2003) menar att grammatiken är det som bygger upp hela språket med hjälp av olika regler. Därför är det viktigt att eleverna lär sig grammatiska regler efterhand som de lär sig språket, så att de kan lära sig ett korrekt språk (Smed-Gerdin och Hedencrona, 2003).

4.4.2 Läsning i engelska

Bentley (2002) säger att för att det ska vara någon mening med det som eleverna läser bör de ha en förförståelse av det de läser. Det är viktigare att elever har förförståelse för texten än att de kan redogöra för de grammatiska regler som finns i texten. För att eleverna ska bli goda läsare är det bättre att de koncentrerar sig på att förstå innehållet i texten istället för att koncentrera sig på uttalet. För mycket fokusering på uttalet ger en sämre läsförståelse av texten. För att det ska vara lättare för eleverna att förstå texten kan läraren för att skapa förförståelse tala om en bild som hänger ihop med texten (Bentley, 2002).

Malmberg (1993) menar att när eleverna läser utökar de sitt ordförråd med många ord. Detta ökar deras kreativitet och när eleverna blir bättre på att läsa får de ett ökat självförtroende som

ofta innebär att de vågar tala mer. Eleverna bör läsa litteratur som har en verklighetsförankring hos dem och som de själva kan relatera till. Att litteraturen är meningsfull och begriplig är en förutsättning för att den ska skapa ett intresse hos eleverna att läsa.

Smed-Gerdin och Hedencrona (2003) menar att läsning kan eleverna träna på olika sätt. Att läsa en bok på engelska utan att slå upp ett enda ord och förstå i stora drag vad det handlar om kan vara ett sätt. Ett annat kan vara att läsa mycket noga och slå upp i ett lexikon vartenda ord som man inte förstår och sedan skriva ner ordet tillsammans med översättningen. Eleverna kan, läsa och återberätta eller läsa och anteckna. Då träna de dessutom sig på att både tala och skriva engelska.

Malmberg (1993) menar också att genom att öka sin läsförståelse sker en språkutveckling som kan gynna eleverna även när det gäller att skriva. Det är framförallt genom att läsa skönlitteratur som eleverna kan bli motiverade att lära sig mer engelska. Det är även av stor vikt att introducera engelsk skriven text i tidig ålder. Detta kan ske genom att skapa stimulans genom att eleverna får läsa om sådant de är intresserade av på engelska (Malmberg, 1993).

4.4.3 Lyssna på engelska

Enligt Bentley (2002) trodde forskare innan att det var ett passivt sätt att lära sig ett språk genom att lyssna. Detta har dock förändrats och numera anser forskare att det är viktigt att höra språket talas för att eleverna ska lära sig att höra nyanser i det nya språket. För att eleverna ska tillgodogöra sig så mycket kunskap som möjligt är det viktigt att eleverna lyssnar aktivt och det är på en lagom svår nivå för eleverna. En lagom svår nivå är när eleverna förstår de flesta orden, men där nya ord sätts in i ett sammanhang så att de blir förstådda. För att eleverna ska ha största inläring bör de träna sig på att lyssna samtidigt som de i ett samspel även talar (Bentley, 2002).

Även Malmberg (1993) säger att det inte längre anses som ett passivt sätt att lära sig ett nytt språk genom att lyssna. Budskapet måste tas emot och bearbetas. Eleverna lyssnar till engelska både i skolan och på fritiden. Eleverna bör dock få möjlighet att lyssna till engelska av personer som har engelska som modersmål. Återigen blir det lättare att motivera eleverna till att lyssna om det eleverna ska lyssna på intresserar och engagerar eleverna. När eleverna är motiverade använder de en större del av hjärnan till att bearbeta information (Malmberg, 1993).

Smed-Gerdin och Hedencrona menar att det är när vi lyssnar på ett främmande språk som det blir levande för oss. För att träna på att lyssna kan eleverna lyssna på en engelsk sång och skriva ner den och sedan översätta den. Ett annat sätt är att täcka över texten på en TV och titta på en engelsk film. Eleverna bör tänka på att när de lyssnar ska de inte räkna med att förstå allt på en gång (Smed-Gerdin och Hedencrona, 2003).

4.4.4 Skriva på engelska

Eleverna bör lära sig skriva på engelska på ett bra och för andra förståeligt sätt. För att träna eleverna att bli goda skrivare bör de ha en mottagare. Det blir då meningsfullare för eleverna att skriva. Då eleverna skriver bör de kunna använda grammatiska regler på ett acceptabelt sätt så att andra kan ta del av och förstå det de har skrivit. (Bentley, 2002)

Malmberg (1993) instämmer i att det viktigt att eleverna lär sig skriva god engelska. Om eleverna ska kunna kommunicera med andra bör det de skriver vara begripligt för

engelskspråkliga läsare. Malmberg anser även han att eleverna bör ha en mottagare för det de skriver, ett bra sätt att träna sig att skriva är genom processkrivning, dvs. att läraren efterhand läser det som eleverna har skrivit och korrigerar så att eleverna kan rätta efterhand (Malmberg, 1993).

Smed-Gerdin och Hedencrona (2003) menar att det finns två olika sätt att skriva, spontant eller organiserat. Skriva spontant kan eleverna göra i:

- Dagbok
- Chatta på nätet
- Hitta en engelsk brevvän.
- Skriva egna berättelser.

Skriva organiserat kan eleverna göra genom att:

- Samla information och organisera anteckningar.
- Träna sig på att använda grammatiska regler och nya ord.
- Skriva om böcker och film.

4.4.5 Tala engelska

Bentley (2002) säger att eleverna bör kunna tala god engelska för att kunna kommunicera. Att träna att tala engelska är enklast i grupp. Det anses oftast lättare att tala engelska än att skriva. Det är inte lika viktigt att det är grammatiskt korrekt och eleverna kan inte bli missförstådda pga. felstavningar. För att underlätta för eleverna bör de få tala om sådant som de kan eller är intresserade av. Eleverna bör få god tid på sig att förbereda sig vid en muntlig framställning. Det gäller även när eleverna ska besvara frågor ställda av läraren i klassen. Eleverna behöver ha god tid på sig för att tänka innan de ska svara. För att eleverna ska våga tala bör det vara en öppen, god och tillåtande stämning i klassen så att eleverna vågar göra fel. Läraren bör vara fokuserad på vad eleverna säger istället för hur de säger det (Bentley, 2002).

Smed-Gerdin och Hedencrona (2003) instämmer i att det är viktigt att tala mycket för att bli bättre på tala. Genom att försöka att alltid tala engelska utan att blanda in svenska ord är det bästa sättet att bli bättre på att tala engelska. Istället för att hänga upp sig på ett engelskt ord som man inte kan bör man försöka att beskriva ordet som man inte kan på engelska. Det är viktigt att vara medveten om att talet är en kommunikation och ska användas för att göra sig förstådd. Genom att göra fel lär eleverna sig. Säger de fel första gången kan de oftast säga rätt nästa gång.

Linnarud (1993) anser att läraren ska tala engelska under hela lektionen, trots att det kan kännas onaturligt när varken lärare eller elev har engelska som sitt första språk. Om läraren ständigt talar engelska inspirerar eleverna att själva tala engelska med varandra (Linnarud, 1993).

Du ju spik Englisch ?
Äj ånderständ it bätter
Dän äj kän spik it.
(Malmberg, 1993, s. 23)

Enligt Malmberg (1993) visar detta citat på att svenskar i allmänhet anser att de är bättre på att förstå engelska än att tala. Många elever upplever rädsla och obehag av att tala engelska. För att träna bör eleverna tala engelska med varandra. Eleverna bör inte bara reproducera språket och på så sätt träna sig i att tala. De bör träna sig i att lyssna på vad andra säger. Att lyssna på

vad andra säger och hur de säger det kan utveckla den egna verbala förmågan. Språkinläringen kan effektiviseras om eleverna får möjlighet att samtala om sina egna intressen och erfarenheter.

Enligt Hörnqvist (1999) hänger elevernas ovilja att tala engelska ofta ihop med dåligt självförtroende. Eleverna saknar positiva erfarenheter av att tala engelska. Positiva eller negativa upplevelser påverkar senare händelser. Har eleverna en god självkänsla vågar de tala trots att de inte är säkra på grammatik och uttal. Vissa elever upplever en så stor rädsla för att tala engelska att de inte överhuvudtaget inte får fram ett ord. Hörnqvist (1999) menar också att pojkar oftast talar mer i klassrummet än vad flickor gör, pojkar tar oftast för sig mer av talutrymmet i klassen. Hörnqvist kopplar detta till att pojkar har ett bättre självförtroende än flickor och därmed vågar riskera att säga fel.

4.5 Learner autonomy

Enligt Eriksson (1991) har de lärare som berömmar sina elever mycket, elever som presterar bättre. De skämtar mer och kritiserar mindre samtidigt som de är mer personligt engagerade i sina elever.

Det viktigaste för elevernas inläring och utveckling, såväl socialt som kunskaps- och färdighetsmässigt, är det sociala klimatet i klassen och lärarens engagemang i eleverna och i undervisningen (Eriksson, 1990, s. 17)

Om läraren inte har differentierade klasser anser Eriksson (1991) att det är bäst med 15-20 elever i varje grupp. Då hinner läraren med att hjälpa eleverna och individualisera undervisningen. Eriksson (1991) hävdar också att det inte finns några belegg för att eleverna lär sig bättre i nivågrupperade klasser, inte heller kan Eriksson (1991) säga att eleverna lär sig bättre i klasser som inte är nivågrupperade.

Learner autonomy innebär enligt Tholin (1996) att undervisningen ska vara elevcentrerad, det handlar om att utgå från elevernas förutsättningar och behov. Detta är ett lättare sätt att motivera eleverna till att få nya kunskaper i engelska. Om eleverna kan lära sig hur de lär har de större förutsättningar att lyckas arbeta efter sin egen förmåga. Om eleverna får ta ansvar för sin egen inläring kan de utveckla strategier som gynnar just dem själva. Learner autonomy handlar om att eleverna ska planera, genomföra och utvärdera sitt eget arbete. För att eleverna ska lyckas med detta är det viktigt att det finns tydliga ramar och regler för hur eleverna ska arbeta. Eleverna kan arbeta enskilt eller i grupp. Genom att hela tiden tala engelska kan läraren visa hur viktigt det är att eleverna lär sig engelska. För att alla elever ska få samma information kan det ibland vara nödvändigt att översätta till svenska för vissa elever (Tholin, 1996).

Enligt Eriksson (1993) är learner autonomy att eleverna tidigt lär sig att ställa upp mål för sin inläring. De använder sedan olika material och arbetssätt inom en viss given tidsperiod. Eleverna ska sedan utvärdera sitt arbete för att hitta de bästa metoderna för sin egen inläring. Eriksson (1993) menar också att ett sådant arbetssätt kommer att frigöra tid för läraren som då kan få mer tid att arbeta med de elever som har svårt att lära sig engelska. Målet med learner autonomy är enligt Eriksson (1993) att eleverna ska bli mer medvetna om hur de lär sig och vad de behöver lära sig, på detta sätt kan eleverna få ett livslångt lärande.

Ska eleverna lära sig något på egen hand kräver det att eleverna kan ta ansvar för sin egen inläring. Detta kräver dock att läraren och eleverna är beredda att låta eleverna ha inflytande över sin lärsituation. Med learner autonomy talar lärare och elever mer engelska i klassrummet än vid traditionell engelskundervisning. Lärare som använder learner autonomy i sin undervisning använder oftast mer av tiden till grupparbete. Detta leder oftast till en mer

differentierad undervisning. Att arbeta med learner autonomy innebär vissa problem, en del elever har problem med det friare arbetssättet, de vet inte vad de ska göra och vill gärna att läraren bestämmer åt dem. Den större friheten gör att andra elever ser en möjlighet att göra så lite som möjligt. För att undvika dessa problem i början kan läraren successivt övergå till att arbeta med learner autonomy och ha tydliga regler och ramar för vad som gäller. Ett annat sätt att inte gå i de fällor som starten med arbetet med learner autonomy innebär kan vara att, lära av andra lärare som arbetar med learner autonomy, att träffas och inspirera varandra och utbyta erfarenheter. Lärarna skulle tillsammans kunna träffas och sätta upp mål för den egna undervisningen med learner autonomy, det skulle på så sätt bli lättare för lärarna att utvärdera den egna undervisningen (Eriksson, 1993).

Enligt Tholin (1996) är det sällan som det behövs stora gemensamma genomgångar av grammatik. Det är bara när det är något mycket grundläggande som Tholin (1996) anser att det behövs. Det är bättre att träna grammatik i små grupper som sätts ihop för att anpassas efter vad de olika eleverna behöver lära sig (Tholin, 1996).

Eriksson (1993) menar att för att förstå meningen med grammatik behöver eleverna lära sig att systematisera och få en djupare förståelse för hur grammatiken ska användas. Läraren ska inte börja för tidigt med grammatik eleverna eftersom eleverna förstår då inte behovet av att strukturera och systematisera språket. Eriksson (1993) menar att genomgång i helklass kan vara bra, men att träna för mycket i helklass gör det svårt att engagera hela klassen eftersom olika elever har olika behov (Eriksson, 1993).

5. Metoddel

I litteraturdelen har jag redogjort för engelskundervisningens uppbyggnad i skolan, hur läroplaner, kursplaner och betygssystem styr undervisningen. Jag har även definierat begrepp som elever i behov av särskilt stöd, samt att jag har redogjort för vad som motiverar elever att göra ett bra arbete.

I metoddelen presenterar jag hur jag genomfört min undersökning. Jag kommer att presentera hur jag genomfört min undersökning, samt beskriver jag min valda metod och vilka som har deltagit i min undersökning.

5.1 Problemprecisering

Jag har valt att kartlägga och kritiskt granska specialundervisningen i engelska från ett elevperspektiv.

- Hur motiveras elever i behov av särskilt stöd att lära sig engelska?
- Hur påverkas elevernas självförtroende av att få betyg?
- Vad upplever eleverna som det viktigaste att kunna i engelska?

5.2 Metod beskrivning

Jag har följt Eliasson (1995) rekommendation och börjat med att fördjupa mig i litteratur som varit nära kopplat till ämnet. Samma författare säger dock att det är viktigt att det är undersökningen som ska vara i fokus och inte de teorierna i litteraturen. När jag hade fördjupat mig i olika teorier som hade med mitt ämnesval att göra var det dags att välja en metod som skulle passa min undersökning. Jag valde att göra en kvalitativ undersökning eftersom jag var intresserad av att göra en mer ingående och djupare undersökning. Denscombe (2000) menar att man kan välja samla information från många och göra en mer ytlig undersökning eller så kan man intervjua färre och på så sätt göra en mer detaljerad undersökning. Eliasson (1995) instämmer i att kvalitativa metoder ger större förutsättningar för närhet och öppenhet. Genom att göra personliga intervjuer med ett begränsat antal personer har jag fått ett material som djup och detaljrik istället för att vara väldigt bred. Jag har gjort en kvalitativ undersökning som enligt Rossman & Rallis (2003) innebär att jag har sökt svaren på fältet. Kvale (1997) instämmer med att:

Den kvalitativa intervjun är en kraftfull metod för att fånga erfarenheter och innebörden ur undersökningspersonernas vardagsvärld (Kvale, 1997, s. 70).

Jag har tagit reda på ur vilket perspektiv eleverna ser på sin engelskundervisning.

Jag har gjort halvstrukturerade intervjuer vilket enligt May (2001) innebär att jag har ställt en del frågor som respondenten fått fördjupa och förtydliga (se bilaga I). Samma författare menar också att halvstrukturerade intervjuer gör intervjun mer till ett samtal än till en direkt intervju.

Eftersom jag gjort intervjuer med elever som känner mig, bör jag enligt Denscombe (1998) reflektera noga över mitt eget intresse i undersökningen.

Enligt Kvale (1997) handlar en fenomenologisk studie om att studera och förstå respondenten. Det handlar om att visa det som i vanliga fall inte syns. Jag har helt bortsett från förutfattade meningar. Larsson (1993) instämmer med Kvale om att bortse från förkunskaper för att göra en objektiv studie. Jag är medveten om att mina förkunskaper kan ha påverkat mina

tolkningar av svaren. Rossman & Rallis (2003) säger att det är viktigt att förhålla sig till det jag valt att studera utifrån den bakgrund och erfarenhet jag har om ämnet. Även Thomsson (2002) säger att det kan vara en nackdel att intervjua kända personer eftersom jag som intervjuare inte låter respondenterna berätta klart. Fördelen med att jag kände respondenterna kan dock vara att respondenterna kan ha berättat just det som jag vill veta (Thomsson, 2002).

Med utgångspunkt från mitt syfte lade jag upp intervjun med passande frågor (se bilaga I). Jag valde frågor med lite struktur för att respondenterna skulle ha möjlighet att använda sina egna ord och inte känna sig begränsade av förutbestämda svar. Enligt May (2001) så är den metoden jag valde en semistrukturerad intervju, som innebär att intervjuaren har en större frihet och kan be respondenten fördjupa och förtydliga svaren. Intervjuaren kan också gå in i en dialog med respondenten (May, 2001). Enligt Patel och Davidsson (1994) finns det olika infallsvinklar för att samla in information, standardisering eller strukturering. Standardisering beskriver vilken frihet intervjuaren har att utforma frågorna och i vilken ordning de ska ställas. Strukturering handlar om att huruvida respondenten har någon möjlighet att tolka frågorna.

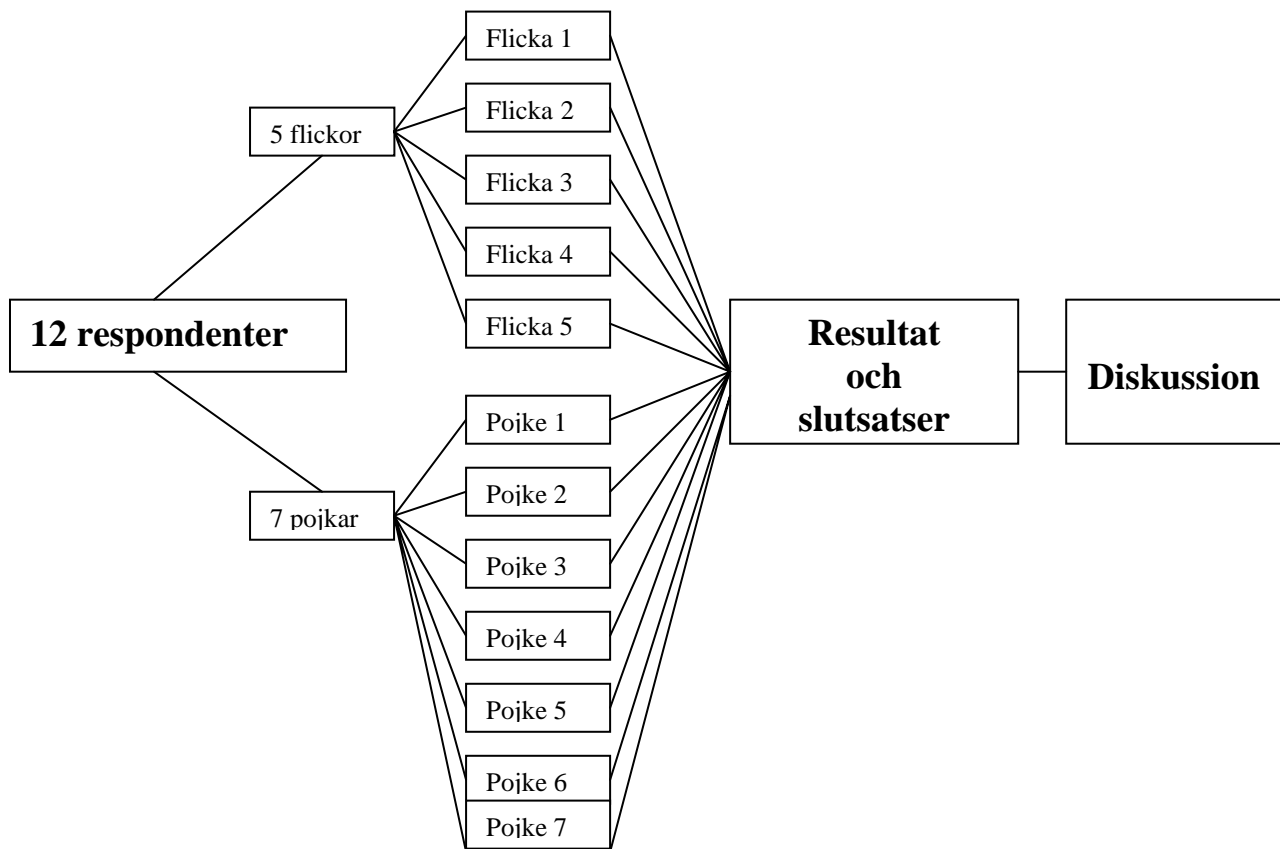
Enligt Bjurwill (2001) är det bästa sättet att intervjua, för att få fram olika individers uppfattningar i olika frågor. Samma författare menar också att det gäller att välja metod efter vad man söker.

Du väljer inte en hammare om du ska skruva, heller inte en skruvmejsel om du ska spika (Bjurwill, s. 40).

5.3 Urval

Enligt Rossman & Rallis (2003) bör jag tänka på att inte göra fler intervjuer än att jag har tid till att bearbeta och analysera materialet. Samma författare menar också att i en kvalitativ undersökning bör intervjuaren överväga om det är bredd eller djup i undersökningen som ska göras eller kanske både och. Insamling av mycket data från många respondenter ger undersökningen bredd. Medan däremot ett fåtal respondenter ger undersökningen djup vilket är svårt att uppnå med många deltagare. Min undersökning är en kvalitativ undersökning för att få ingående svar på de tankar och idéer som eleverna har om engelskundervisningen och jag har därför valt att intervjua ett fåtal elever. Jag har intervjuat tolv stycken elever i år 8-9 som alla får undervisning i engelska i en liten grupp. Samtliga elever går på samma skola. Jag har valt att intervjua elever i år 8 och 9 eftersom det är de elever som får betyg. Fem stycken är flickor och sju stycken är pojkar se figur 3.1 på nästa sida.

Trost (1997) menar att intervjuaren bör tänka på att inte genomföra för många intervjuer, eftersom det kan göra materialet svårhanterligt och det är svårt att hitta gemensamma drag samt sådant som avviker. Det är viktigare med kvalitet än med kvantitet (Trost, 1997).



Figur 5.1 Översikt av urvalet av respondenter.

5.4 Genomförande

Jag tog kontakt med elevernas föräldrar för att få tillstånd att intervjua dem, eftersom de är minderåriga (se bilaga II). Då erbjöds samtliga respondenter att få ta del av undersökningen samt redogjordes för syftet med min studie. Trost (1997) menar att det är viktigt att den första kontakten blir bra, för att kunna få en den tillit som behövs för att överhuvudtaget kunna göra en intervju. (Trost, 1997).

Jag valde att intervjua respondenterna en och en för att de inte skulle påverka varandra och att deras svar skulle bli så uppriktiga som möjligt. Jag använde en bandspelare vid intervjuerna trots att det enligt May (2001) kan vara en nackdel så till vida att de intervjuade känner sig hämmade. Ytterligare en nackdel är att det tar lång tid att skriva ut intervjuerna på band. Den stora fördelen med att använda bandspelare enligt May (2001) är att jag har kunnat lyssna till intervjuerna många gånger. Thomsson (2002) menar att det är en stor fördel att ha bandspelare då det är lättare att återge ordagrant vad respondenterna sagt. Denscombe (2000) instämmer med att kunna lyssna på intervjuerna om igen gör att intervjun återigen väcks till liv, när de renskrivs och det gör det lättare att analysera intervjun.. Även Trost (1997) menar att det finns fördelar och nackdelar med att använda bandspelare, intervjun kan återupplevas och man kan lyssna efter ordval och tonfall och det avlastar intervjuaren som kan koncentrera sig på frågorna istället för att skriva svaren. Det som är svårt med intervjuer på band är att det tar lång tid att renskriva dem (Trost, 1997).

Vid intervjutillfället informerade jag återigen om syftet med min undersökning och att respondenten kunde känna sig helt säker på att vara anonym. Närvänen (1999) anser att det är

viktigt vid kvalitativa intervjuer att intervjuaren gör en etisk reflektion eftersom, intervjuaren vid en kvalitativ undersökning kommer respondenten nära.

Intervjuerna tog ca 30 minuter/respondent och de skedde på skolan där eleverna går. Enligt May (2001) är det bra om respondenten befinner sig i en känd miljö under intervjun. Respondenten känner sig då trygg och det blir då mer trovärdiga svar från respondenten (May, 2001). Efter intervjutillfället renskriv jag intervjuerna. Detta eftersom Kvale (1997) menar också att genom att renskriva intervjuerna efteråt startar en process att analysera intervjuerna.

5.5 Analys av intervjumaterialet

Enligt Rossman och Rallis (2003) kan det vara lättare att påbörja analysen av intervjuerna redan under den tiden så de genomförs. Det blir då enklare att göra den slutgiltiga analysen. Jag började sammanföra de frågor jag tyckte hängde ihop under gemensamma rubriker, för att på så sätt påbörja min analys. Jag letade i intervjumaterialet efter sådant som sagts i förhållande till mitt syfte och problemformulering. Jag strukturerade materialet i en viss ordning för att kunna jämföra och analysera materialet.

Enligt Denscombe (2000) är det viktigt att hitta samband i intervjuerna, likväl som det är av intresse att hitta olikheter. Det är en förutsättning för att kunna kategorisera innehållet. Rossman och Rallis (2003) menar att när man sorterar och kategoriserar materialet utför man en process som leder till att man omgrupperar materialet. Efterhand som jag började gruppera mitt material förstod jag att jag kunde göra på olika sätt. De rubriker som jag kom fram till har dock sitt ursprung ur min frågeställning.

Enligt Patel och Davidsson (1994) är det möjligt att väva samman resultatbeskrivning och tolkning. Det har jag valt att göra eftersom det ger en bättre helhetsbild av min undersökning. Resultatet och tolkningen ses som ett sammanhang.

Denscombe (2000) menar att det är svårt att vara objektiv under en intervju. Eftersom jag kände alla respondenterna var det ytterligare en svårighet. Under intervjuerna har jag försökt att avstå från att ge alternativ till respondenterna. Kvale (1997) menar att man kan analysera sitt material med adhoc-metoden, detta innebär att man växlar mellan olika tekniker och inte använder någon standardmetod. Detta gör att studien kan bearbetas på olika sätt och visa på olika förbindelser och strukturer. Jag skrev ut intervjuerna ordagrant för att få med olika nyanser. Vid den första analysen började med att leta efter skillnader och likheter som fanns i intervjuerna. Jag letade efter mönster och kontraster för att komma fram till olika teman, som så småningom ledde fram till rubrikerna i resultatdelen. Genom att bearbeta den utskrivna intervjun är det lättare att kunna skilja på vad som är väsentligt och oväsentligt. Under själva analysen och bearbetningen utvecklas nya innerbörder i intervjun, detta ger nytt perspektiv på respondentens uppfattning Kvale (1997).

Denscombe (2000) menar att det är viktigt att respondenten har en tillräckligt stor kunskap inom det område som undersöks. Då samtliga respondenter deltar i särskild undervisningsgrupp i engelska anser jag att de har goda kunskaper om vad som gäller deras undervisning och anser att respondenterna är tillförlitliga. Däremot kan tillförlitligheten minska med tanke på att jag som intervjuare var en känd person och respondenterna kan ha strävat efter att ge de svar som de tror att intervjuaren vill ha.

Enligt Kvale (1997) kan redovisningen av intervjuerna delvis ske med kvantitativa metoder. För att redovisa samtliga av mina resultat har jag valt att kvantitativt redogöra för alla svar från respondenterna.

5.6 Etiska överväganden

Från och med att den första kontakten togs med respondenten har jag lämnat information om syftet med min undersökning. Jag har även informerat om hur resultatet kommer att behandlas. Eftersom respondenten är minderårig har jag kontaktat respondentens vårdnadshavare så att de har kunnat godkänna att respondenten ställde upp på intervjun. Både vårdnadshavare och respondent har upplysts om att intervjuerna är konfidentiella och att inga personer ska kunna identifieras. Detta stämmer med som Kvale (1997) säger om att respondentens identitet ska skyddas genom att namn och annat som kan identifiera respondenten ändras.

Vid intervjutillfället informerade jag respondenten om möjligheten att avböja frågor och att avbryta intervjun om det kändes obehagligt. Kvale (1997) anser att man bör informera deltagarna i en undersökning om syftet med undersökningen och de risker och fördelar som det innebär för respondenten att vara med i undersökningen. Kvale menar också att respondenternas uppgifter ska bevaras konfidentiellt och att om man måste avslöja respondenternas identitet ska det vara med respondentens tillåtelse. (Kvale, 1997). Denscombe (2002) menar att när respondenten gett sin tillåtelse till att delta i undersökningen är det upp till intervjuaren att ta till vara informationen från respondenten.

Enligt Närvänen (1999) kan det vara bra att välja ett ämne man själv är intresserad av, men ett allt för stort engagemang kan påverka undersökningens trovärdighet. Detta har varit en svårighet för mig, eftersom jag är väl förtrogen med både verksamheten och respondenterna. Jag har både kunskap och erfarenhet från ämnet. Jag har därför under hela arbetet med undersökningen reflekterat över vad som är mina egna åsikter och värderingar och vad som framkommit i undersökningen.

De respondenter som önskade fick läsa sina intervjusvar sedan jag skrivit ut intervjuerna. Denscombe (2000) menar att det är viktigt att respondenten samtycker till att det material som erhållits får användas i undersökningen. Även Närvänen (1999) säger att det är bra att låta respondenten tycka till om materialet innan det används i undersökningen.

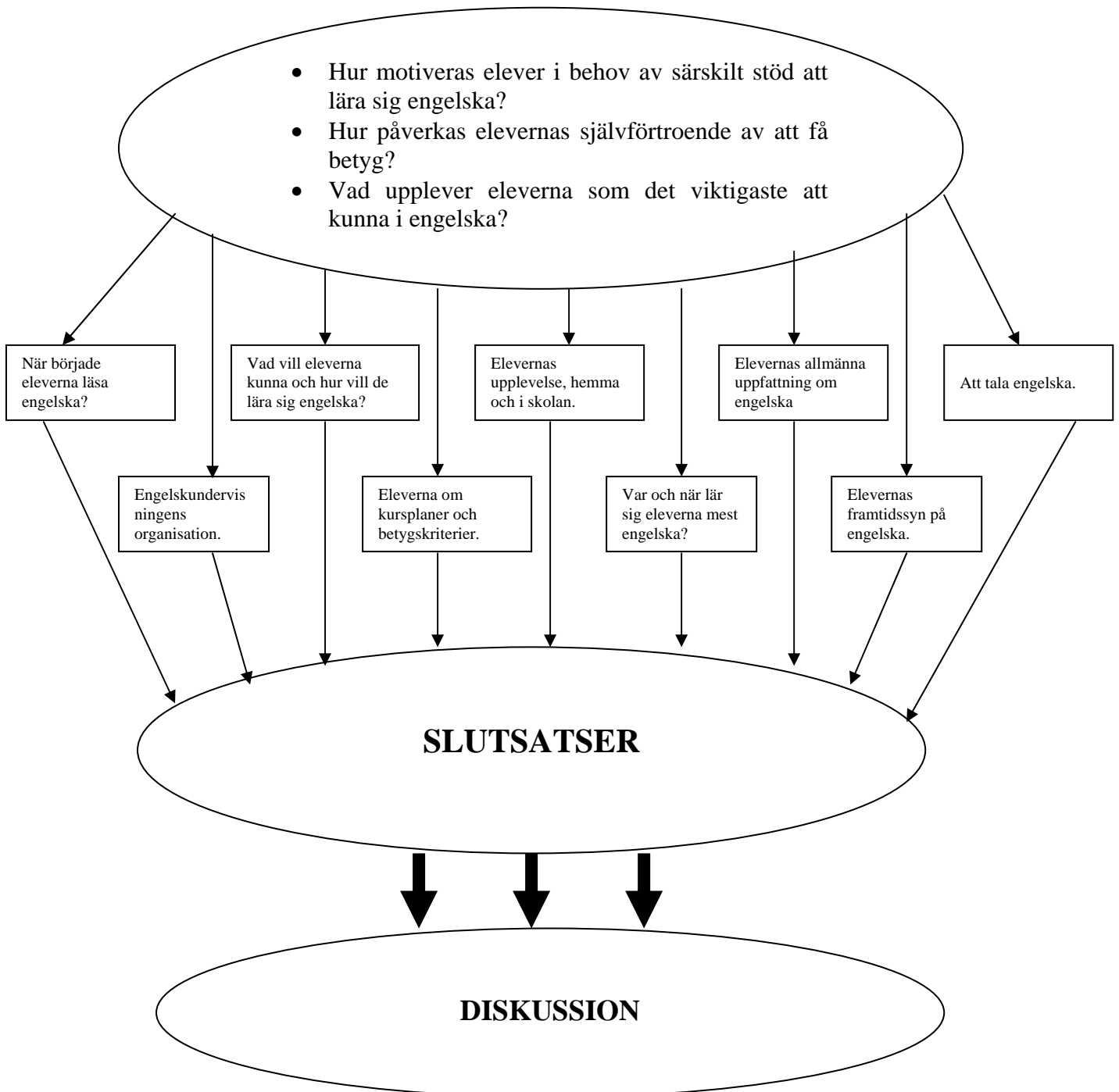
Jag har tagit hänsyn till forskningsetiska principer enligt Vetenskapsrådet (2002). Jag har informerat respondenterna i min undersökning om att deltagandet är frivilligt och detta gjorde jag återigen vid intervjutillfället. Jag har informerat respondenterna om att alla svar kommer att behandlas konfidentiellt och inga enskilda personer kommer att kunna identifieras.

Enligt Vetenskapsrådet gäller det att samtidigt som jag skyddar individen gäller det att även förhålla sig till forskningskravet. Forskningskravet beaktar samhällets intresse av den gjorda undersökningen. Det gäller att avväga sin forskning så att jag inte hemlighåller viktiga fakta samtidigt som jag ska skydda individen som ställer upp i undersökningen. Risken för att individer ska identifieras har gjort att jag inte har gjort någon form av personlig berättelse där någon individ kan följas. Jag har valt ut enstaka citat. Dessa citat kan härledas till om det är en flicka eller pojke som sagt det, numret är slumpvis valt och har inget samband med i vilken ordning jag har gjort intervjuerna.

6. Resultat, tolkning och analys

Jag kommer i detta kapitel att redovisa resultaten av min undersökning se figur 3.2. Utgångspunkten är från mitt syfte att ta reda på:

- Vad vill elever i behov av särskilt stöd i år 8 och 9 lära sig i engelska och hur stämmer detta med kursplanens mål?
- Hur vill elever i behov av särskilt stöd i år 8 och 9 lära sig engelska?



Figur 6.1 Översikt av resultatbeskrivningsprocessen

6.1 När började eleverna läsa engelska

De tolv respondenterna är osäkra på när de började läsa engelska i skolan. tre stycken uppger att började läsa engelska någon gång i år två, tre stycken säger att de började i år tre, en började i år ett eller år två, två började i år två eller år tre, en någon gång på lågstadiet, en i år fem och en i år sex.

Då det gäller frågan om de kunde någon engelska innan de börjad skolan svarade de flesta respondenterna sju stycken att de kunde lite grann. Det hade de lärt sig genom att spela dataspel, titta på TV och lyssna på äldre kompisar och syskon. Två stycken respondenter kommer inte ihåg om de kunde någon engelska eller inte. Fyra stycken respondenter kunde ingen engelska alls förrän de började läsa engelska i skolan.

Egen tolkning: Det verkar inte som om det har någon betydelse när respondenterna börjar läsa engelska de har ändå svårt att lära sig engelska. Om de kunde någon engelska sedan tidigare har inte heller någon betydelse för deras engelskkunskaper.

6.2 Engelskundervisningens organisation

Fem av respondenterna säger att de har en nivågruppering i engelska. En stor grupp med elever som är klart klara betygskriteriet godkänt och så två mindre grupper med de elever som är precis klara betygskriteriet godkänt och så en liten grupp som en speciallärare har hand om med max fem elever. Sju av respondenterna säger att det inte finns någon nivågruppering förutom att de som har allra svårast går till en speciallärare och har engelska.

Det är vi som är det sämsta som går iväg till en annan lärare. Det är ganska bra för då fattar jag mycket bättre.

(Pojke 4)

Skillnaden med att gå till specialläraren och att vara kvar i den stora gruppen tycker fyra av respondenterna är att de kan få mer hjälp med att lösa sina uppgifter. Fyra av respondenterna tycker att det är bättre hos specialläraren eftersom de får lättare uppgifter så att de kan hänga med och lösa uppgifterna. Tre av respondenterna tycker att det är lugnare hos specialläraren så att de kan få mer arbetsro. En respondent tycker att det är alldeles för lätta uppgifter i den lilla gruppen och hade hellre varit med i den stora gruppen.

Egen tolkning: Respondenterna vill själva vara i en liten grupp och arbeta, det är viktigt att fråga eleverna och ta reda på hur de vill ha sin undervisning.

6.3 Vad vill eleverna kunna och hur vill de lära sig engelska

Åtta respondenter vill lära sig prata uttala och förstå engelska. Tre respondenter vill lära sig stava och skriva berättelser på engelska. En respondent vill förstå så mycket som möjligt.

Respondenterna har många olika strategier för att läras sig mer engelska. De vill läsa, skriva mer hemma, pratar mer på engelska med läraren, titta på film och skriva en sammanfattning till filmen och lyssna när andra pratar engelska. Alla respondenterna talar om att arbeta effektivare i skolan och bli flitigare i hemmet.:

Fråga om man inte förstår. Förklara hur olika uttal låter.

(Flicka 2)

Vilja själva att lära sig. Hänga med på lektionerna.

(Pojke 5)

Anstränga mig att lära mig det, måste öva, måste läsa mycket mer, glosorna hjälper.
Prata mer engelska och se på Tv där de pratar engelska.

(Flicka 4)

Egen tolkning: Det är en stor spridning på vad eleverna vill lära sig. Ibland kunde det kanske vara av värde att skapa grupper som inte är baserade på kunskaper, utan på innehåll, så att en grupp elever tränar läsning, medan en annan träna att skriva. Alla respondenterna talar dessutom om att de vill bli flitigare.

6.4 Eleverna om kursplaner och betygskriterier

När det gäller betygskriterierna känner sex av respondenterna inte till vad betygskriterier är eller att de finns. Fyra respondenter vet att det finns betygskriterier men kan inte redogöra för vad betygskriterierna innehåller. En respondent vet vad betygskriterier är och säger att det handlar om att prata engelska och svara folk. En respondent säger:

Nej jag vet inte redigt vad det är, att man ska kunna prata och förstå grammatik.
Prata och förstå borde vara det viktigaste.

(Pojke 2)

När det gäller kursplanen i engelska är åtta respondenter inte medvetna om vad kursplanen är eller att den finns. En respondent säger att kursplanen handlar om att pratas så att andra förstår. En respondent säger att det står i kursplanen att man ska lära och förstå engelska. En respondent säger att det står att man ska kunna förstå och kunna engelska flytande. En respondent säger att respondenten hört talas om kursplanen:

Dom har dragit det på tavlan. Vi låg långt ifrån att klara det.

(Flicka 5)

Egen tolkning: Få respondenter visste vad betygskriterier och kursplaner innehöll. Jag tror inte att det handlar om att respondenterna inte har sett dem eller fått dem redogjorda för sig.

6.5 Elevernas upplevelse hemma och i skolan

Alla respondenterna upplever det som svårt att tala engelska under lektionstid. Sju stycken säger att de pratar mycket lite engelska. Två stycken säger att de inte talar någon engelska alls under lektionstid. En respondent uppskattar det till att respondenten talar engelska ca 50 % av tiden. Två respondenter pratar bara då respondenterna läser en av dessa uppger dock att respondenten har diskussioner på engelska parvis med en annan lärare.

Respondenterna upplever det dock som om läraren talar desto mer engelska under lektionstid. Åtta av respondenterna säger att läraren talar engelska först och sedan förklarar för de som inte förstår på engelska. Två av respondenterna säger att läraren pratar lite svenska och det mesta av lektionstiden pratar läraren engelska. Två av respondenterna säger att det beror på vad det är för uppgift om läraren pratar engelska eller inte.

Sex av respondenterna läser något vid varje engelsklektion för det mesta är det en engelsk text som besvaras med frågor på texten när de har läst färdigt. Ibland läser de en bok som de har valt själva och besvarar frågor när de läst ut boken eller efter varje kapitel i boken. Sex av respondenterna läser någon gång i veckan, de läser en text eller en tidningsartikel som läraren

valt och besvarar sedan frågor till texten. Alla tolv respondenterna har en lärobok som de använder för det mesta på lektionerna.

Alla tolv respondenterna säger att de skriver vid varje engelsklektion. Sju av respondenterna har engelska tre gånger i veckan och fem av respondenterna har engelska sex gånger i veckan. Oftast skriver de och besvarar frågor efter en läsförståelse eller så skriver de glosor. Fri skrivning förekommer någon gång under terminen.

Alla tolv respondenterna lyssnar på engelska vid varje lektionstillfälle antingen genom att läraren talar engelska, lyssnar på en hörförståelse samt besvara frågor eller tittar på en otextad engelsk film. Tre av respondenterna säger att de lyssnar på engelska varje dag då de lyssnar på musik med engelsk text eller spelar dataspel.

När det handlar om grammatik pratar respondenterna om många olika saker. Fyra stycken vet inte alls vad grammatik är. Fyra stycken säger att det är något man måste kunna och att det handlar om ord och regler. En respondent säger att det är stavningen.

Hörförståelse och sånt där. Verb och sånt. Det är tråkigt när det tjas om det.

(Pojke 6)

För att prata riktigt. Det låter dumt på engelska om man inte kan grammatik.

(Pojke 1)

Alla tolv respondenterna har läxa en gång i veckan. De har 15-20 glosor som de alltid har skriftligt läxförhör på. Fem av respondenterna har dessutom fem stycken oregelbundna verb som de ska kunna böja skriftligt.

De flesta respondenterna får hjälp av sina föräldrar att göra läxan. Sex stycken har god hjälp av föräldrarna som förhör läxan. En respondent har hjälp av sina bröder och fem stycken gör läxan på egen hand.

När det gäller prov har fyra av respondenterna prov en gång per termin. Tre respondenter har prov en gång per månad och tre respondenter har inga prov alls och två respondenter har inga riktiga prov eftersom de säger att proven bara är repetition av texter som de har läst innan.

Enligt de respondenter som har prov består proven av en lucktext, glosor, en text som ska läsas och översättas, hörförståelse och att skriva om sig själv.

Egen tolkning: Respondenterna är osäkra på sig själva när det gäller alla former av engelska. De har liten kunskap om vad grammatik är, troligtvis har lärarna gått igenom olika grammatiska regler men, de har inte haft nog med förförståelse eller har de inte kommit så långt i sin utveckling av engelska språket att de har kunnat ta till sig den engelska grammatikundervisning de fått. Alla respondenterna har en traditionell engelsk läxa med glosor som ska lära in och sedan har de ett skriftligt läxförhör.

6.6 Var och när lär sig eleverna mest engelska

En majoritet av respondenterna säger att de har lärt sig mest engelska i skolan. Två av respondenterna säger att det har varit en kombination av skolarbete och hemarbete som består av läxor som gjort att de blivit bättre i engelska. En av respondenterna tycker att respondenten lärt sig mest engelska hemma då respondenten spelat spel på datorn.

Tre respondenter talar om att de blev bättre på engelska på högstadiet när de började läsa engelska oftare. Tre respondenter lär sig engelska bäst när de får läsa. Två respondenter arbetar gärna tillsammans med, de tycker att de har lärt sig mest engelska när de pratar i grupp och arbetar tillsammans med att översätta texter. Två respondenter säger att de började lära

sig mer engelska desto mer avancerade spel och filmer de spelade och tittade på hemma. En respondent kan inte redogöra för när respondenten lärt sig mest engelska. En respondent säger sig ha blivit bättre då respondenten fått en annan lärare i engelska som respondenten går till för att prata engelska.

Egen tolkning: Att så många respondenter säger att skolan är där de lärt sig mest engelska är ett gott betyg för skolan och lärarna. De respondenter som lärt sig mest engelska hemma har kanske en större drivkraft att vilja lära sig engelska. Respondenterna talar om att de lärde sig mer engelska när de började ha engelska oftare. Jag anser att det är viktigare att ha korta pass engelska varje dag så att eleverna inte hinner tröttna och varje dag hålls engelskan levande.

6.7 Elevernas allmänna uppfattning om engelska

Respondenternas uppfattning om engelskan varierar. Fem respondenter tycker att engelska är lätt att förstå och lära. Sju respondenter tycker att det mesta med engelska är svårt och krångligt.

Fyra respondenter tycker inte det är roligt med engelska. Två tycker att det är mycket roligt med engelska. Två av respondenterna tycker att det är roligt ibland och att det varierar från gång till gång. Tre respondenter tycker att hur roligt det är beror på vad de ska göra på lektionen, att kolla på film och sammanfatta den är roligt. En av respondenterna säger att om det är roligt eller inte beror på läraren.

Det beror på läraren inget ämne är kul om inte läraren kan göra det kul. Att alltid hålla på med grammatik gör det bara tråkigt.

(Pojke 2)

Alla tolv respondenterna tyckte det var viktigt att kunna engelska. Det kunde ju hända att de träffar på någon som är från England, eller att de skulle resa iväg någonstans och behöva kunna engelska. En av respondenterna säger:

Ja det finns många som kan och klara engelska och man kan behöva kunna det om man ska utomlands och jobba.

(Flicka 3)

Ja man komma vidare i livet och när man är ute och reser.

(Flicka 2)

Det är viktigt för att kunna prat med andra personer och för att kunna spela spel på datorn

(Pojke 2)

Egen tolkning: Respondenternas uppfattning om hur viktigt det är att kunna engelska borde vara en positiv motivationskraft. De har ett mål med engelskan, eftersom de vet att de kan ha nytta av sina kunskaper även utanför skolan. Huruvida det är roligt med engelska eller inte kan bero på många olika anledningar, det kan vara innehållet som är för svårt eller ointressant, det kan vara att personkemin med läraren inte stämmer och lärare och elev kommer inte överens.

6.8 Att tala engelska

Det flesta respondenter gillar att tala engelska. Åtta respondenter tycker att det är roligt och kul att tala engelska. En av respondenterna tycker att det känns konstigt att tala engelska, uttalet låter fel. En av respondenterna tycker att det är "skämmigt" att tala engelska. Samma respondent säger:

Både jobbigt och roligt, det beror på vilken situation och om man hittar orden eller inte.

(Flicka 1)

En respondent tycker inte att det är roligt att tala engelska. En respondent tycker att det är svårt och säger:

Det är svårt att prata det är ett helt annat språk och det känns lustigt att prata.

(Pojke 6)

När det gäller att förstå talad engelska är tre respondenter säkra på att de kommer att först mycket i alla fall det mesta som de hör. Två respondenter säger att de skulle förstå en del. En respondent säger att respondenten skulle förstå mycket lite. Fyra respondenter säger att om de skulle förstå eller inte beror på vad de talar om. Två respondenter säger att de nog skulle förstå det mesta men att de inte skulle våga prata.

Egen tolkning: Att en så stor del av respondenterna tycker att det är roligt att tala engelska kan bero på att de har undervisning i liten grupp och därmed vågar tala engelska. De har ett gott självförtroende när det handlar om att förstå andra, även om några av dem inte tror att de skulle våga tala engelska.

6.9 Elevernas framtidssyn på engelskan

Sex av respondenterna har inte godkänt betyg i engelska, men samtliga tror att de kommer att få godkänt innan de slutar grundskolan. Fem av respondenterna har godkänt betyg i engelska och tror att de kommer att få behålla sitt betyg tills de slutar grundskolan. En respondent har godkänt, men förväntar sig ett väl godkänt innan respondenten lämnar grundskolan.

Sju av respondenterna ha som mål att kunna prata flytande engelska. Två av respondenterna vill kunna förstå vad andra personer säger på engelska. En av respondenterna önskar att respondenten kan skriva utan stavfel i engelska. En av respondenterna har som mål att få godkänt betyg. En av respondenterna vet inte vad respondenten har för mål med engelskan.

Egen tolkning: Betygen är viktiga för eleverna, det är ett mål att få godkänt betyg eller att behålla sitt betyg i engelska. Att kunna tala engelska är det allra viktigaste för respondenterna, de vill kunna kommunicera med andra människor och för att göra det måste de vara bra på att förstå och tala engelska.

6.10 Slutsatser

De flesta respondenter tycker att det är roligt och intressant med engelska. Respondenterna kopplade upplevelser av engelskundervisningen till tid, person, plats och innehåll. Om de haft en positiv upplevelse kopplade de den till en viss tid, t.ex. högstadietiden hade varit den bästa tiden för att lära sig engelska. De kopplade upplevelsen till en person, olika lärare gav olika

upplevelser. Upplevelsen kunde variera med vilken plats de befann sig på, några respondenter upplevde det som att de lärde sig mer i skolan andra hemma. Några respondenter ansåg att det var innehållet på lektionerna som avgjorde kvaliteten på engelskundervisningen.

För respondenterna har det ingen större betydelse när de började läsa engelska om de upplever engelskan som ett svårt eller lätt ämne, ett roligt eller tråkigt ämne. De som kunde någon engelska innan de började skolan är de som spelat mycket dataspel och titta mycket på TV.

Respondenterna känner sällan någon delaktighet i det som händer under lektionstid, det handlar mycket om att läsa och översätta. Alla respondenterna verkar ha arbetat mycket lite med grammatik då ingen av dem är riktigt säkra på vad grammatik är.

När det gäller respondenternas läxor har de alla likvärdiga läxor och läxorna har samma struktur även om innehållet varierar. När det gäller proven verkar respondenterna ha olika åsikter om vad ett prov ska innehålla och vad som egentligen är ett prov.

För respondenterna är det viktigt att kunna tala och förstå engelska, dock tycker de flesta av respondenterna att det svårt att förstå engelska och de tror att de skulle svårt att förstå engelsman.

De flesta respondenterna är nöjda med att gå iväg och ha engelska hos en speciallärare. De känner att de får enklare uppgifter, mer tid samt mer hjälp än om de stannat kvar i klassrummet med sina klasskamrater.

Respondenterna känner överlag till väldigt lite om betygskriterier och kursplaner. En majoritet visste inte att det fanns varken betygskriterier eller kursplaner. De som kände till det hade mycket svårt att redogöra för innehållet.

Respondenterna har svårt att känna sig delaktiga i engelskundervisningen, de flesta vet när de lär sig mest och vad de vill kunna. Däremot har de flesta respondenterna svårt att redogöra för hur de vill lära sig. De börjar alltid med att tala om att de ska jobba mer och koncentrera sig bättre.

När respondenterna ska se framåt ser de oftast ett slut vid år 9. Det är betyget i engelska som är viktigt för att komma in på gymnasiet och kunna läsa vidare. De allra flesta vill dock bli så bra på engelska att de kan kommunicera med andra engelskspråkiga personer.

7 Diskussion

Avsikten med min undersökning har varit att ta reda på vad elever i behov av särskilt stöd vill lära sig i engelska och om det finns utrymme för detta i läroplanen. Samt har avsikten varit att ta reda på om dessa elever har någon uppfattning om hur de vill lära sig engelska. Jag har valt att dela in diskussionsavsittet med underrubriker för att tydligare visa på mina resultat.

7.1 Självförtroende och motivation

Enligt Eriksson (1991) presterar de elever som får beröm av läraren mycket bättre än de som inte får beröm. Nilzon (1999) menar också att de elever som är nöjda med sina prestationer blir stolta och skapar sig en positiv självbild. I min undersökning talar respondenterna om att hur de upplever engelskundervisningen beror på vilken lärare de har.

Jag tror att elevernas prestationer beror mycket på om läraren kan motivera dem att arbeta och det blir mycket lättare och roligare att arbeta om eleverna känner att de har stöttning och uppbackning i det de gör. Jag tycker att det är viktigt att skilja mellan motivation och lust. Att läraren motiverar eleverna, med hjälp av mål och varierad undervisning. Detta kan göra att undervisningen inte blir fylld av tristess och långtråkig, däremot kan undervisningen inte utgå från att alltid vara rolig. Även Skolverket (2001) menar att läraren har en viktig roll när det handlar om elevernas självförtroende. För att eleverna ska lyckas bör läraren uppmuntra eleverna vid framsteg.

Enligt Taube (1987) får eleverna en sämre självbild när de misslyckas, de skapar även en självbild utifrån vad andra tycker om dem. Respondenterna i min undersökning trivdes bättre i en liten undervisningsgrupp, de slipper känna sig misslyckade med enklare uppgifter och har mer tid till att lösa uppgifterna. Salend och Sylvestre (2005) menar att läraren ska uppskatta elevernas arbete och inte jämföra dem med varandra, det kan stärka elevernas självförtroende. I en liten grupp behöver inte respondenterna känna att de jämförs med alla andra i klassen. De kan våga chansa och göra fel och det blir ingen katastrof. Jag kan uppleva det som att när eleverna vågar chansa blir det oftast rätt och det kan efterhand stärka deras självförtroende ännu mer. Liksom Taube (1987) säger blir elevernas framgång eller misslyckande ett resultat av lärarens förväntningar.

Enligt Gunnarsson (1999) är det viktigt att eleverna känner sig trygga i skolan för att kunna prestera något. De behöver meningsfulla uppgifter som de känner att de klarar av. Taube (1987) menar att elever i behov av särskilt stöd oftast har mindre uthållighet än framgångsrika elever. Respondenterna i min undersökning talar om att de tycker att de lärt sig mest engelska i skolan. Detta tyder på att de får uppgifter som de klarar av och att de känner sig trygga i skolan.

7.2 Engelskundervisningen

Respondenterna i min undersökning började läsa engelska på lågstadiet, detta stämmer med Bentley (2002) som menar att eleverna i Sverige börjar läsa engelska i år 1-4.

Enligt Skolverket (2001) vill eleverna känna sig delaktiga, gör de inte det känner de inte att de får lära sig något. Respondenterna i min undersökning känner sig mycket lite delaktiga i undervisningen, detta kan innebära att de har svårt att göra några framsteg i engelska då de inte känner att de lär sig något.

Bentley (2002) säger att grammatik handlar om språkets uppbyggnad. Malmberg (1993) menar att grammatik kan vara en hjälp för eleverna att lära sig ett nytt språk. Malmberg menar också att eleverna ska träna in grammatiska regler i ett sammanhang för att eleverna ska förstå grammatiken lättare. Eriksson (1991) menar även hon att grammatik ska tränas i ett sammanhang. Att det är viktigt att inte börja för tidigt då det är svårt och obegripligt för eleverna vad de håller på med. I min undersökning visste respondenterna mycket lite om vad grammatik är. Det kan innebära att de inte vet vad grammatik är eftersom de aldrig arbetat med grammatiska övningar. Det kan också bero på att respondenterna arbetat med grammatiska övningar i ett sammanhang men aldrig förstått att det var just grammatik de arbetade med.

Bentley (2002) säger att när eleverna läser bör de ha en förförståelse för det de läser, dessutom ska eleverna fokusera på att förstå texten och inte hur det låter. Enligt min undersökning läser respondenterna mycket och en respondent tycker dessutom att respondenten behöver mycket tid för att kunna läsa med förståelse.

Enligt Bentley (2002) och Malmberg (1993) bör eleverna lära sig att skriva god engelska. De bör ha en mottagare som de skriver till för att motivera eleverna ytterligare. I min undersökning vill några av respondenterna bli bättre på att skriva, de önskar att de kunde skriva långa berättelser på engelska. Jag anser att det är viktigt att eleverna har en mottagare då de skriver, det gör det mer meningsfullt för dem och de får en anledning till att skriva korrekt.

Enligt Linnarud (1993) bör läraren tala så mycket engelska som möjligt under lektionstid för att inspirera eleverna till lära sig att lyssna aktiv på engelska. Enligt respondenterna i min undersökning försöker läraren tala engelska hela tiden, men översätta nästan alltid det sagda till svenska för att alla ska förstå. Det kan passivisera eleverna när de vet att de inte behöver lyssna på engelskan eftersom det ändå kommer att sägas på svenska om eleverna bara har tålamod att vänta. Jag anser dessutom att det är viktigt när läraren talar engelska att läraren inte gör det för svårt. Blir det för svårt kan eleverna känna att de inte förstår och det kan påverka deras självuppfattning och självbild på ett negativt sätt. Enligt Taube (1987) kan elever som misslyckas hamna i en neråtgående spiral där de får en allt sämre självbild och misslyckanden blir allt fler.

I min undersökning säger sig respondenterna att de prioriterar att kunna tala och förstå engelska. Enligt Bentley (2002) bör eleverna kunna tala god engelska för att kunna för att kunna kommunicera. Respondenterna verkar mycket osäkra på sin egen förmåga när det gäller att kommunicera och de behöver träning. Smed-Gerdin & Hedencrona (2003) menar att bäst sättet att träna är att alltid tala engelska utan att blanda in svenska ord. Smed-Gerdin & Hedencrona (2003) menar vidare att eleverna lär sig genom att göra fel och läraren måste uppmuntra eleverna till att våga tala. Jag håller med Smed-Gerdin & Hedencrona, jag tror att eleverna måste våga tala engelska och det är lättare att de tränar tillsammans i klassrummet så att de vågar tala engelska med andra personer när de behöver det.

Respondenterna kände till mycket lite om vad som stod i kursplaner och betygskriterier. De flesta visste dock att de fanns trots att de hade liten aning om vad som stod i dem. Tideman mfl. (2004) menar att det har blivit enklare att se vilka kunskaper eleverna har och därmed kan lärarna tydligare se vilka betyg eleverna ska ha. Trots detta verkar inte eleverna vara medvetna om vad de ska kunna. Det är för mig självklart att om eleverna ska bli bättre måste det bli tydligare för eleverna. För att bli bättre i engelska och få ett godkänt betyg måste eleverna veta vad det är de arbetar mot. Det är för mig motsägelsefullt att det klart och tydligt går att säga vad alla elever i år nio minst ska kunna för betyget ha godkänt när det står i LPO-94 att undervisningen ska anpassas efter elevens behov och förutsättningar.

Alla respondenterna vet vad de vill kunna i engelska och för de allra flesta handlar det om att bli bättre på att kommunicera med andra. Detta stämmer med Skolverkets (2004)

undersökning där det är viktigast för eleverna att kunna engelska för att prata med andra människor utomlands och för att kunna ta kontakt med människor från andra länder.

När det gäller om flickor och pojkar upplever engelskundervisningen olika fann jag i min undersökning ingen större skillnad. Det enda var att pojkarna generellt satt mer vid datorn än flickorna. Detta stämmer med som Skolverket (2004) kommit fram till i sin undersökning. I min undersökning hade tre av fem flickor betyg i engelska medan tre av sju pojkar hade betyg. Även detta stämmer med vad Skolverket (2004) kommit fram till att flickor har lite högre betyg än vad pojkar har. Hörnqvist (1999) menar att det finns en skillnad när det gäller flickor och pojkar och hur mycket de talar under lektionstid. Enligt Hörnqvist (1999) talar pojkar mer på lektionerna än flickorna, pojkarna upplevs som självsäkrare och med ett större självförtroende.

7.3 Grupper och organisation

Enligt Malmberg (1993) bestämdes det i läroplanen Lgr 80 att nivågruppering som undervisningsorganisation skulle avvecklas. Enligt mina respondenter finns organisationen fortfarande kvar mer än 20 år senare. I den nivågruppering som mina respondenter beskriver väljer läraren ut vilka elever som ska ingå i vilka grupper. De elever som har det allra svårast med engelska går till en speciallärare som har en liten grupp med ett fåtal elever. Respondenterna är nöjda med detta system. De upplever det som något positivt att bli sedda och hörda. Ett långsammare tempo och enklare uppgifter lockar också. Enligt Skolverket (2001) erbjuds elever som har det svårt att hänga med i skolan en plats i en lite grupp, där de arbetar i ett långsammare tempo och med mer vuxenstöd. Tideman (2004) instämmer med att det är vanligt att försöka skapa grupper i skolan som är så lika varandra som möjligt, något som både lärare och elever trivs med. Jag menar att vi på många sätt i skolan är fixerade vid att vi alla ska vara så lika varandra som möjligt. Jag tror att det är viktigare att titta efter vad den enskilda individen behöver. Vissa elever behöver kanske gå i en grupp där de känner att de inte är sämre än någon annan. Där eleverna känner att de kan få möjlighet att arbeta långsammare eller få mer hjälp av läraren. Andra elever behöver känna att de hör ihop med den övriga klassen.

Enligt Skolverket (2001) kan en liten grupp verka hämmande för elevernas sociala utveckling. Jag anser att det är mycket viktigt att de elever som känner sig socialt hämmade av att vara i en liten grupp, ska ges möjlighet att arbeta med klassen, de eleverna ska ges samma möjlighet till kunskapsutveckling som de som arbetar i en liten undervisningsgrupp.

Jag menar också att det ibland kan vara befogat att skapa grupper utifrån vad eleverna vill och behöver lära sig, istället för att grupper efter vilka kunskaper de har. De elever som vill träna sig på att skriva engelska kan träna på det och de som träna på att läsa engelska kan träna på det. Att under en kortare period gruppera så här kräver en flexibel organisation med god kontroll.

7.4 Generaliserbarhet och tillförlitlighet

I min undersökning har jag tagit reda på vad tolv elever i år åtta och nio som har undervisning i liten grupp anser om sin engelskundervisning. Jag kan inte påstå att detta gäller för alla elever i år åtta och nio detta har inte varit avsikten med studien. Mina resultat och slutsatser stämmer dock med vad andra forskare anser, enligt Denscombe (2000) är detta ett mått på undersökningens trovärdighet. Genom att göra en personlig intervju menar samma författare att all data som samlas in kan kontrolleras när det gäller riktighet och relevans under tiden.

Jag har under hela undersökningen försökt beskriva mina metodval och tillvägagångssätt så tydligt som möjligt. Enligt Denscombe (2000) är en studie som gjorts noggrant och utförligt ett mått på att den är tillförlitlig.

Enligt Kvale (1997) är det bra om mer än en person tolkar resultaten, eftersom en tolkare kan innebära att resultaten tolkas subjektivt. Då jag hela tiden varit ensam från formulering av frågor, intervjuer, analys och tolkning av resultaten kan detta ses som en svaghet i min undersökning. Ytterligare en svaghet i min undersökning kan vara att jag kände respondenterna sedan tidigare, jag kan därmed ha tolkat intervjuerna efter de kunskaper jag haft sedan tidigare inte bara med den information jag fått vid intervjun. Det kan dessutom vara en styrka i min undersökning att jag kände respondenterna sedan tidigare då de vågade säga saker som de kanske inte vågat säga till en helt okänd intervjuare.

Jag valde att göra en kvalitativ undersökning som enligt Denscombe (2000) är det bästa sättet att få information med djup. Jag anser att en kvalitativ undersökning har gett mig svaret på de frågor jag sökt. En kvantitativ undersökning hade inte kunnat ge svar på all den information som jag har sökt och fått.

7.5 Förslag till ny forskning

Under den tiden som jag har arbetat med min undersökning har det under tiden kommit nya frågor som jag skulle vilja ha ett svar på och som kan ligga till grund för vidare forskning.

- Är det någon skillnad på pojkars och flickors engelskkunskaper?
- Är det någon skillnad på flickors och pojkars behov av specialundervisning
- Nivågrupperingens fördelar och nackdelar.
- Konsekvenser av nivågruppering.
- Vad vet eleverna om betygskriterier och kursplaner?
- Hur påverkas kunskapsinhämtningen av självbilden?

8. Sammanfattning

Syftet med min undersökning har varit att ta reda på vad elever i behov av särskilt stöd i år åtta och nio vill lära sig i engelska och hur stämmer detta med kursplanens mål samt hur de vill lära sig engelska.

Kursplanerna anger vad eleverna ska lära sig i olika ämnen. Skolverket (2000) skriver att engelskan är ett världsspråk och engelskundervisningen ska träna eleverna att kommunicera med andra. Engelskan finns naturligt runt eleverna och bör undervisas som en helhet där alla elever kan delta oavsett ålder.

Engelska har funnits som ett ämne i skolan länge, redan 1948 föreslog skolkommisionen att engelska skulle läsas från skolår 5, undervisningen skulle dessutom individualiseras så att alla elever kunde delta. För att lösa problemet med individualisering började skolorna nivågruppera eleverna. Wallby mfl. (2001) menar att nivågruppering är en organisation som gör det möjligt för läraren att lägga undervisningen på en medelnivå och det är lagom för alla elever. Eriksson (1993) menar att det finns andra sätt att organisera undervisningen, genom att arbeta med learner autonomy och lära alla elever att sätta upp egna mål för sin engelskutbildning kan alla elever arbeta i klassen. Det viktigaste för att eleverna ska lyckas i skolan är enligt Taube (1987) att de har ett gott självförtroende. Ett bra självförtroende får eleverna när de arbetar med uppgifter som de klara och de känner att de lyckas. Detta kan motivera eleverna att prestera bättre.

Jag har i min undersökning valt att intervjua 12 stycken elever i behov av särskilt stöd om deras tankar och idéer om engelskundervisningen. Jag har gjort halvstrukturerade intervjuer som enligt May (2001) gör intervjun till mer av ett samtal. För att dokumentera intervjuerna fullständigt användes bandspelare vid samtliga intervjuer. Att ha alla intervjuerna på band har underlättat vid analysen och tolkningen av intervjuerna.

Resultatet av min undersökning visar att respondenterna börjar läsa engelska vid olika åldrar i skolorna. Respondenterna vill framförallt lära sig att kommunicera med andra på engelska. Det visar sig att respondenterna har väldigt lite kännedom om innehållet i kursplaner och betygskriterier. Respondenterna anser att bästa stället att lära sig engelska är i skolan, de upplever det dock som att de inte kan påverka sin undervisning. Det verkar dock inte bekymra dem nämnvärt. Några respondenter menar att det beror på läraren om ämnet är roligt och intressant. Alla respondenterna har en traditionell engelskläxa med glosor och skriftligt läxförhör. Alla respondenterna tycker att det är viktigt att kunna engelska för att kunna kommunicera med människor från andra länder.

Min uppfattning är att eleverna behöver känna att de lyckas i skolan för att få ett bättre självförtroende och motivation. Liksom Salend och Sylvestre (2005) anser jag att det är viktigare att tala om för eleverna när de gör rätt och uppmuntra dem istället för att kommentera deras fel och ständigt rätta dem. Hörnqvist (1999) menar att elevernas rädsla för att tala i klassrummet hänger ihop med att de har dåligt självförtroende och är rädda för att göra fel. För att förebygga detta kan det vara lättare för eleverna att träna sig på att tala i en liten grupp. Skolverket (2001) menar det ofta skapas små grupper i skolan och att det kan verka hämmande socialt för en del elever. Till viss del har de säkert rätt i detta, en del elever känner sig utanför när de inte får vara med i helkassundervisning, andra elever kan utvecklas positivt socialt.

En svaghet i min undersökning kan vara att jag känner mina respondenter sedan tidigare och att jag tolkar sådant jag redan vet i min analys. Å andra sidan kan det vara en styrka att känna respondenterna sedan tidigare då de vågar ställa upp på en intervju.

Jag kan bara instämma med Liljegren (2000) att alla undervisning borde utgå från vad eleverna redan kan och sedan bygga vidare på det. Det ger eleverna bäst förutsättningar att lyckas i skolan.

Referenser

- Ahlström, K-G. & Emanuelsson, I. & Wallin, E. (1986). *Skolans krav elevernas behov*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, H. (1999). *Varför betyg?* Lund: Studentlitteratur.
- Asmervik, S. (2001). *Barn i behov av särskilt stöd*. Lund: Studentlitteratur.
- Atterström, H. (2000) *Brister eller olikheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Bentley, C. (2002) *The roots of variation of English teaching*. Göteborg: Universitet Göteborg.
- Bjurwill, C. (2001) *A, B, C, och D: vägledning för studenter som skriver akademiska uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.
- DelSiegel, D.& McCoach, B. (2005) *Making a difference: motivating gifted students who are not achieving*, Teaching exceptional children vol 38 No 1, Sept/Oct, 2005
- Denscombe, M. (2000) *Forskningshandboken – för småsakliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Elam, L. (1980). *Specialpedagogik ett gemensamt ansvar*. Malmö: Whalström Widstrand.
- Eliasson, R. (1995). *Forskningsetik och perspektivval* Lund: Studentlitteratur.
- Emanuelsson, I. & Persson, B.& Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Kalmar: Liber
- Eriksson, R. (1993). *Teaching language learning*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Eriksson, R. Jacobsson, A. (2002). *Språk för livet. Idébok i språkdidaktik*. Stockholm: Liber
- Eriksson, R. & Milliander, J (1990). *Lärarstyrd elevplanerad engelska*. Karlstad: Högskolan Karlstad.
- Eriksson, R. & Tholin, J. (1997) *Engelska för livet lärares och elevers medvetenhet om språkinläring*. Karlstad: Högskolan Karlstad.
- Esbjörnsdotter, B. (1999). *Född fri: Självkänsla och självförtroende*. Jönköping: Brain Books.
- Gunnarsson, B. (1999). *Lärandets ekologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Gyllenkrok, C. & Hallberg, I. (1998). *Lust för engelska*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Hansén, M. (1990). *Svaga elever i engelska delrapport inom den nationella utvärderingen av grundskolan år 5*. Göteborg: Institutionen för pedagogik Göteborg universitet.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Liber.

- Holmberg, L. (1984). *Jag skiter väl i toffeldjur*. Lund: Studentlitteratur.
- Hörnqvist, M-L, (1999). *Upplevd kompetens - en fenomenologisk studie av ungdomars upplevelser av sin egen kompetens i skolarbetet*. Luleå: Luleåuniversitet.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur
- Larsson, (1993) *Om kvalitet i kvalitativa studier*
- Larsson-Swärd, G. (1995). *Åtgärdsprogram för barn med behov av särskilt stöd*. Lund: Studentlitteratur.
- Liljegren, B. (2000). *Elever i svårigheter. Familjen och skolan i samspel*. Lund: Studentlitteratur.
- Linnarud, M. (1993) *Språkforskning för språklärare*. Lund: Studentlitteratur.
- Malmberg, P. (1993). *Engelska metodbok*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Maltén, A. (1985). *Specialpedagogiken och arbetslaget*. Stockholm: Liber.
- Nilzon, K. (1999). *Barn med känslomässiga problem*. Lund: Studentlitteratur.
- Närvägen, A-L. (1999). *När kvalitativa studier blir text*. Lund: Studentlitteratur.
- Patel, R. & Davidsson, B. (1994). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, B. (2003). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber
- Rabøl Hansen, V.& Whal Andersen, M.& Robenhagen, O. (1998) *Laereprocessen potentialer og undervisningsdiffernetiering*. Köpenhamn: Danmarks pedagogiske institut.
- Rossman, G. & Rallis, S. (2003). *Learning in the field: an introduction to qualitative research*. Sage Publications, Inc.
- Salend, S. & Sylvestre S. (2005) *Understanding and adressing oppositional and defiant classroom behaviors*. Teaching exceptional children vol 137 No 6 July/August 2005
- Sandén, I. (2000). *Skoldaghem*. Malmö: Institutionen för pedagogik lärarhögskolan Malmö.
- Skolverket, (1998). *Elever i behov av särskilt stöd: en temabild utgiven av skolverket*. Stockholm: Liber
- Skolverket, (2000). *Grundskolan – Kursplaner och betygskriterier 2000*, Västerås: Fritzes.
- Skolverket, (2001). *Tre magiska G:n*. Örebro: Liber.
- Skolverket, (2001). *Utan fullständiga betyg varför når inte alla elever målen*. Örebro: Liber.

- Skolverket, (2004) *Engelska i åtta europeiska länder en undersökning av ungdomars kunskaper och uppfattningar*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Smed-Gerdin, K., Hedencrona, E., (2003) *Konsten att lära sig engelska*. Lund: Studentlitteratur.
- Taube, K. (1987). *Läsinläring och självförtroende*. Kristianstad: Rabén & Sjögren
- Tholin, J. (1996) *Att lära sig lära engelska om elevplanerad engelska*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Tideman, M. Rosenqvist, J, Lansheim, B. Ranagården, L . Jacobsson, K. (2004). *Den stora utmaningen, om att se olikhet som en resurs i skolan*. Halmstad: Högskolan i Halmstad, Malmö Högskola.
- Tideman, M. (2000). *Normalisering och kategorisering. Om handikappideologi och välfärdspolitik i teori och praktik för personer med utvecklingsstörning*. Lund: Studentlitteratur.
- Thomasson, H.(2002) *Reflexiva intervjuer*. Lund: Studentlitteratur
- Torstensson-Ed, T. (1997). *Barns livsvägar genom daghem och skola*. Linköping: Studies in education and psychology NO 55 Linköpings universitet.
- Trost, J. (1997). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Utbildningsdepartementet. (1994). *Grundskoleförordningen*. Stockholm: Regeringskansliet.
- Utbildningsdepartementet. (1998). *Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (LPO 94)*. Stockholm: Regeringskansliet.
- Utbildningsdepartementet. (1980) *Läroplan för grundskolan Lgr 80. Allmän del*. Stockholm: Skolöverstyrelsen och utbildningsförlaget.
- Vernersson, I. (2002). *Specialpedagogik i ett inkluderande perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet (2002) *Forskningsetiska principer – inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wallby, K.& Carlsson, S.& Nyström, P (2001) *Elevgrupperingar – en kunskapsöversikt med fokus på matematikundervisningen*. Stockholm: Liber

Frågor vid intervjun.

1. När började du läsa engelska?
2. Kunde du någon engelska innan du började läsa engelska i skolan?
3. Vad tycker du om engelska? Är det roligt? Tråkigt?
5. Hur ser din engelska läxa ut?
6. Hur ofta har ni läxa?
7. Vem hjälper dig med läxan?
8. Har ni prov i engelska, hur ser de ut?
9. Hur ofta har ni prov?
10. Hur mycket engelska pratar du på lektionerna?
11. Hur mycket engelska pratar läraren på lektionerna, översätter läraren det sagda till svenska?
12. Hur känns det att tala engelska?
13. Hur ofta läser du på engelska och vad läser du?
14. Har ni något engelskt läromedel?
15. Hur ofta skriver du på engelska och vad skriver du
16. Hur mycket engelska förstår du om en engelskspråkig person talar med dig?
17. Är det viktigt att kunna engelska? Varför/varför inte?
18. När har du lärt dig mest engelska?
19. Var har du lärt dig mest engelska?
20. Vad är grammatik?
21. Har ni någon nivågruppering i engelska?
22. Vad är det för skillnad på att läsa engelska i stora gruppen och lilla gruppen?
23. Vad kommer du att få för betyg i engelska?
24. Hur ser betygskriterierna i engelska ut?
25. Vad ska du kunna i engelska enligt kursplanen?
26. Vad vill du lära dig i engelska?
27. Hur vill du lära dig engelska?
28. Vad har du för mål med din engelska?

Till målsman

Jag heter Ann-Sofie Andersson och arbetar som speciallärare. Jag studerar det här läsåret specialpedagogik 41-60 poäng vid Högskolan i Kristianstad. I utbildningen ingår det att skriva en C-uppsats.

Jag har valt att studera vad olika elever tycker om engelska. Jag kommer att intervjua elever om vad de tycker om engelska, hur de lär sig engelska och vad de tycker är viktigt att kunna.

Jag vore tacksam om jag fick intervjua ert barn. Intervjuerna kommer att göras med bandspelare behandlas konfidentiellt och inga enskilda barn kommer att kunna identifieras. Intervjuerna kommer att ta ca 30 minuter och göras enskilt med varje elev under skoltid.

Jag ber er lämna svar till Catta eller mig senast fredagen den 17 december.

Tack på förhand!

Med vänlig hälsning

Ann-Sofie Andersson

() Jag ger mitt tillstånd till intervju med _____
(barnets namn)

() Jag vill inte att mitt barn intervjuas.

Underskrift: _____