



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning

## Läromedel versus kursplan

- En text- och innehållsanalys av två läromedel i engelska

Susanna DeMattia och Rebecka Svensson

”LAU350”

Handledare: Lena Börjesson

Rapportnummer: HT06-2611-050

# ABSTRAKT

**Examinationsnivå:** C-uppsats, examensarbete 10-poäng

**Titel:** Läromedel versus Kursplan - En text- och innehållsanalys av två läromedel i engelska

**Författare:** Susanna DeMattia och Rebecka Svensson

**Termin och år:** Höstterminen år 2006

**Institution:** Institutionen för pedagogik och didaktik, IPD, Göteborgs universitet

**Handledare:** Lena Börjesson, IPD

**Rapportnummer:** HT06-2611-050

**Nyckelord:** Kursplanens mål att uppnå i engelska för skolår nio, läromedel, färdigheter, *Good Stuff D* och *Happy No. 3*

---

## SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR

Med utgångspunkt i kursplanens mål att uppnå i engelska för skolår nio sökte vi svar på följande frågeställning:

- Hur är de två läromedlen *Good Stuff* och *Happy* uppbyggda?
- Vilka punkter ur kursplanens mål att uppnå i skolår nio tar dessa läromedel upp?
- Kan lärare i sin undervisning utgå från de nämnda läromedlen för att hjälpa elever att nå upp till målen i kursplanen för skolår nio?

## METOD

Vi valde att göra en komparativ text- och innehållsanalys för att svara på våra frågeställningar. För vår undersökning analyserade vi läromedlen, *Good stuff* från Liber och *Happy* från Gleerups. Dessa valde vi med anledning av att de var relativt nya på marknaden samt att de var utformade för skolår nio.

## RESULTAT

Läromedlen vi undersökte liknar varandra komponentmässigt. De består båda av: lärarhandledning, textbok, övningsbok och cd-skivor. Det finns vissa skillnader vad gäller layout och innehåll. Både *Good Stuff D* och *Happy No. 3* tar till största del upp de färdigheter som nämns i kursplanen. Det som saknas är främst övningar där eleverna får reflektera över sitt lärande. Fokus i de båda läromedlen ligger på kommunikation och samarbete.

Vi menar att ett läromedel kan fungera som ett stöd och en inspiration för läraren, men att denne ej bör utgå enbart från läromedlet i sin språkundervisning utan anpassa den efter elevgrupp och målen i kursplanen. Denna insikt kommer att påverka oss i vår framtida yrkesroll.

# FÖRORD

Vi är två lärarstudenter som genom tätt samarbete utformat denna uppsats angående två läromedel i engelska och deras koppling till kursplanen. Vi är ett lag och vi har bearbetat all text tillsammans. Gemensamt står vi för uppsatsen som slutprodukt. Det har varit en ansträngande men givande och rolig process. Vi hoppas att vår uppsats kan vara till glädje för andra lärare och studenter som funderar på frågor kring språk och läromedel.

Vi vill uppmärksamma vår lysande handledare, Lena Börjesson, som har varit ett stort stöd och trott på oss. Tack! Vi vill också tacka Margaretha Landström på GR-utbildning för all hjälp med läromedlen. Tack!

Göteborg, hösten 2006

Susanna DeMattia och Rebecka Svensson

# Innehållsförteckning

<b>1</b>	<b>INLEDNING .....</b>	<b>1</b>
1.1	SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR .....	2
<b>2</b>	<b>TEORETISK BAKGRUND .....</b>	<b>3</b>
2.1	ENGELSKA I SVERIGE.....	3
2.2	HUR ELEVER LÄR.....	3
2.3	”ACQUISITION” OCH ”LEARNING” .....	5
2.4	UNDERVISNING, METODER OCH SPRÅKSYN .....	6
2.5	EN BESKRIVNING AV STYRDOKUMENTEN .....	7
2.6	FÄRDIGHETERNA I KURSPLANEN .....	9
2.6.1	<i>Hörförståelse</i> .....	9
2.6.2	<i>Muntlig färdighet</i> .....	10
2.6.3	<i>Läsförståelse</i> .....	10
2.6.4	<i>Skriftlig kompetens</i> .....	11
2.6.5	<i>Kulturell förståelse</i> .....	11
2.6.6	<i>Reflektiv förmåga och strategi för användning av hjälpmedel vid språkliga aktiviteter</i> .....	13
2.6.7	<i>Förmåga att arbeta individuellt och tillsammans</i> .....	13
<b>3</b>	<b>METOD .....</b>	<b>14</b>
3.1	TEXT- OCH INNEHÅLLSANALYS.....	14
3.2	MATERIAL .....	14
3.3	TILLFÖRLITLIGHET OCH REPLIKERBARHET .....	15
3.4	GENOMFÖRANDE.....	15
3.5	ETIK .....	16
<b>4</b>	<b>RESULTAT .....</b>	<b>17</b>
4.1	GOOD STUFF D .....	17
4.1.1	<i>Textbook</i> .....	17
4.1.2	<i>Workbook</i> .....	18
4.1.3	<i>Cd-skivor</i> .....	18
4.1.4	<i>Lärohandledningen – Teacher’s book</i> .....	18
4.2	FÄRDIGHETERNA I KURSPLANEN .....	19
4.2.1	<i>Hörförståelse</i> .....	19
4.2.2	<i>Muntlig kompetens</i> .....	20
4.2.3	<i>Läsförståelse</i> .....	20
4.2.4	<i>Uttrycka sig i skrift</i> .....	21
4.2.5	<i>Kulturell förståelse</i> .....	21
4.2.6	<i>Reflektiv förmåga</i> .....	21
4.2.7	<i>Strategi för användning av hjälpmedel vid språkliga aktiviteter</i> .....	22
4.2.8	<i>Förmåga att arbeta individuellt och tillsammans</i> .....	22
4.3	HAPPY NO. 3 .....	23
4.3.1	<i>Textbook</i> .....	23
4.3.2	<i>Workbook</i> .....	24
4.3.3	<i>Cd-skivor</i> .....	24
4.3.4	<i>Lärohandledning – Handy Helper</i> .....	24
4.4	FÄRDIGHETERNA I KURSPLANEN .....	25
4.4.1	<i>Hörförståelse</i> .....	25
4.4.2	<i>Muntlig kompetens</i> .....	26
4.4.3	<i>Läsförståelse</i> .....	26
4.4.4	<i>Uttrycka sig i skrift</i> .....	27
4.4.5	<i>Kulturell förståelse</i> .....	27
4.4.6	<i>Reflektiv förmåga</i> .....	28
4.4.7	<i>Strategi för användning av hjälpmedel vid språkliga aktiviteter</i> .....	28
4.4.8	<i>Förmåga att arbeta individuellt och tillsammans</i> .....	28
<b>5</b>	<b>DISKUSSION OCH SLUTSATSER .....</b>	<b>30</b>

5.1	DISKUSSION ANGÄENDE METODEN - BEGRÄNSNINGAR .....	30
5.2	DISKUSSION ANGÄENDE RESULTATET .....	30
5.2.1	<i>Hur är de två läromedlen Good Stuff och Happy uppbyggda?.....</i>	<i>30</i>
5.2.2	<i>Vilka punkter ur kursplanens mål att uppnå i skolår nio tar dessa läromedel upp? .....</i>	<i>31</i>
5.2.3	<i>Kan lärare i sin undervisning utgå från de nämnda läromedlen för att hjälpa elever att nå upp till målen i kursplanen för skolår nio? .....</i>	<i>32</i>
5.3	FÖRSLAG PÅ FORTSATT FORSKNING .....	33
5.4	SLUTORD .....	33
<b>6</b>	<b>REFERENSLISTA.....</b>	<b>34</b>

# 1 INLEDNING

I dagens decentraliserade och målstyrda skola har läraren en stor frihet då det gäller planering och genomförande av undervisning. Det finns ett stort utbud av material och inspirationskällor för läraren att tillgå i form av till exempel multimediala verktyg och läromedel. Frihetens begränsning ligger i styrdokumentet: Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo 94, (Utbildningsdepartementet, 1994) samt nationella och lokala kursplaner som beskriver ämnets karaktär, syfte och mål. På Skolverkets hemsida står följande att läsa om våra kursplaner och deras funktioner:

Kursplanerna är utformade för att klargöra vad alla elever skall lära sig men lämnar samtidigt stort utrymme för lärare och elever att välja stoff och arbetsmetoder. Kursplanerna anger inte arbetssätt, organisation eller metoder. Däremot lägger de fast de kunskapskvaliteter som undervisningen skall utveckla och anger därmed en ram inom vilken val av stoff och metoder skall göras lokalt. På varje skola och i varje klass måste lärare tolka de nationella kursplanerna och tillsammans med eleverna planera och utvärdera undervisningen med utgångspunkt i elevernas förutsättningar, erfarenheter, intressen och behov (2. Skolverket, 2000).

På läraren vilar ett ansvar att utforma undervisningen för grundskolans äldre åldrar så att alla elever får möjlighet att nå upp till målen för betyget godkänd som står beskrivet i kursplanen för respektive ämne. Ett vanligt förekommande verktyg för utformning av lektionsinnehållet är läromedel som behandlar kursens ämne. Under vår verksamhetsförlagda utbildning (Vfu) men också under vår egen tid som elever i den svenska grundskolan har vi stött på varierade undervisningsstilar. Vissa lärare grundar sin undervisning på läromedlet mer än vad andra lärare gör.

Vi är intresserade av att ta reda på hur ett läromedel i engelska kan vara ett redskap för lärare i undervisningen och hur detta kan bidra till att hjälpa eleverna att nå kursplanens mål för skolår nio. Vi undrar också på vilket sätt läromedel i engelska inbjuder till att ta tillvara till exempel elevernas erfarenheter och reflektioner om den egna språkinläringen, vilket står beskrivet i några av målen som eleverna ska ha uppnått i slutet av det nionde skolåret. (3. Skolverket, 2000) Vidare undrar vi till vilken grad man som lärare kan använda sig av ett läromedel för att hjälpa sina elever att uppnå betyget godkänd? Vilka punkter ur kursplanen tar läromedlet upp och kan olika läromedel ge utrymme till och lägga fokus på olika delar av målen i kursplanen? Det är ur dessa frågor som vår undersökning tar sin utgångspunkt. Som nyexaminerade lärare i språk för grundskolans äldre åldrar anser vi det vara värdefullt att känna till olika läromedel samt att veta något om hur dessa skiljer sig åt med anknytning till kursplanens mål. Som ny på en framtida arbetsplats kan det hända att man får ansvaret för att beställa nya läromedel. Denna undersökning skulle kunna ge kunskap om några olika läromedel i engelska som finns på marknaden samt vilket av dessa läromedel som skulle kunna passa målgruppen i fråga bäst.

Vi anser det angeläget att påpeka att ett läromedel kanske inte kan bidra till att hjälpa alla elever att uppnå *alla* kriterier för betyget godkänd. Som lärare har man en nyckelroll och det gäller att vara väl förtrogen med kursplanens beskrivning av ämnets syfte och mål, dels för att kunna utforma lektionsinnehållet men också för att kunna göra en professionell bedömning. Med andra ord kan läromedlet i sig inte vara målet för undervisningen utan det måste alltid grunda sig i kursplanen. Att som lärare ha ett didaktiskt perspektiv på undervisningen "...innebär att man analyserar det som pågår i klassrummet utifrån alla de samlade kunskaper

man har om verksamheten och därefter väljer ett mål, ett innehåll och en väg i full medvetenhet om konsekvenserna.” (Tornberg, 2000, s. 71).

En liknande undersökning skulle vara fullt möjlig att genomföra i princip i alla grundskolans ämnen. Att vi väljer att inrikta oss på läromedel i engelska grundar sig i våra personliga intressen, men också i det faktum att världsutvecklingen går mot globalisering och internationalisering. Därmed befäster det engelska språket sin starka position som världsspråk och kommunikativt redskap i samhället, arbetslivet och i privatlivet. Enligt Svartvik (2001): ”...kommer sannolikt en allt större del av jordens befolkning att bli tvåspråkig. Allt fler kan något främmande språk, oftast engelska, vid sidan av sitt modersmål.” (s. 14). Vi anser att detta stämmer; vi har själva märkt en förändring i samhället av vikten att kunna kommunicera på engelska. Det engelska språket finns överallt i vardagslivet, i media, på Internet, i litteraturen, på universiteten, i arbetslivet och så vidare. Engelska har också en särskild ställning i den svenska grundskolan i och med att det är ett kärnämne, det vill säga ett obligatoriskt ämne för alla elever. Med dessa ord vill vi styrka varför vi just valt ämnet engelska trots att bara en av oss har det som sitt undervisningsämne.

## **1.1 Syfte och frågeställningar**

Med en text- och innehållsanalys avser vi att undersöka på vilket sätt ett läromedel i engelska kan vara ett redskap för läraren och bidra till att hjälpa eleverna uppnå målen i kursplanen i engelska för slutet av det nionde skolåret. Med utgångspunkt i kursplanens mål att uppnå i engelska för skolår nio vill vi söka svar på följande frågeställningar:

- Hur är de två läromedlen *Good Stuff D* och *Happy No. 3* uppbyggda?
- Vilka punkter ur kursplanens mål att uppnå i skolår nio tar dessa läromedel upp?
- Kan lärare i sin undervisning utgå från de nämnda läromedlen för att hjälpa elever att nå upp till målen i kursplanen för skolår nio?

## 2 TEORETISK BAKGRUND

I denna del av arbetet presenterar vi relevant forskning vad det gäller teorier om språkinlärning men också en kortfattad historisk beskrivning av kursplanen i engelska för grundskolan. Vi reder ut centrala begrepp som används inom språkinlärningsforskningen som vi senare applicerar på resultatet av innehållsanalysen.

### 2.1 Engelska i Sverige

Enligt *Den nationella utvärderingen av grundskolan 2003*, NU-rapporten, (Oscarsson & Apelgren, 2005) är det så många som en miljard människor världen över som studerar engelska. Det är utan tvekan det ledande språket inom handel, turism och populärkultur. Ibland talar man även om engelskan som ett lingua franca, det vill säga ett språk som används mellan människor med engelska som modersmål, andraspråk och främmande språk. Undersökningen *Engelska i åtta Europeiska länder. En undersökning av ungdomars kunskaper och uppfattningar* (Erickson, 2004) bekräftar att: ”Svenska ungdomar möter engelska i livet och i skolan i många olika former och de är mycket positiva till engelska, både som språk och som skolämne.” (Erickson, 2004, s. 3). I skriftliga, vetenskapliga sammanhang har engelskan tagit över som första språk framför svenskan och i samhället i stort flödar engelskan omkring oss. Som NU-rapporten (2005) påpekar är engelskan ”...mycket levande i elevernas vardag.” (Oscarsson & Apelgren, 2005, s. 13). Frågan om engelskundervisningens roll i det sammanhanget samt teorier om hur elever lär behandlas under avsnittets följande fyra rubriker.

### 2.2 Hur elever lär

Så tidigt som 1932 visade Bartlett på hur vårt minne samt det vi kan uppfatta och förstå präglas av våra tidigare erfarenheter och vår personlighet. Vi kan helt enkelt inte minnas något som saknar mening för oss. Därför menar Tornberg (2000, s. 14), att vi försöker skapa mening i ny information som vi tillägnar oss genom att koppla den till något som vi redan känner till. Vår tolkning och meningen av den nya informationen blir det som vi minns. Sedan lagras den nya informationen efter våra erfarenheter och kognitiva modeller eller scheman, som Bartlett kallade dem. Det är tack vare denna struktur som vi i överhuvudtaget kan bringa ordning och skapa mening i den nya informationen (Tornberg, 2000).

Tornberg (2000, s. 14-18) menar att tolkning, bearbetning och inlärning av det som vi skall lära oss alltid sker inom eller mellan individer. Undervisningens meningsfullhet förklarar Tornberg vidare med hjälp av Vygotsky och det sociokulturella perspektivet på lärande. Enligt Vygotsky sker lärande i en så kallad proximativ- eller nära utvecklingszon. Det innebär att barnet utvecklas i interaktion med andra, till exempel läraren eller någon annan, och med dennes hjälp kan klara att utföra uppgifter och se samband som barnet inte hade klarat på egen hand. Tornberg (2000) beskriver vidare hur Vygotskys teori hänger samman och ingår i det sociokulturella perspektivet på lärande. Lärande ur detta perspektiv ses nämligen komma ur i första hand en social interaktiv process innan det övergår till att bli en inre förståelse hos individen. Lärande anses, enligt det sociokulturella perspektivet, vara knutet till den kulturella och den språkligt interaktiva kontext vi befinner oss i (Säljö, 2002). Att vi lär oss, inte bara i skolmiljö utan också på vår fritid råder det inga tvivel om. Vad som, enligt Tornberg (2000),



skiljer skolans inläring från till exempel självvald, naturlig inläring är att inläraren från början är klar över avsikt och mål. Inläraren vet när denne har lyckats och ett misslyckande blir en utmaning att försöka på nytt. I skolan är det dock inte inläraren utan läraren, läroboken eller kursplanen som formulerar problemen. Detta påverkar eleven som kan känna sig främmande för målen och avsikterna med undervisningen. Ett misslyckande i skolan leder till ett sämre betyg. Därför är det viktigt att eleverna är delaktiga i att formulera problemen och att undervisningen uppfattas som livsnära och har relevans för verkligheten utanför skolan.

Vidare beskriver Tornberg (2000, s. 18-23) inlärningsstilar och inlärningsstrategier. I flera undersökningar görs försök att beskriva våra högst personliga sätt att tillägna oss nya kunskaper. Ett exempel på detta är bland annat fenomenografin som beskriver människans olika sätt att erfara världen (Marton & Booth, 1997). Tornberg (2000) presenterar i korthet en undersökning gjord av Ellis som försöker förklara vilka positiva faktorer som särskiljer den framgångsrika språkinläraren. De tolv olika egenskaperna som karaktäriserar den framgångsrika språkinläraren tyder på att det inte är just en egenskap, utan flera olika vägar som kan leda till framgång. Enligt denna syn så måste undervisningen: "...vara öppen för att olika inlärare kan nå goda resultat på olika vägar om undervisningen ger dem tillräckligt med utrymme att arbeta på sitt individuella sätt." (Tornberg, 2000, s. 18).

En annan forskning om inlärningsstilar är 'Learning Styles'. Tornberg (2000, s. 18-23) utgår från Willings definition av 'Learning Styles' då hon skriver att en persons inlärningsstil återspeglar hur denne fungerar kognitivt, affektivt och fysiologiskt. På så vis blir inlärningsstilen ett uttryck för personligheten, vilket kan anses komplicerat att ändra på men som dock är möjligt för inläraren att lära sig om och sedan medvetet använda sig av. Att kunna reflektera över och dra slutsatser om sin egen inläring är, som vi tidigare nämnt, en av kursplanens mål att uppnå i engelska för skolår nio.

Det är fler som gett sig in på att försöka förklara våra olika inlärningsstilar. En av dem är Reid, vilken Tornberg (2000, s. 19) refererar till. Reids teori baserar sig på att det finns fyra sorters inlärningspreferenser:

1. Visuellt lärande (till exempel genom läsning av texter och kartor)
2. Auditivt lärande (till exempel genom lyssnade på föreläsningar och bandat material)
3. Kinestetiskt lärande (till exempel genom aktiviteter förknippade med kroppsrörelser)
4. Taktilt lärande (till exempel genom aktiviteter förknippade med beröring och genom egna experiment).

Dessa inlärningspreferenser kan man även hitta i Gardners redogörelse för de sju intelligenserna. Enligt Gardner är dessa: språklig, matematisk/logisk, musikalisk, rumslig, social samt kroppslig-kinestetisk intelligens och självkännedom (Gardner, 1994). I *De sju intelligenserna* (1994) förklarar Gardner sin syn på hur vi människor mottar och lagrar information. Han menar att vi människor är i besittning av en eller flera genetiskt betingade informationsbehandlingsmekanismer som lagrar och bearbetar specifik information som kommer inifrån och utifrån. De nämnda intelligensområdena förklarar han som just isolerade informationsbehandlingssystem i hjärnan som inte kan jämföras med varandra. Den intelligensen som dock tycks mest utbredd och mest undersökt är den språkliga. Denna intelligens spelar en viktig roll som verktyg för förklaring och inläring. Dagens undervisning påpekar Gardner, är starkt kopplat till det skrivna språket och har en särskild status vid till exempel uppsatsskrivning. Språket är dessutom det enda intelligensområde som kan analysera sig självt, det vill säga metalingvistik (Gardner, 1994).

En förklaringsmodell som knyter an till både Reids och Gardners förklaringar står Dunn, Dunn och Treffinger för enligt Tornberg (2000, s. 19). Enligt dem består den personliga inlärningsstilen av tre faktorer, nämligen hur man uppfattar och hur man ordnar information och hur fysiska, emotionella och sociala faktorer påverkar individens koncentration och förmåga att inhämta information. De som i dagens skola får etiketten "svaga" elever är, med stöd i Dunn, Dunn och Treffingers modell, helt enkelt elever som är kinestetiskt/taktilt begåvade. Med andra ord, elever som koncentrerar och lär sig bäst då de rör sig och får lov att experimentera. Det är med andra ord skolmiljön som bör anpassas efter inlärnarnas personliga inlärningsstilar och inte tvärt om (Tornberg, 2000).

### **2.3 "Acquisition" och "Learning"**

Under det senaste seklet har vi fått en ny språksyn vad gäller begreppet språklig kompetens. Något som har uppmärksamats är språkets funktionella aspekt, det vill säga "...språkets funktioner i ett kommunikativt sammanhang." (Tornberg, 2000, s. 40). Detta syns ibland annat utformandet av kursplaner och forskningen kring språkutveckling. En av de teoretiker som haft stor betydelse för synen på språkutveckling är den amerikanske språkforskaren Stephen Krashen. Enligt Lightbown och Spada (1999) utvecklade han den så kallade monitormodellen som beskriver hur andraspråksinlärare lär sig ett nytt språk. Den beskriver att det finns fem olika inlärningssteg (Lightbown & Spada, 1999). Med det första inlärningssteget tar Krashen upp två olika sätt att lära sig på, medveten inläring (learning) av de grammatiska reglerna samt den mentala uppbyggnaden av reglerna, det vill säga omedveten inläring (acquisition). Enligt Krashen är det den omedvetna inläringen som är viktigast då den påminner mer om inläringen hos en förstaspråksinlärare. När inläraren använder sig av medveten inläring lär hon/han sig regler om språket och har det i tankarna när denne talar. Inläraren har, enligt Krashen, nytta av medveten inläring först när denna ska använda sig av det nya målspråkets skriftspråk. Somliga forskare, så som McLaughlin (1987), menar emellertid att eleverna utvecklar den medvetna inläringen och överför den till omedveten inläring. Det håller inte Krashen med om, utan påstår att detta blir omöjligt för inläraren.

Ett annat av Krashens steg handlar om den monitoriska hypotesen. Denna hypotes säger att medveten kunskap bara har en funktion och det är att rätta det omedvetna språket innan det yttras. Krashen menar att den medvetna kunskapen inte hjälper det omedvetna språket framåt, utan det bara finputsar det som sägs i kommunikationen. Fokuseringen på inläringen av ett andraspråk ska därför inte vara att lära sig regler utan i stället att kommunicera med varandra på målspråket (McLaughlin, 1987).

*The input hypothesis* innebär att man som inlärare får intryck av målspråket från någon/något utomstående. Detta anser Krashen vara det viktigaste för att lära sig ett nytt språk. Krashen hävdar att man bara kan lära sig ett nytt språk på ett sätt, nämligen att bli utsatt för det. Inlärningsnivån ska helst ligga lite över det som inläraren redan kan för att det ska ge någon effekt. Som inlärare behöver man inte lära sig alla regler för att lära sig det korrekta språket, det kommer automatiskt med tillräckligt med *input* (McLaughlin, 1987). Hållbarheten i Krashens teori ifrågasätts inte bara av McLaughlin utan även bland annat av Tornberg (2000) då hon skriver att: "Krashens skarpa gränsdragning mellan acquisition och learning anses idag som ohållbar, inte minst på grund av att den inte går att belägga empiriskt." (Tornberg, 2000, s. 31).

## 2.4 Undervisning, metoder och språksyn

Den svenska skolans språkundervisningshistoria är starkt påverkad av traditioner. Det som har ändrats genom tiden är metoderna som pendlat mellan aktivism och formalism. Aktivismen understryker vikten av språkets funktion medan formalismen fokuserar på språkets formella struktur. Under 1800-talet växte grammatik och översättningsmetoden fram. Den baserar sig på att eleven utgår från sitt modersmål för att förstå hur det främmande språket är uppbyggt. Begränsningen med grammatik och översättningsmetoden ligger i att den inte ger inläraren tillfälle att öva på att producera fri text och fritt tal. Spår av denna tradition kan man hitta hos både lärare och i läromedel i dagens svenska skola. Tornberg (2000) anser att det dock kan vara en fördel för inläraren att få kontrastera sitt modersmål mot målspråket. Ibland saknar inläraren något att hänga upp det som skall läras om det nya språket på. Då kan det vara nödvändigt att lägga informationen till ett schema som man redan känner till (Tornberg, 2000).

Motsatsen till grammatik och översättningsmetoden är direktmetoden som betonar det vardagliga, talade språket. Direktmetoden, som uppkom på mitten av 1800-talet och fick ett genomslag i flera europeiska länder, utgår ifrån att inläring av ett målspråk sker på samma sätt som ett modersmål. Från att ha prioriterat språkets formella struktur, sattes uttal i fokus. Den fonetiska skriften utvecklades för att underlätta studier av det främmande språket. Den traditionella grammatik- och översättningsmetoden som hade sitt ursprung i studierna av klassiska språk levde dock kvar länge i undervisningen på de svenska universiteten. Först i och med införandet av en medborgarutbildning, en skola för alla, runt mitten av det föregående seklet blev en ny syn på språkundervisning aktuell liksom behovet av ny metodik (Tornberg, 2000, Kap. 3). I samband med demokratiseringen av den svenska skolan på 1940-talet tog engelskan över tyskans roll som obligatoriskt, första, främmande språk. Under efterkrigstiden var det flera faktorer som aktualiserade behovet av en ny slags språkmetodik, bland annat ökad globalisering och ökat internationellt samarbete (Tornberg, 2000).

Mot denna bakgrund växte en ny metod fram som kallades den audiolingvala metoden (Tornberg, 2000, s. 34). Med denna amerikanskinfluerade metod ville man få inläraren att uppfatta strukturen i språket. Relationerna mellan språkets komponenter och nivåer betonades medan kontexten i vilket språket talas bortsågs ifrån. Metoden bäddade för att kunna kontrastera språk mot varandra för att se skillnader och likheter i strukturen. Sin psykologiska grund har den audiolingvala metoden i behaviorismen. Inläring ansågs ske genom imitation och upprepning som ledde till nya vanor hos inläraren. Medvetenhet hos inläraren bortsågs ifrån liksom inlärarens fria språkliga skapande. De språkliga färdigheterna som begrepp– tala, höra, läsa, och skriva lanserades i samband med den audiolingvala metoden. Under 1900-talets senare del skedde en omorientering inom språkundervisningen. Ingen av de nämnda metoderna kunde bevisa sin överlägsenhet framför någon annan metod. Den nya inriktningen på språkundervisningen fokuserade därför på språkets funktion och inlärarens kommunikativa kompetens (Tornberg, 2000).

Den kommunikativa kompetensen med tanke på inläring av ett främmandespråk eller ett andraspråk, är något som Europarådet tog upp och utvecklade. Europarådet som bildades år 1949 och är en europeisk samarbetsorganisation bestående av cirka femtio länder. Ett av språkprojekten som Europarådet arbetat med beskriver vad inlärarna ska behärska för att kunna ett språk. Dess programförklaring definierar språket som ett kommunikationsmedel, en aktiv, meningsbärande handling och ett uttryck för kulturgemenskap. År 1975 skrev van Ek för Europarådets räkning *The Threshold Level*, som tröskelnivåerna för engelska kom att kallas, vilket var ett första steg av det som blev en ny riktning av språkundervisningens mål i skolan.

Europarådets arbete angående tröskelnivåerna blev betydande för utformandet av bland annat målformuleringarna i den föregående kursplanen i engelska (Malmberg, 2001).

År 1992 initierades ett arbete av Europarådet kallat: *A Common European Framework*, vanligen förkortat CEF. CEF baserar inte arbetet på någon särskild inlärningsteori, men tar upp en diskussion om hur inlärare lär sig ett främmande språk. Arbetet erbjuder bland annat en beskrivning som hjälper lärare, författare till kursplanerna och de som studerar språk med avseende på val av undervisningsmål, studievägar och information gällande verksamheten. Detta bidrar till en tydlighet som gör att samarbetet mellan olika länder blir slagkraftigare. CEF tar även upp aktiviteter i språket som nämns i svenska kursplaner 2000, så som reception, produktion, interaktion och förmedling (Andered, 2001). Vidare beskriver programförklaringen att språkets funktion står i fokus, att interkulturell förståelse är ett undervisningsmål samt att man lär sig bäst genom att kommunicera.

År 1996 omarbetade Europarådet sin beskrivning om vad som ansågs som komponenter för kommunikativ kompetens. Dessa utgavs i arbetet, *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common Framework of Reference*, som också innehöll en plan till en modell för redogörelse och bedömning av den språkliga förmågan på olika progressionsnivåer (Council of Europe, 2001). Utvecklingen av Europarådets arbete syns både i våra läromedel och i våra kursplaner från och med Lgr 80, det vill säga 1980 års läroplan för grundskolan. Författarna av vår nuvarande kursplan i engelska är insatta i Europarådets arbete vilket avspeglas mycket tydligt i det som står i kursplanen (Andered, 2001).

Tornberg (2000, Kap. 3) beskriver den förskjutning som har skett när det gäller synen på språkutbildning i Sverige. Skolväsendet har gått från att ha fokuserat på undervisning och auktoritära lärarstilar till att fokusera på den individuella inläraren. Denna utveckling har påverkats av den nya synen på inlärning. Idag anses lärande vara högst präglad av individens erfarenheter och förståelse. Dagens inlärare är medveten om sin inlärning vilket också leder till ökat individuellt ansvar för den. Lärare av idag fungerar snarare som en lots än som en befälhavare (Tornberg, 2000).

## **2.5 En beskrivning av styrdokumentet**

En definition av de nationella styrdokumentet (läroplan och kursplaner bland andra) kan man finna på Skolverkets hemsida (1. Skolverket). Här beskrivs hur riksdagen och regeringen genom läroplanen uttrycker vilka grundläggande värden som skolans verksamhet skall präglas av samt vilka riktlinjer och mål som gäller för den (1. Skolverket). Tornberg (2000, Kap. 3) påpekar att ett ämnes status, den kunskap som anses som viktig och det som skall bedömas är ett uttryck för samhällets värderingar samt sociala och politiska förhållanden. Synen på vad ett ämne är och vad elever skall lära sig inom ramen för ämnet är således inte objektiv utan skiftar med tid och kultur. Ofta är det de som är i besittning av den politiska makten som har tolkningsföreträde.

I samband med Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 1994) tillkom även nya kursplaner med betygskriterier för samtliga ämnen. Det svenska skolväsendet gick från ett så kallat relativt betygssystem till ett mål- och kunskapsrelaterat betygssystem. De nya betygen, som fortfarande är gällande, anges i en tregradig skala: G (godkänd), VG (väl godkänd) och MVG (mycket väl godkänd) (1. Skolverket).

Kursplanerna består dock inte endast av betygskriterier. I kursplanernas inledning beskrivs "...ämnets syfte och roll i utbildningen..." och här "tydliggörs hur ämnet bidrar till att målen i läroplanen uppfylls samt hur ämnet motiveras utifrån olika samhälls- och medborgarbehov." (2. Skolverket, 2000). Enligt Malmberg (2001, s. 21) är nyckelorden för detta avsnitt i vår nuvarande kursplan "...kommunikation, internationell, informationsteknik och kultur." Avsnittet om ämnets karaktär och uppbyggnad beskriver ämnets kärna, karaktäristiska egenskaper och för ämnet väsentliga undervisningsperspektiv. Kursplanerna beskriver dessutom två olika sorters mål för undervisningen, nämligen "mål att sträva mot" och "mål att uppnå". Så här beskriver Skolverket kursplanernas mål:

Mål att sträva mot uttrycker den inriktning undervisningen skall ha när det gäller att utveckla elevernas kunskaper. De tydliggör därmed de kunskapskvaliteter som är väsentliga i ämnet. Dessa mål utgör det främsta underlaget för planeringen av undervisningen och sätter inte någon gräns för elevens kunskapsutveckling.

Mål att uppnå anger den miniminivå av kunskaper som alla elever skall uppnå det femte respektive det nionde skolåret. Målen uttrycker därmed en grundläggande kunskapsnivå i ämnet vid dessa bägge tidpunkter. Mål att uppnå för det nionde skolåret ligger till grund för bedömningen om en elev skall få betyget Godkänd. De allra flesta elever kommer naturligtvis längre och skall också komma längre i sitt lärande (2. Skolverket, 2000).

I *Språkboken* beskriver Malmberg (2001) dagens kursplan som är reviderad år 2000. Den saknar avsnitt där det står hur läraren ska lägga upp sina lektioner eller tips och idéer på material och metod. I en annan artikel i *Språkboken* menar Sundell (2001) att för att läraren ska skall kunna använda kursplanens mål att sträva mot som hjälp i sin planering av vad eleverna ska lära sig så måste läraren först tolka det som står i målen. Hur dessa mål tolkas varierar beroende på vad läraren i fråga har för förkunskaper och värderingar. Hur man ska konkretisera målen beror på vilken ålder eleverna har och deras förutsättningar. Som lärare måste vi möta eleverna där de är, på deras nivå för att de ska förstå något och även kunna ta till sig kunskap. Här följer en presentation av kursplanens mål att uppnå i engelska för skolår nio:

### **Mål som eleverna skall ha uppnått i slutet av det nionde skolåret**

Eleven skall

- förstå tydligt, även något regionalt färgat, tal i instruktioner, berättelser och beskrivningar som rör kända förhållanden och egna intresseområden,
- kunna delta aktivt i samtal kring kända ämnen och med hjälp av olika strategier bidra till att kommunikationen fungerar,
- kunna muntligt berätta och beskriva något som hon eller han sett, hört, upplevt eller läst samt uttrycka och argumentera för en uppfattning i något för honom eller henne angeläget ämne,
- kunna läsa och tillgodogöra sig innehållet i enklare skönlitterära och andra berättande, beskrivande och argumenterande texter som behandlar kända ämnesområden,
- kunna begära och ge information i skrift samt berätta och beskriva något,

- ha kunskaper om vardagsliv, samhälle och kulturtraditioner i några länder där engelska har en central ställning samt kunna göra några jämförelser med egna kulturella erfarenheter,
- kunna reflektera över och dra slutsatser om sitt sätt att lära sig engelska,
- kunna välja och använda hjälpmedel vid textläsning, skrivning och andra språkliga aktiviteter,
- kunna, på egen hand och i samarbete med andra, planera och genomföra arbetsuppgifter samt därvid dra slutsatser av sitt arbete.  
(3. Skolverket, 2000)

## 2.6 Färdigheterna i kursplanen

Här följer en teoranknuten redogörelse för de olika slags färdigheter som nämns i kursplanen i engelskas mål att uppnå för elever i slutet för skolår nio, närmare bestämt: hörförståelse, muntlig förmåga, läsförståelse, skriftlig förmåga, kulturell förståelse, reflektiv förmåga, strategi för användning av hjälpmedel vid språkliga aktiviteter samt förmåga att arbeta individuellt och tillsammans.

### 2.6.1 Hörförståelse

Det står skrivet i kursplanen att eleverna ska lära sig förstå olika varianter av det engelska språket. Detta måste läraren tänka på i planeringen av undervisningen. Svartvik (2001) tar upp de två största varianterna inom det engelska språket: den brittiska och den amerikanska engelskan. Det finns även australisk och nya zeeländsk engelska som håller på att bli allt större i vårt samhälle. Det som talar för att man ska fokusera på den brittiska engelskan i engelskundervisningen i svenska skolor är att den ligger nära oss geografiskt. Det som talar för den amerikanska engelskan är att den ofta hörs på filmer, i musiktexter och att det finns fler människor i världen som talar den. Eftersom den ofta förekommer i populärkulturen så når den fler människor världen över och har en större genomslagskraft än vad den brittiska engelskan har. Lärarens ansvar är att undervisa i engelskans olika varianter även om hon eller han föredrar någon av dem (Svartvik, 2001). Sundell anser att det är angeläget att man som lärare talar med eleverna på målspråket under hela lektionerna. Hon förklarar dessutom att *input* inte är detsamma som *output*. Med *input* menas det man utsätts för av målspråket. Detta kan ske både visuellt, auditivt eller taktilt. När eleverna fått dessa *inputs* bearbetas de i hjärnan och i senare stadier kan eleven producera språket i *output* som innebär att hon/han kan tala och skriva på målspråket (Sundell, 2001).

Enligt Tornberg (2000. s. 88) beskriver Brown och Yule några punkter som är viktiga att som lärare tänka på när man har hörförståelseövningar i klassrummet. Det finns fyra grupper av omständigheter som har inverkan på svårighetsgraden på hörförståelsen.

1. Talaren, alltså med vilken dialekt, hur fort de talar och hur många olika talare det finns.
2. Lyssnaren, hur intressant det som sägs är för mottagaren.
3. Språket, grammatiken, ordförrådet och hur texten är utformad och även vilken förförståelse mottagaren har av innehållet.
4. Stöd för lyssnandet, finns det bilder eller annan visuell hjälp att förstå det som sägs.

Det som har stor betydelse i samband med hörövning är bland annat sammanhang, logik, struktur och förförståelse, vilka bidrar till att underlätta elevens förståelse av innehållet. Ju tydligare texten är och desto färre pronomen texten innehåller, ju lättare är det att förstå den. Enligt Tornberg (2000) är de komponenter som förknippas med framgångsrik läs- och hörförståelse tämligen självklara. Studerar man hur till exempel hörövningarna är utformade i dagens läromedel så stämmer de, enligt Tornberg, inte överens med vad forskningen har kommit fram till (Tornberg, 2000).

### 2.6.2 Muntlig färdighet

Kommunikativ kompetens är ett centralt begrepp när man talar om språkinläring. På 1960-talet startade Chomsky diskussionen kring begreppet med avsikt att beskriva den infödde talarens kommunikativa kompetens. Enligt Chomsky består kommunikativ kompetens av två delar - modersmålstalarens intuitiva sätt att korrekt förstå och använda sig av språket samt *performance*. Med *performance* menas talarens förmåga att använda ett språk i en konkret kontext. Den amerikanske språksociologen, Dell Hymes, motsatte sig Chomskys definition av begreppet och definierade kommunikativ kompetens som "what a speaker needs to know to be able communicate effectively in culturally significant settings." (Malmberg, 2001). Hymes pekade på fyra olika faktorer som, enligt honom, definierade begreppet kommunikativ kompetens. Förutom kunskap om grammatiska regler är dessa socialt betingade faktorer som inbegriper talarens kunskap om ifall ett yttrande är möjligt, passande för den sociala kontext talaren befinner sig i samt om ett yttrande är adekvat och vanligen använt (Tornberg, 2000).

Kursplanen i engelska samt övriga moderna språk präglas av fokus på kommunikativ och funktionell språksyn, hämtat från *The Common European Framework of Reference* (Council of Europe, 2001). De kompetenser, förutom interkulturell och strategisk kompetens, som betonas är receptiva, produktiva, interaktiva, reflektiva och kommunikativa kompetenser. Tornberg skriver att språkundervisningen till stor del består i att utveckla elevernas kommunikationsfärdighet för att ge dem en bas att utgå ifrån senare i livet. Vad som, enligt Tornberg (2000, s. 135-137) lätt glöms av är möjligheterna med att redan i skolmiljön integrera det språk eleverna lär sig i det vardagliga klassrumsarbetet. Genom att utveckla målspråket till ett arbetspråk tar man vara på inläringssituationens genuina verklighet (Tornberg, 2000).

### 2.6.3 Läsförståelse

Vid språkinläring är receptiva och produktiva färdigheter två centrala begrepp. Receptiva färdigheter är höra och läsa medan produktiva färdigheter är tala och skriva. Lundahl (2001) beskriver vad som idag anses som god läsförmåga. Enligt honom är det framför allt en flexibilitet hos eleverna att kunna tillgodogöra sig olika typer av texter som eftersträvas. Med olika texter menas till exempel instruktionsböcker, skönlitteratur, tidningar och informationssökande på webben. Att leta sig fram på Internet kräver dessutom flexibilitet vad gäller sättet man läser på. Denna flexibilitet, skriver Lundahl (2001), är tydlig i vår nuvarande kursplan i engelska. Läsning är det som språkundervisningen i engelska utgår från och läsning anses också vara den främsta källan till ökat ordförråd hos individer (Lundahl, 2001).

Tolkningsprocessen är också viktig. För att underlätta förståelsen av en text behövs förkunskaper om det som texten handlar om. Att utgå ifrån att förståelse av det som hörts eller

lästs främst är en tolkningsprocess beroende av förkunskap och sammanhang brukar kallas för *top down approach* (Tornberg, 2000, Kap. 6 & 9 samt s. 161). Betydelsen av individens kunskaper, bakgrund och erfarenheter nämner även Lundahl (2001) då han beskriver det som kallas *reader response*-teorier. Dessa teorier redogör för vad som innebär förståelse av en text. Gemensamt för *reader response*-teorierna är fastslaget av att innebörder av texter skapas i mötet mellan text och individers unika erfarenheter. Den sociokulturella synen på läsförståelse lägger tonvikten på den unika individens erfarenheter och sociala och kulturella gruppstillhörighet för skapandet av innebörder. Både *reader-response* och det sociokulturella perspektivet ger en bild av hur människor kan uppfatta samma text på olika vis (Lundahl, 2001).

#### **2.6.4 Skriftlig kompetens**

Enligt detta mål i kursplanen skall eleven kunna ge och begära information, men också berätta och beskriva något. Skriftlig färdighet har mycket gemensamt med talförmåga då dessa kommunikativa kompetenser i sin natur är interaktiva. I undervisningssammanhang och de skrivövningar som eleverna förväntas utföra är det vanligen läraren som är den tänkta mottagaren (Tornberg, 2000, s. 121-128). Enligt Tornberg (2000) kan denna begränsning innebära att eleverna går miste om en viktig aspekt av skrivandet, nämligen att kommunicera med andra och att utveckla tänkandet. Att just uttrycka personliga tankar, känslor och åsikter i textproduktion är ett vanligt förekommande inslag i svenskundervisningen. Vad gäller undervisningen i främmande språk har fokus ofta legat på hur man säger något snarare än vad som sägs (Tornberg, 2000). Det som många mindre skickliga saknar är förmågan att först planera sin text på en innehållslig nivå för att sedan, då ett första utkast är färdigt, gå tillbaka och bearbeta texten på alla nivåer. Skickliga skrivare behärskar alltså olika strategier för skrivning och utgår ofta från ett *top down*-perspektiv men kan även applicera ett *bottom up*-perspektiv i sin skrivprocess (Tornberg, 2000, s. 126). Kortfattat kan *top down* beskrivas som ett holistiskt förhållningssätt till det som skall produceras. Skrivaren utgår från sina förkunskaper och fokuserar på budskapet som skall förmedlas medan en skrivare med *bottom up*-strategi ofta fokuserar på formen och fastnar vid enskilda ord eller sammansättningen av dessa. Att arbeta med skrivprocessen, som är ett medvetet sätt att bearbeta en text från urval till mottagare, förknippas ofta med en mer avancerad nivå av studier i svenska och engelska. Tornberg (2000) menar dock att processkrivning är möjlig även för undervisning av främmande språk på nybörjarstadium.

Den skriftliga förmågan kopplar Tornberg (2000) även samman med den reflektiva kompetensen som också nämns i kursplanen i engelska. Enligt henne menar många att det är viktigt för utvecklingen av tänkandet att kunna omformulera ny kunskap med egna ord. Genom korta, integrerade och reflekterande skrivuppgifter kan elevernas medvetenhet ökas. Att synliggöra tankar i skrift på detta sätt underlättar inte bara för eleverna själva utan även för läraren som får lättare att vägleda eleverna (Tornberg, 2000).

#### **2.6.5 Kulturell förståelse**

För att uppnå målen i kursplanen ska eleven även ha kunskap om kulturen i några länder där engelskan är ett centralt språk. Med kultur menas att man ska veta lite om landet, dess historia, traditioner och hur människorna lever. Enligt traditionen har språkstudier ofta förknippats just med studier av en nations kultur. Tanken om att kunna jämföra ett lands kultur med ett annat



lands, att i undervisningssyfte göra så kallade kontrastiva analyser, är synlig i vår nuvarande kursplan för engelska 2000. Tornberg (2000) skriver:

Mot bakgrund av insikten om kulturbegreppets stora komplexitet, en komplexitet som antytts här, blir språkundervisningen något problematisk liksom målformuleringen i kursplanerna 2000, nämligen att eleverna genom att reflektera över kulturskillnader och jämföra kulturer skall utveckla en interkulturell kompetens. Utifrån vilka kriterier skall kulturer jämföras; utifrån antaganden om nationella enhetskulturer eller utifrån den mångfald som idag präglar alla västerländska samhällen? (Tornberg, 2000. s. 52)

Antagandet att kulturen inom en nation skulle vara en homogen företeelse befastes dock långt tidigare i historien och stöttades bland annat av den amerikanske lingvisten Roberto Lado. Teorin om dessa enhetskulturer ifrågasätts i dagens globaliserade samhälle. Via nya riktningar inom sociologi, antropologi och etnografi har vi blivit medvetna om den mångfald av kulturyttringar som finns inom varje kultur. Enligt Tornberg (2000, s. 49-55) måste därför idén om de enhetliga nationskulturerna överges och lämna plats för kulturyttringar betingade av till exempel, genus, generation, etnicitet och sociala förhållanden. Denna förändring av tolkningen av kulturbegreppet är tydlig om man studerar Sveriges nuvarande och tidigare kursplaner. Här har begreppet ”svenska förhållanden” som nämnts i tidigare kursplaner bytts mot ”egna erfarenheter” (Tornberg, 2000). Enligt Tornberg (2000) kan kulturell kompetens innebära två saker. Dels kan det vara en insikt om att kulturer skiljer sig åt och dels att kunna jämföra kulturer på ett personligt plan.

Behovet av ett nytt perspektiv på undervisning om kulturer uppmärksammas även i *Language Learning in Intercultural Perspective* (Byram & Fleming, 2002). Detta beskrivs som ett resultat av betoningen av språkinläring för kommunikation och social interaktion. Kramsch (2002) tar upp att kultur traditionellt sett varit kopplat till infödda modersmålstalare och den språkliga norm som funnits. I dagens samhälle tillhör vi människor allt som oftast flera olika språkkulturer och vi måste anpassa vårt språk till den situation vi befinner oss i. Därför, menar Kramsch (2002), borde engelskundervisningen syfta till att eleverna blir interkulturella talare istället för att sikta mot att efterlikna den infödda modersmålstalaren. En kompetent, interkulturell talare av ett språk kan följaktligen definieras som en person med förmågan att använda ett för situationen korrekt och anpassat språk. Risager (2002) presenterar bland annat olika lärarstrategier för undervisning och förståelse av olika kulturer.

*The foreign-culture approach* baserar sig på tanken om enhetskulturer som associeras med ett specifikt land och ett specifikt folk med ett gemensamt språk. Denna syn på kulturstudier erbjuder inga jämförelser mellan målspråkets kultur och elevernas egen och den tar inte upp relationer mellan länder. Variationer, så som geografiska, kulturella och sociala, inom en nations kultur uppmärksammas men anges dock som just variationer in *en* kultur. Risager (2002) menar att *The foreign-culture approach* på kultur kan karaktäriseras av en beundran för den främmande målspråkskulturen som ofta framställs på ett sätt som förstärker positiva stereotyper. Ett mål med undervisningen är att eleverna utvecklar ett språk som liknar det som talas av målspråkets infödda talare. *The foreign-culture approach* är en välkänd lärarstrategi och en del av ett språkparadigm som gjort sig gällande i västvärlden det senaste århundradet och fram till 1980-talet (Risager, 2002).

Sedan 1980-talet har språkundervisningen blivit allt mer influerad av vad som kallas *The intercultural approach*, vilken kommer till uttryck i vår nuvarande kursplan i engelska (Skolverket, 2000). Vad som skiljer denna lärarstrategi från den först nämnda är att den uppmuntrar till jämförelse mellan målspråkets kultur och elevernas egen. Den uppmuntrar

också till förståelse av kulturell dominans och relationen mellan målspråkets land, det egna och andra länder. Målet är att eleverna skall utveckla en kulturell relativism och en reflektiv attityd till sitt eget lands kultur. I likhet med *The foreign culture approach* betonar *The intercultural approach* vikten av de faktorer som bidrar till en nationell identitet. Språket lärs ut som om det vore ett förstaspråk men målet, poängterar Risager (2002), är att utveckla en interkulturell och kommunikativ kompetens hos eleverna. Att man enligt denna syn på språkstudier inte uppmärksammar de multikulturella samt multispråkliga riktningarna som finns inom varje kultur, menar Risager (2002) är det som gör detta sätt att närma sig kulturell förståelse inadekvat.

### **2.6.6 Reflektiv förmåga och strategi för användning av hjälpmedel vid språkliga aktiviteter**

I Skolverkets rapport *Engelska i åtta europeiska länder. En undersökning av ungdomars kunskaper och uppfattningar* (Erickson, 2004) diskuteras reflektiv kompetens, vilket "...innebär förmågan att analysera och ta ansvar för det egna lärandet samt att bedöma de egna kunskaperna och behoven." (s. 10). Enligt Tornberg (2000, s. 69-70) går vi en framtid tillmötes som vi inte vet så mycket om. Det är bland annat ovisst vilken slags kunskap som kommer att behövas. Viktigt blir då för individen att medvetengöra sig om sitt sätt att lära. När det gäller strategisk och reflektiv kompetens innebär detta att eleverna måste lära sig hur de lär sig på bästa sätt för att kunna öka sin inläring. Så här kommenterar Erickson (2004) den strategiska kompetensen för användning av språkliga hjälpmedel i vår kursplan: "Vidare tillmäts strategisk kompetens stor betydelse, både vad gäller sätt att lära sig och metoder att handskas med språkliga utmaningar och svårigheter." (s. 10). Det råder en diskussion om att eleverna måste bli mer uppmärksamma om hur de lär sig på bästa sätt. Tornberg (2000, s. 69-70) antyder dessutom hur viktigt det är att klargöra undervisningens mål samt att diskutera dessa tillsammans med eleverna. Om detta görs så kan det bli lättare att nå samma mål. Att målen med undervisningen inte är satta av eleverna medför att de kan känna sig främmande för målen. Detta tror Tornberg (2000) kan medföra att eleverna tappar sin motivation och inte lär sig det som de ska. Det australiensiska PEEL-projektet (*The Project for Enhancing Effective Learning*) har studerat undervisningen i skolan. De har då kommit fram till att materialet eleverna arbetar med inte får vara för simpelt och ointressant, det måste innebära en utmaning för dem.

### **2.6.7 Förmåga att arbeta individuellt och tillsammans**

Fördelarna med att arbeta tillsammans med andra nämns inledningsvis i detta avsnitt i samband med Vygotsky (Tornberg, 2000) och det sociokulturella perspektivet på lärande. Som också nämns är social kompetens ett av Gardners (1994) intelligensområden. Denna flexibilitet, att kunna arbeta effektivt i lag eller individuellt är en egenskap som efterfrågas i arbetslivet.

## 3 METOD

Under rubrikerna i detta avsnitt redogör vi för den metod och det material vi valt. Vi redogör även för genomförandet av vår analys samt dess tillförlitlighet och replikerbarhet.

### 3.1 Text- och innehållsanalys

För att få svar på våra frågeställningar valde vi att göra en text- och innehållsanalys. Med stöd i *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap* (Stukát, 2005. s. 53) och *Examensarbetet i lärarutbildningen. Undersökningsmetoder och språklig utformning* (Johansson & Svedner, 2006. s. 64-66) anser vi att den metod vi valt var mest lämplig för bearbetningen av det avsedda materialet. Genom att göra en text- och innehållsanalys kunde vi även svara på om det är möjligt att utgå från ett läromedel för att hjälpa eleverna uppnå målen i kursplanen i engelska för skolår nio. Metoden gav oss dessutom möjlighet att se vilka punkter läromedlen uppnår samt hur materialen är uppbyggda. För att uppnå syftet med undersökningen var vi tvungna att få en helhetssyn snarare än att analysera utvalda delar av läromedlen på ett djupare plan. Vad gäller kursplanen i engelska har vi dock valt att fokusera på en särskild del, nämligen mål att uppnå för skolår nio. Stukát (2005) menar att textanalys vanligen innebär en djupare teoretisk granskning medan en innehållsanalys innebär bearbetning av ett mer kvantifierande slag. Vår studie har inneburit både närläsning men också en uppskattning av materialen som helhet gentemot en utvald del av kursplanen i engelska. Analysen av innehållet i läromedlens samtliga komponenter för skolår nio innebar dessutom en analys av tillhörande hörförståelseövningar. Därmed anser vi oss kunna säga ha gjort en text- och innehållsanalys samt att denna metod lämpade sig för den sortens undersökning som vi ämnade genomföra.

### 3.2 Material

Det finns flera olika läromedel i engelska för skolår nio. Angående urvalet av läromedel i engelska att analysera ansåg vi oss kunna sälla bort de läromedel som funnits på marknaden under en längre tid. Detta för att de antagligen, inom en inte alltför avlägsen framtid, kommer att försvinna eftersom förlagen håller på att framarbete nytt material. Att vi själva som nyexaminerade lärare med större sannolikhet skulle få möjlighet att arbeta med de nyare läromedlen talade också för att vi skulle välja att undersöka dem. När de något äldre läromedlen var borträknade var det inte många kvar att välja mellan. Anledningen till att vi valde *Good stuff D* (Bayard, Coombs, Hagvörn och Sunhede Fulk, 2004) från Libers förlag och *Happy No. 3* (Bergman, Johansson, Peterson och Sutcliffe, 2005) från Gleerups förlag var framför allt att de är relativt nya. Det fanns andra nya läromedel också, men dessa hade ännu inte publicerats för skolår nio. Vi betraktade det som fördelaktigt att undersöka läromedel som är utformat för skolår nio eftersom kursplanen har mål att uppnå för detta skolår. På så vis kunde vi jämföra läromedelsinnehållet mot de nämnda målen. Målen att uppnå i kursplanen är minimikraven för betygssättningen, det är de mål eleverna måste klara av för att få betyget godkänd (Malmberg, 2001).

*Good Stuff D* för skolår nio består av sex komponenter: lärarhandledning, textbok, övningsbok, facit, samt fem cd-skivor med musik och hörövningar plus en elev-cd. Information om materialet och förslag på elevövningar kan hittas på Libers hemsida ([www.liber.se](http://www.liber.se)).

*Happy No. 3* består av lärarhandledning med facit, textbok, övningsbok och cd-box som innehåller sånger, texter, hörövningar och uttalsövningar. Information om läromedlets komponenter, elevövningar och länktips till varje tema ur textboken finns på Gleerups hemsida ([www.gleerups.se/entree](http://www.gleerups.se/entree)).

### **3.3 Tillförlitlighet och replikerbarhet**

Det textmaterial vi använt oss av i vår analys finns att tillgå i exakt samma version. Vad som emellertid inte går att återskapa är vår individuella förförståelse för det material vi har analyserat vilket säkerligen har färgat vår analys. Då vi har genomgått samma grundskoleutbildning, den svenska gymnasieskolan och befinner oss i slutfasen av lärarutbildningen vid ett och samma universitet kan man dock gissa att våra erfarenheter av läromedel i engelska liknar varandra. Hade undersökningen gjorts av två personer med annorlunda kulturella referenser hade resultatet möjligen sett annorlunda ut. Metoden är fullt möjlig att använda för att analysera andra läromedel, till exempel läromedel i matematik i förhållande till de mål som eleverna skall ha uppnått i detta ämne i slutet av det nionde skolåret.

### **3.4 Genomförande**

Ett första steg i studien var att ta kontakt med vår handledare och presentera ett pm för c-uppsatsen. Samtidigt förbereddes arbetet med uppsatsen genom att försöka ta reda på vilka de vanligaste läromedlen i engelska för skolår nio är i Göteborg. För att få fram den information vi behövde vände vi oss till GR Utbildning (En samarbetsorganisation och bland annat ett pedagogiskt resurscentrum för kommuner i Västsverige) för att se om det fanns någon statistik på försäljningen av läromedel i engelska i Göteborgsområdet. På GR Utbildning hänvisades vi att kontakta förlagen direkt istället. På förlagen förklarade man dessvärre att det var frågan om konfidentiella uppgifter och att de därmed inte kunde lämna ut dem. Vi överlade med vår handledare om hur vi skulle gå vidare i fråga om urval av läromedel och kom fram till att vi kunde sålla bort de som hade funnits på marknaden ett tag. När de något äldre läromedlen var borträknade fanns det i princip endast två stycken läromedel kvar: *Good Stuff D* från Liber och *Happy No. 3* från Gleerups. Då vi bestämt oss för att undersöka dessa två läromedel var vi angelägna att få låna dem för genomförandet av vår text- och innehålls analys. Därmed kontaktades Liber och Gleerups igen och vi presenterade avsikten med vår undersökning. Vi gjorde en förfrågan om att få materialet hemskickat till oss. På förlagen hänvisade man oss till vårt bibliotek. Biblioteket på Pedagogien hade dessvärre inte materialet inne, eftersom det är relativt nytt på marknaden. Vi kontaktade då åter igen förlagen och fick beskedet att vi skulle få låna en komplett uppsättning av Libers läromedel, men endast textboken från Gleerups. För att få tag i en full uppsättning av läromedlet från Gleerups, kontaktade vi återigen GR Utbildning. På GR Utbildning fick vi hjälp med att få tag på materialet, men cd-skivorna för Gleerups läromedel saknades dessvärre. Kursplanen i engelska för skolår nio fick vi även tag på i bokformat.

Då vi hade tillgång till det material som behövdes för vår analys började vi att studera läromedlen, kursplanen samt den teori vi ansåg nödvändig för analysen. I inledningsfasen av skrivandet fokuserade vi på syfte, frågeställningar, bakgrund samt den teori så vi behövde för att senare kunna verkställa analysen av läromedlen. Vidare gick vi över i att studera läromedlen och jämföra dem med kursplanens mål att uppnå i skolår nio. Vid jämförandet av läromedlen

mot kursplanen studerade vi ett mål i taget för att se om detta kunde uppfyllas med hjälp av de nämnda läromedlen. Presentationen av vårt resultat följer samma ordning. Först beskrev vi innehållet i de båda läromedlen utefter de färdigheter som nämns i kursplanen. Därefter diskuterade vi dessa färdigheter i koppling till läromedlens innehåll samt om läromedlet skulle kunna hjälpa eleverna att uppnå målen eller om de eventuellt saknade någon aspekt ur kursplanens mål att uppnå. Detta kopplades också till uppsatsens teoriavsnitt.

### **3.5 Etik**

Etisk hänsyn har vi inte funnit vara nödvändig eftersom vi inte har haft med människor att göra när vi har skrivit vår uppsats. Vi har däremot uppmärksammat att detta ska finnas med när man gör enkätundersökningar och intervjuer.

## 4 RESULTAT

I detta avsnitt kommer vi att presentera läromedlen i tur och ordning, beskriva dess komponenter och därefter koppla innehållet till relevant litteratur samt färdigheterna i kursplanens mål att uppnå för skolår nio.

### 4.1 Good stuff D

Läromedlet *Good Stuff D* har ingen inledande text och inte heller något förord i början av materialet. Läsarna får inte reda på vilken språksyn författarna har. Författarna till *Good Stuff D* nämner heller inget om att läromedlet skulle vara förankrat i kursplanen i engelska eller något annat styrdokument.

#### 4.1.1 Textbook

Textboken I *Good Stuff D* består av åtta kapitel: *Body & Soul*, *Animal Rights*, *That's Life!*, *Pressure*, *Ireland*, *War & Peace*, *Music* och *Justice*. Avsnittet *Extra Good Stuff* erbjuder extra texter som knyter an till texter ur de åtta nämnda kapitlen. Utöver texterna finns även sångtexter i avsnittet *Songs* och en ordlista, *Word List*. Med undantag av de två sista kapitlen är dessa indelade i kortare texter med olika svårighetsgrad. Färgerna grön och gul markerar texternas svårighetsgrad. Varje kapitel inleds med minst två gröna texter vilka är de enklaste. Därefter följs de av minst en gul text som är något mer avancerad. De flesta kapitlen avslutas även av en blå text som tillsammans med de gröna texterna utgör läromedlets grundkurs. De gula texterna kan ses som en möjlighet att individualisera läsandet då de passar särskilt bra för de elever som arbetar snabbt. Författarna rekommenderar att materialet används i kronologisk ordning, men att det är möjligt att bestämma ordningen själv som lärare. Texterna i *Extra Good Stuff* knyter an till de föregående kapitlen. Dessa texter kan användas som ytterligare komplement för de snabba eleverna. De innehåller oftast ingen ordlista, men orden finns delvis med i den alfabetiska ordlistan i slutet av boken.

Texterna, som behandlar aktuella och kända områden, varierar i stil och längd. Det finns olika sorters texter representerade i kapitlen så som dialoger, berättelser, utdrag från skönlitterära texter, faktatexter, historiska beskrivningar, sångtexter, dikter, reportage, faktarutor, argumenterade text och dagbokstext. Enligt lärarhandledningen för *Good Stuff D* så är innehållet i texterna det centrala och är med andra ord inte skrivna som utgångspunkt för grammatikövning. Flera av texterna kommer från olika länder. Det kan till exempel vara utdrag från romaner som har publicerats i andra sammanhang. Praktiskt taget alla texter har tillhörande illustrationer eller bildfoton. Till i stort sett alla texter finns det en ordlista på samma sida som texten, där de mest komplicerade orden tas upp. Till de texter som däremot inte har någon ordlista så finns det en i lärarhandledningen som är kopieringsunderlag. Det finns även en ordlista längst bak i boken med fonetisk skrift som hjälp för uttalet av orden. Lärarhandledningen påpekar att man på grund av platsbrist bara angivit ett standarduttal i den fonetiska skriften och inte tagit hänsyn till de uttalsvarianter som kan förekomma på cd-skivornas inläsning. Lärarhandledningen påpekar dessutom att textboken saknar ett kapitel som tar upp årets högtider men att det dock finns två spår som tar upp julen på en av de tillhörande cd-skivorna.

### 4.1.2 Workbook

Övningsboken består av avsnitt direkt kopplade till de åtta kapitlen i textboken samt ett fristående grammatikavsnitt. Lärarhandledningen ger tips på vilket kapitel grammatikavsnittet kan kopplas till samt andra material läraren kan komplettera grammatikundervisningen med. Grammatikdelen består av övningar och regler samt exempel på hur reglerna tillämpas. Instruktionerna i grammatikavsnittet är emellertid skrivna på svenska.

Till de gula, mest avancerade texterna finns några extraövningar som eleverna kan välja att göra. Dessutom finns övningar som tillhör kapitlet *Extra Good Stuff*, även där kan eleverna själva välja vilka övningar de vill arbeta med. Övningarna i övningsboken är markerade med fyra olika symboler för parövningar, hörövningar, Internetövningar och gruppövningar. Instruktionerna för dessa övningar är enbart skrivna på engelska. Vissa övningar saknar någon av de nämnda symbolerna, men är istället markerade med en bokstav. Dessa övningar ska utföras enskilt. Det finns ett tillhörande facit som innehåller de korrekta svaren för övningarna i övningsboken.

### 4.1.3 Cd-skivor

Till *Good Stuff D* för skolår nio finns tillhörande cd-skivor. En av dem är en elev-cd som eleven själv kan använda för att lyssna på de gröna och de blå texterna i textboken. De övriga cd-skivorna är lärar-cd-skivor som innehåller uppläsningar av de texter som finns i textboken samt de extratexter och extra hörövningar som finns att hitta i lärarhandledningen. Plus detta innehåller skivorna också de hörförståelseövningar som finns i övningsboken och de låtar som presenteras i textboken. Någon närmare presentation av uppläsarna ges ej av författarna.

### 4.1.4 Lärarhandledningen – *Teacher's book*

Lärarhandledningen, *Teacher's book*, är till för att ge läraren en överblick på materialets upplägg samt tips på arbetsmetoder, extraövningar och för- och efterövningar till varje kapitel. Dessutom finns här tips på tv-program, radioprogram, Internetadresser och förslag på film som kan kopplas till kapitlen samt introduktionsfrågor, test, manus till hörövningarna och ordlistor. Det finns test som läraren kan välja att använda sig av efter varje grönt och gult avsnitt. Testen kan användas på ett varierat vis enligt författarna till lärarhandledningen, till exempel som, repetition, hemläxa eller oförberedd utvärdering. Varje kapitel i lärarhandledningen är upplagd på samma sätt. Till varje text finns i lärarhandledningen kommentarer, en introduktionsfråga, tips på alternativa sätt att arbeta med vissa texter, före och efter övningar för att göra eleverna uppmärksamma på de ord som de lärt sig med mera. Efter varje kapitel rekommenderar lärarhandledningen att använda den inkluderade självvärderingen som fylls i av elever och eventuellt kommenteras av föräldrar och lärare. Eftersom författarna till lärarhandledningen är amerikaner är extraövningarna skrivna utifrån amerikansk engelska.

## 4.2 Färdigheterna i kursplanen

Rubrikerna, som representerar färdigheterna i kursplanens mål att uppnå i engelska för skolår nio (Skolverket, 2000), i följande avsnitt inleds med ett citat från den aktuella kursplanen för att underlätta läsningen. Därefter kopplar vi målet i kursplanen till det nämnda läromedlet och teoriavsnittet.

### 4.2.1 Hörförståelse

*- förstå tydligt, även något regionalt färgat, tal i instruktioner, berättelser och beskrivningar som rör kända förhållanden och egna intresseområden,*

Varje text i textboken samt hörförståelseövningarna till övningsboken finns inlästa på cd. Texterna läses upp av några olika inläsare som varierar i kön och ålder. De använder sig främst av brittisk variant av standardengelska, men det finns till exempel även några texter inlästa på olika amerikanska dialekter. När eleverna lyssnar på skivorna får de höra olika dialekter som de ska lära sig att förstå. Texterna i textboken rör för svenska elever kända förhållanden, vilket är en fördel då hörförståelse är viktigt för tolkning och förståelse av texter (Tornberg, 2000). Huruvida texterna rör elevernas egna intresseområden kan man endast spekulera kring. Författarna skriver inte heller om någon sådan ambition finns.

De flesta hörövningar i övningsboken består av två olika delar, dels att eleverna ska lyssna på det som läses upp och kryssa i det rätta svaret och dels att eleverna ska fylla i ordet som saknas i en mening. Dessa övningar går ut på att kontrollera att avlyssnaren har uppfattat vilka ord som används. Det finns extra hörövningar som kan hittas i lärarhandledningen som liknar de övningar som finns i övningsboken. Det finns dessutom en hel del övningar där eleverna ska svara på frågor om vad texten handlar om. Det står skrivet i lärarhandledningen att illustrationerna i övningsboken inte är färglagda för att eleverna själva ska kunna färglägga dem. Tanken är att en elev ska kunna ge instruktioner för hur en annan elev ska göra när hon/han färglägger och sedan ska de byta uppgift med varandra. Med den här övningen får eleverna öva på att höra och följa instruktioner och beskrivningar.

För att utveckla en språklig kompetens, påpekar Sundell (2001), att eleverna bör utsättas för en riklig *input* och möta målspråket med flera sinnen. *Good Stuff D* som helhet, med sina olika delar samt med de tips på film och radioprogram som kan kopplas till de teman som textboken tar upp, erbjuder flera olika slags auditiv *input*. Att de flesta övningsuppgifterna till hörövningarna är utformade på i stort sätt samma vis för varje kapitel skulle eventuellt kunna gynna elever med en viss inlärningspreferens. Det finns till exempel ytterst få övningar som innebär fysisk aktivitet, eller praktiskt arbete i koppling till hörövningarna. Enligt Tornberg (2000) är det viktigt att eleverna känner sig delaktiga och införstådda i formuleringen av målen med undervisningen och att denna har relevans för det verkliga livet. De övningar som går ut på att fylla i ord som saknas i en text skulle kunna ses som en konstruerad situation som eleverna sällan kommer att stöta på i verkligheten. Att å andra sidan kunna tolka ett budskap torde vara värdefull kunskap för verkligheten. Övningsboken ger eleverna detta genom övningar som går ut på att identifiera budskapet i hörövningarna.



## 4.2.2 Muntlig kompetens

- kunna delta aktivt i samtal kring kända ämnen och med hjälp av olika strategier bidra till att kommunikationen fungerar,
- kunna muntligt berätta och beskriva något som hon eller han sett, hört, upplevt eller läst samt uttrycka och argumentera för en uppfattning i något för honom eller henne angeläget ämne,

Kursplanen i engelska står för en funktionell språksyn och flera av målen tar upp elevernas kommunikativa färdigheter. Övningsboken erbjuder många tillfällen att öva på att muntligt kommunicera aktivt med klasskamrater angående de aktuella ämnen som textboken tar upp. De ämnen som tas upp har eleverna dock inget inflytande över, men det handlar om att intervjua varandra, läsa dialoger, högläsning av texter, dramatisering, att beskriva saker för varandra, argumentera eller berätta/återberätta en historia. I och med de uppgifter som går ut på att argumentera och lista efter åsikt får eleverna också chans att utgå ifrån egna erfarenheter och ståndpunkter. Författarna har med avsikt utelämnat färgen i övningsboken, detta för att eleverna skall kunna färglägga bilderna utifrån instruktioner av varandra på målspråket. Det ger eleverna möjlighet att öva på att beskriva något och ge varandra instruktioner på målspråket.

Hymes beskriver att kommunikativ kompetens är förmågan att som talare kunna kommunicera effektivt i kulturellt specifika sammanhang (Malmberg, 2001). Med klassrummet som samtalsmiljö och med klasskamrater och lärare som främsta samtalspartner blir variationen vad gäller kulturella kontexter och genuina dialoger begränsad. Det finns emellertid övningar i övningsboken där eleverna uppmanas att inta olika roller och agera. Att det förekommer ett stort antal övningar som går ut på att kommunicera kan ses som ett tecken på den kommunikativa språksyn som råder i dag med stöd i kursplanen och CEF (Andered, 2001).

## 4.2.3 Läsförståelse

- kunna läsa och tillgodogöra sig innehållet i enklare skönlitterära och andra berättande, beskrivande och argumenterande texter som behandlar kända ämnesområden,

Textboken tar upp olika sorters texter, så som dialoger, berättelser, extrakt från skönlitterära texter, faktatexter, historiska beskrivningar, sångtexter, dikter, reportage, faktarutor, argumenterande text och dagbokstext. Det finns 52 texter av varierande svårighet och längd vilket bidrar till flexibilitet i undervisningen. Som lärare kan man välja att låta eleverna arbeta med allt ifrån något enklare till svårare texter. Instruktionerna till övningarna i övningsboken är genomgående på engelska förutom i grammatikdelen. Övningsboken ger förslag på skönlitterära böcker som eleverna kan läsa och även hur de kan arbeta med dem efteråt. I och med detta får eleverna ta del av både skönlitterära böcker, berättande och beskrivande texter som behandlar kända ämnesområden. Tornberg (2000) gör gällande att för att förstå en text så måste individen ha förkunskap om det texten handlar om, därför är det viktigt att texterna handlar om ett för eleverna känt ämne. I *Språkboken* tar Lundahl (2001) upp att eleverna ska kunna läsa och ta till sig olika typer av texter. Denna flexibilitet som Lundahl talar om kan uppnås på grund av att det finns alla typer av texter i textboken och att det finns uppgifter i övningsboken där eleverna ska hitta information på Internet eller aktuella artiklar i dagstidningar som utgångspunkt för klassdiskussioner.

#### 4.2.4 Uttrycka sig i skrift

*- kunna begära och ge information i skrift samt berätta och beskriva något,*

Flera övningsuppgifter i övningsboken går ut på att med egna ord skriva en recension av filmer och skönlitterära texter. Andra uppgifter ger eleverna möjlighet att skriva om slutet på en redan känd historia eller att skriva en egen. Med korta och integrerade skrivuppgifter där eleven får möjlighet att formulera om sina tankar med egna ord ökar dennes medvetenhet och gör det lättare för läraren att vägleda (Tornberg, 2000). Eleverna ges dessutom flertalet möjligheter att själva eller i par utforma egna arbetsuppgifter för klasskamraterna. Ett exempel på detta är att utgå ifrån en sångtext i skrivet format som eleverna sedan gör om till en lucktext som kan fyllas i av övriga klassmedlemmar med hjälp av att lyssna på sången. Andra övningar går ut på att skriva dialoger och frågor i par för att sedan byta med andra par i klassen. I detta fall blir inte läraren utan de andra eleverna mottagare av det som skrivs, vilket enligt Tornberg (2000) är en viktig aspekt då det gäller att utveckla skrivfärdigheten.

#### 4.2.5 Kulturell förståelse

*- ha kunskaper om vardagsliv, samhälle och kulturtraditioner i några länder där engelska har en central ställning samt kunna göra några jämförelser med egna kulturella erfarenheter,*

Vad det gäller kulturell förståelse nämner textboken länderna Nord Irland, Sverige, Botswana, Afrika, Storbritannien, USA, Australien, Bosnien, Danmark, Frankrike, Öst Timor, Indonesien, Kiribati och Afghanistan i olika sammanhang. Boken innehåller ett flertal texter som handlar om ungdomskultur från olika delar av världen. Det som är gemensamt för många av texterna är att de uppmärksammar problemområden inom olika kulturer såsom krig, förtryck, fattigdom, stöld, övergrepp, mobbning, rasism, alkohol, droger, otrohet, djurens rättigheter, stress och död. Dessa texter inbjuder till diskussion och övningsboken erbjuder övningar som innebär att eleverna måste ta ställning eller reflektera över sin egen och andras kulturella erfarenheter. Detta skulle kunna ses som exempel på det som Risager (2002) nämner som en interkulturell syn på undervisningen. Fokus ligger inte på det som i traditionell mening kallas kulturtradition – till exempel mat, musik, högtider, ceremonier och nationell klädsel, även om dessa nämns. Exempelvis så nämns Sverige i samband med kända kvinnliga idrottare och Danmark i samband med ett reportage från musikfestival i Roskilde. Det finns en del uppgifter i övningsboken där eleverna ska göra jämförelser mellan något land och med sitt eget i interkulturell anda. Ett kapitel handlar till exempel om regler för skolor i USA och då ska eleverna säga vad de tycker om reglerna och sedan jämföra dem med reglerna på sin egen skola.

#### 4.2.6 Reflektiv förmåga

*- kunna reflektera över och dra slutsatser om sitt sätt att lära sig engelska,*

För att elevernas språkliga progression skall bli tydlig finns självvärdering i lärarhandledningen som skall göras efter varje avslutat kapitel. Utvärderingen innehåller bland annat frågor som berör hur eleven har arbetat och vad hon/han har lärt sig. Som exempelvis, *Vad hade du lätt för i det här kapitlet?*, *Vad behöver du träna på mer i nästa kapitel?* och *Vilka ord och uttryck från kapitlet tycker du är viktigast att komma ihåg?* Det finns dessutom utvärderande ordkunskapsövningar som kan göras både innan och efter varje kapitel. Orden och uttrycken i utvärderingarna är hämtade från kapitlens ordlistor, texter och övningsbokens övningar. I

övningsboken finns det även uppgifter där eleverna ska fundera över hur de kan förbereda sig för att klara ett prov.

Eleverna behöver reflektera över sitt eget lärande och på vilket sätt de lär sig bäst. Tornberg (2000) skriver om att elever som får stämpeln ”svag” elev ofta bara har en annan inlärningsstil (Learning Styles), för att förstå. De är kinestetiskt/taktilt begåvade, vilket betyder att de behöver arbeta mer praktiskt för att lära sig något, därför kan det då vara fördelaktigt med den utvärderingsblankett som finns med i lärarhandledningen. Om läraren låter eleverna fylla i den med jämna mellanrum och därefter själv tar del av den så får läraren reda på hur eleven lär sig på bästa sätt. Eleverna lär sig också då vilket sätt de lär sig bäst på och kan därmed ta ansvar och styra sitt inlärnings sätt. Då kan lektionerna planeras tillsammans med eleverna så att alla elever lär sig det de ska. Tornberg (2000) anser att man i klassrummet även ska diskutera kursplanens mål så att eleverna förstår dem, vilket medför att det blir lättare för eleverna att lära sig och att vara med i planeringen av lektioner. Annars kan det lätt hända att de blir omotiverade och slår på det affektiva filtret som Kraschen (1987) nämner i sina fem hypoteser. De övningar *Good Stuff D* erbjuder leder till reflektion som bidrar till att eleverna kan uppnå detta mål ur kursplanen.

#### **4.2.7 Strategi för användning av hjälpmedel vid språkliga aktiviteter**

*- kunna välja och använda hjälpmedel vid textläsning, skrivning och andra språkliga aktiviteter,*

I övningsboken finns övningar där eleverna ska ta reda på något med hjälp av olika hjälpmedel så som Internet och ordböcker. Textbokens fonetiska skrift och ordlista är ett hjälpmedel för uttal och förståelse av innehållet i texterna. Dessutom underlättar cd-skivorna för uttal och förståelse av textbokens texter. Läsningen ger eleverna ett större ordförråd enligt Lundahl (2001). Ett sätt att öva de ord som är centrala för texterna i textboken erbjuds på Libers hemsida. Denna glosövningsmaskin ger eleverna möjlighet att variera sättet att lära sig nya ord på.

Lundahl (2001) skriver om att det fordras en flexibilitet i hur eleverna läser om de ska kunna leta fram information på Internet. Detta kan uppnås genom att eleverna får ta del av många uppgifter där Internetsökande är med. För varje text finns i lärarhandledningen tips på Internetadresser som presenterar fakta och sökord för de aktuella temana i textboken. Läraren kan välja mellan att ge eleverna dessa adresser eller låta dem söka fritt på webben.

#### **4.2.8 Förmåga att arbeta individuellt och tillsammans**

*- kunna, på egen hand och i samarbete med andra, planera och genomföra arbetsuppgifter samt därvid dra slutsatser av sitt arbete,*

Övningsboken består av många uppgifter och övningar som skall lösas i par eller i grupp. Det kan vara övningar som att skriva dialoger eller använda Internet för att ta fram ny information. Flera övningar går ut på att utarbeta någon form av skriftlig eller muntlig produkt som kan redovisas i helklass eller leda till diskussion inom gruppen. Övningsboken ger dessutom eleverna möjlighet att planera och genomföra aktiviteter samt att dra slutsatser av diskussioner med klasskamrater. Det finns dock även uppgifter som ska arbetas med individuellt och bidra till elevens förståelse av texterna. Som ett exempel så finns det frågor till varje kapitel som eleverna själva ska svara på och se om de har förstått innebörden i texten. Det finns andra

uppgifter där eleven själv måste ta ställning till vad hon/han tycker i olika ämnen och sedan också kunna förklara sig. Alla hörövningar är till exempel avsedda att genomföras individuellt.

Vygotsky (Tornberg, 2000) menar att individen lär sig i samspråk med andra. Hon/han kan klara av saker tillsammans med andra som de inte skulle klara av själva. Detta hör ihop med hur det sociokulturella perspektivet ser på lärandet. Det finns flera uppgifter i övningsboken där eleverna ska arbeta tillsammans för att få fram något resultat, med de uppgifterna lär de sig av varandra och de lär sig likaså att samarbeta.

### **4.3 Happy No. 3**

Alla böcker som ingår i *Happy No. 3* inleds med ett förord som beskriver hur detta läromedel från Gleerups är utformat. Författarna till materialet är erfarna lärare. Lärare i samverkan med elever hjälper till att utveckla läromedelsprodukterna. Författarna nämner inte om materialet är förankrat i kursplanen i engelska eller i läroplanen. Sin språksyn och engelskans ställning i Sverige tar författarna upp i lärarhandledningen. Enligt NU-rapporten (2005) så är det engelska språket ett mycket levande inslag i svenska elevers vardag. Detta faktum säger sig författarna till *Happy No. 3* ha accepterat. De påpekar att elever idag snarare lär sig engelska utanför skolan än i klassrummet, tack vare media, film, musik och dataprogram. Författarna menar att inläringen ändrats totalt och att läromedlen minskat i vikt. En uttalad strategi från författarnas sida är att knyta an till den engelska som eleverna möter utanför skolan för att öka elevernas intresse för läromedlet.

#### **4.3.1 Textbook**

Författarna till *Happy No. 3* skriver i lärarhandledningen att textboken är mättad med texter som skall väcka läslusten men också innehålla värdefull kunskap om de områden som presenteras. Textboken består av fem kapitel: *Let's Talk Pop*, *Let's Talk Japan*, *Let's Talk Inventions*, *Let's Talk Canada*, *Let's Talk Love* och *Let's Talk American History*. Utöver de fem kapitlen finns tre utdrag från skönlitterära texter: *Across the Nightingale Floor*, *The Subtle Knife*, *The Innocent* och en novell: *Little Old Lady from Cricket Creek*. Dessa originaltexter är markerade med symbolen för *Reading for Pleasure* och är lätta att hitta i boken.

Kapitlens texter är indelade i olika svårighetsgrader vilket markeras med både färg och bokstav. Bokstaven A och färgen rosa anger de lättaste texterna, medan B och grön anger mellansvåra texter. De svåraste texterna markeras med bokstaven C och blå färg. Varje kapitel innehåller två texter av varje svårighetsgrad, det vill säga två rosa, två gröna och två blå texter. Med svårighetsgraden ökar även texternas längd. Varje kapitel avslutas av en lättsam extratext oftast i form av en sång, en rolig historia eller en seriestripp. Meningen med texternas nivåskillnad är att de skall kunna användas flexibelt. Alla elever behöver inte arbeta med alla texter. Det finns olika sorters texter representerade i kapitlen så som dialoger, berättelser, utdrag från skönlitterära texter, faktatexter, historiska beskrivningar, dikter, reportage, faktarutor, noveller, brev, elevtexter, argumenterande text och intervjuer. Det finns gott om illustrationer och bildfoton till alla texter. Till de flesta texter finns det en ordlista, utan fonetisk skrift, på samma sida som texten där de mest komplicerade orden tas upp. Denna ordlista är mittställd med anledningen att det lätt ska gå att hålla för ena delen och förhöra sig själv. Det saknas en ordlista i slutet av boken. Gleerups erbjuder en Internetsida som är kopplad till

läromedelsserien *Happy*. Här på nätet finns bland annat en textboksversion där man kan bläddra och läsa texterna ur textboken.

### 4.3.2 Workbook

Övningarna i övningsboken är direkt kopplade till textbokens kapitel förutom grammatikdelen som är fristående. Grammatikdelen kan, på lärarens initiativ, kopplas till valfritt avsnitt i textboken. Övningarna i övningsboken är markerade med fyra olika symboler för: lyssna på övningsuppgift, arbeta tillsammans, använd skrivbok och diskutera. Dessa inbjuder till arbete i grupp, enskilt eller tillsammans med läraren. Det finns även uppgifter i övningsboken som endast är markerade med en siffra. De ska oftast genomföras enskilt. Enligt den information som finns att tillgå på Gleerups hemsida läggs extra vikt vid övningar som leder till fri muntlig och skriftlig kommunikation. Instruktionerna är skrivna på svenska för de enklare texternas övningar och på engelska för de som är kopplade till de texter som är lite mer avancerade i textboken. Den fristående grammatikdelen har instruktioner enbart skrivna på svenska för att underlätta arbetet. Det är lätt att hitta de olika avsnitten i övningsboken då dessa markeras med en särskild flik. Då man öppnar boken är det överskådligt att se vilka avsnitt som finns eftersom alla flikar är synliga då.

### 4.3.3 Cd-skivor

Cd-skivorna som tillhör *Happy No. 3* för skolår nio innehåller hörövningar, inläsningar av alla texterna, uttalsövningar och sånger. (Trots ihärdiga försök har vi ej fått tillgång till cd-skivorna och kan därför endast mycket begränsat uttala oss om deras innehåll.)

### 4.3.4 Lärarhandledning – *Handy Helper*

*Handy Helper*, som lärarhandledningen för *Happy No. 3* heter, fungerar som ett stöd för läraren i planeringen av undervisningen. Varje kapitel ur textboken finns presenterade i lärarhandledningen som dels ger läraren bakgrundsfakta om de teman som tas upp men också förslag på program från Utbildningsradion (UR) och tips på film som har koppling till ämnet i fråga. Läraren ges förslag på hur denna kan introducera en text och på uppföljningsuppgifter. Lärarhandledningen erbjuder också tester på olika nivåer som är kopplade till texterna i textboken. Dessa test innehåller tre olika svårighetsgrader, alltså samma som i text- och övningsboken. Nivåskillnaderna är till för att läraren skall kunna individualisera testen. Lärarhandledningen innehåller vidare extra övningsuppgifter. Dessa är av lite svårare grad för att elever som kommit lite längre i sin språkutveckling ska få mer utmaning. Detta är i linje med den forskning som Tornberg (2000) presenterar som visar att elevernas arbetsmaterial inte får vara för enkelt utan måste innebära en utmaning för dem. Ytterligare hörövningar utöver de som finns med i övningsboken finns här, plus detta, praktiska uppgifter som inte är kopplade direkt till någon text. Den här sortens övningar skulle, med stöd av Reids teori angående inlärningspreferenser (Reid i Tornberg, 2000), passa de elever som föredrar en kinestetisk eller taktill inlärningsstil. Dessa uppgifter kan handla om att klippa och klistra, rita eller spela spel. Lärarhandledningen ger dessutom förslag på hur dessa uppgifter kan leda till större projekt. Som redan nämnts innehåller textboken utdrag från originaltexter. Lärarhandledningen har övningar till de skönlitterära utdragen samt en hel rad med tips på skönlitterära böcker som kan vara intressanta för eleverna att läsa. Här finns även en mall för recensionskrivning samt en

mall för utvärdering av de olika delarna i *Happy No. 3* och vad eleven lärt sig samt vad hon/han tyckte var lätt och svårt.

## **4.4 Färdigheterna i kursplanen**

### **4.4.1 Hörförståelse**

- *förstå tydligt, även något regionalt färgat, tal i instruktioner, berättelser och beskrivningar som rör kända förhållanden och egna intresseområden,*

*Happy No. 3* ger eleven möjlighet att träna på hörförståelse i enlighet med delar av målet ur kursplanen i engelska som nämns ovan. Att så är fallet går att utläsa vid en granskning av de hörförståelseövningar som *Happy No. 3* erbjuder. Till att börja med innehåller cd-skivorna inläsningar av alla texter, hörövningar och musik. Texterna är inlästa av skådespelare och det finns en hörövning till varje ämne ur textboken. Hörövningarna är av tre olika slag. En övning går ut på att eleven skall svara på frågor, en annan övning går ut på eleven ska markera vilken mening som stämmer överrens med det som sägs i hörövningen och tillsist finns en hörövning i vilken eleven skall skriva färdigt meningen som författaren har påbörjat. Det finns även övningar där eleverna ska utföra en intervju och sedan spela upp den för sina klasskamrater. Det finns en hörövning i övningsboken per tema. I lärarhandledningen finns det dock ytterligare hörövningar av vilka flera är kopplade till musiken på cd-skivorna. Eleverna ska lyssna till låtar och svara på frågor, sjunga sånger i klassrummet, skriva ner svåra ord och slå upp vad de betyder med mera. För att öva hörförståelse ytterligare finns, för varje tema ur textboken, förslag på film och program från UR som kan kopplas till det aktuella ämnet.

Det är svårt att säga om eleverna får höra något regionalt färgat tal eftersom vi inte har tillgång till cd-skivorna. Genom att läsa manus till hörövningar och texter kan man emellertid konstatera att de involverar personer som i verkligheten bör tala med regionalt färgade dialekter. Exempel på detta är en intervju med en ung amerikansk uppfinnare. Att inte låta honom tala med en amerikansk dialekt vore otrovärdigt. Eftersom texterna i textboken rör kända förhållanden kan man dra slutsatsen att inläsningen av texterna på cd-skivorna gör det samma. Texterna borde matcha en hel del av elevernas intresseområden då de bland annat handlar om musik, sport och kärlek. Att Gleerups dessutom har tagit hjälp av elever för utformandet av *Happy No. 3* stödjer påståendet om att läromedlet tar upp kända förhållanden som är relevanta och intressanta för elever i årskurs nio. Vad vi inte kan uttala oss om är ifall cd-skivorna erbjuder några slags instruktioner och ifall dessa är av varierat regionalt färgat slag. För att kunna svara på detta hade vi behövt cd-skivorna.

Sammanfattningsvis erbjuder *Happy No. 3* få men varierade hörövningar som läraren kan välja att komplettera med andra auditiva källor så som extraövningar och film. Enligt Sundell (2001) är det viktigt att eleverna får ofta och mycket *input*, det vill säga att eleverna utsätts för målspråket i så stor omfattning som möjligt. Tornberg (2000) påpekar dessutom att bland annat visuell hjälp kan underlätta hörövningar. Detta är inte något som uppmärksammats i *Happy No. 3*. Hörövningarna är flesta fall inte illustrerade.

#### 4.4.2 Muntlig kompetens

- kunna delta aktivt i samtal kring kända ämnen och med hjälp av olika strategier bidra till att kommunikationen fungerar,
- kunna muntligt berätta och beskriva något som hon eller han sett, hört, upplevt eller läst samt uttrycka och argumentera för en uppfattning i något för honom eller henne angeläget ämne,

Textbokens texter tar upp olika kända ämnen, eller som författarna själva skriver *omvärldskunskap* (s.5). Till dessa finns det många olika sorters övningar som bidrar till kommunikation av olika slag, så som muntliga diskussioner och argumentationer. En hel del övningar går ut på att eleverna ska diskutera sina egna åsikter i par eller i grupp. Oftast avslutas dessa med diskussioner i helklass. Övningsboken innehåller även uppgifter där eleverna ska skriva egna dialoger, svara på frågor eller att beskriva något som till exempel sin hemstad. Övningsboken har också uppgifter som ska utföras i grupp där eleverna ska argumentera för eller emot något, exempelvis om det var rätt att amerikanerna invaderade Vietnam. Argumenten förbereds först i halvklass men diskuteras sedan i helklass. Jämförelsevis får de muntliga övningarna stor plats i övningsboken. Eleverna ges möjlighet att öva på *performance* (Malmberg, 2001). Lärarhandledningen informerar läraren om fördelarna med att göra engelskan till ett arbetsspråk i klassrummet. Författarna till lärarhandledningen påpekar att detta kan kännas svårt till en början men att det ger resultat om man arbetar med det. Därav skulle det vara möjligt att som lärare i sin undervisning utgå från *Happy No. 3* för att ge eleverna möjlighet att uppnå målen med muntlig kompetens.

#### 4.4.3 Läsförståelse

- kunna läsa och tillgodogöra sig innehållet i enklare skönlitterära och andra berättande, beskrivande och argumenterande texter som behandlar kända ämnesområden,

För uppnående av denna punkt ur kursplanen spelar textboken en nyckelroll. I textboken finns det 46 texter som varierar i både längd och svårighetsgrad. Texterna består av tre olika svårighetsgrader, för att elever ska hitta sin egen nivå på läsningen. Det finns många olika sorters texter, så som dialoger, berättelser, utdrag från skönlitterära texter, faktatexter, historiska beskrivningar, dikter, reportage, faktarutor, noveller, argumenterande text, brev, elevtexter och intervjuer. Texterna är kopplade till kända ämnesområden som även ska vara lätta att arbeta med som projektarbeten integrerat med de övriga ämnena i skolan. Ett exempel på detta skulle enligt författarna kunna vara att arbeta med texten *Let's Talk Love* tillsammans med sex- och samlevnadsundervisningen. I övningsboken är många av övningarnas instruktioner på engelska.

I lärarhandledningen ingår bland annat några sidor där författarna tar upp titlar på skönlitterära böcker som bör vara intressanta för tonåringar att läsa. Dessa kan även beställas hem över Gleerups hemsida om biblioteket inte har dem inne. För att underlätta lärarens arbete med läsförståelse ger lärarhandledningen tips på hur man kan arbeta med läsförståelse i undervisningen. Tipsen föreslår olika lässtrategier för läsförståelse. Som exempel kan det handla om att låta eleverna skriva om texter som sedan läses upp för klassen som skall uppmärksamma ändringen av innehållet mot ursprungstexten. Det kan även vara att sammanfatta texten i par eller i grupp eller att körläsa. Författarna till lärarhandledningen, Peterson med flera (2006), hävdar att språket i textboken är varierat och synonymrikt. Lundahl (2001) påpekar, som vi redan nämnt, att läsning leder till ökat ordförråd hos elever. ”Såväl läs- som hörförståelse och förmågan att skriva stärks med större ordförråd.” (Peterson, Johansson och Bergman, 2006. s. 5) Genom variationen av textsorter bör eleverna utveckla en flexibilitet i

sitt läsande något som Lundahl (2001) tar upp som en central färdighet. Med andra ord är det möjligt att utgå från *Happy* för att ge eleverna möjlighet att uppnå målet med läsförståelse.

#### 4.4.4 Uttrycka sig i skrift

- kunna begära och ge information i skrift samt berätta och beskriva något,

Även här erbjuder läromedlet i fråga övning i enlighet med målet. Övningsboken innehåller sidor där eleverna ska ge information i skrift samt berätta och beskriva något. Flertalet övningar i övningsboken inleds med att eleverna i grupp sammanställer en text som sedan skall presenteras muntligt på diverse olika sätt. Liksom i övningsboken till *Good Stuff D* så finns här uppgifter där klasskamraterna blir mottagaren av det som skrivs och sägs snarare än läraren. Det finns också uppgifter som går ut på att skriva brev till någon och förklara något som hänt eller beskriva något som finns i ens omgivning. Ett exempel på detta är en skrivövning där eleverna skall beskriva någon som de saknar. Det förekommer ett antal uppgifter där eleverna ska skriva uppsatser om olika ämnen. Även om dessa innebär en något friare slags skrivning är det i första hand inte frågan om processskrivning eller ett *top down*-perspektiv på skrivandet som Tornberg (2000) beskriver. Den vanligaste formen av skrivuppgift i övningsboken är att översätta och besvara frågor för att visa att man förstått innehållet i en text. Att kunna översätta är inte ett uttalat mål i kursplanen men kan användas som ett medel att uppnå de andra färdigheterna.

#### 4.4.5 Kulturell förståelse

- ha kunskaper om vardagsliv, samhälle och kulturtraditioner i några länder där engelska har en central ställning samt kunna göra några jämförelser med egna kulturella erfarenheter,

Textboken nämner många olika länder i sina texter, som: Storbritannien, Sverige, USA, Etiopien, Japan, Mongoliet, Norge, Italien, Frankrike, Kanada, Syd Mumbai, Nord Irland, Vietnam, Kambodja och Indien. Författarna har valt att låta Kanada och Japan få var sitt eget kapitel med anledning av att Kanada är världens näst största land till ytan och Japan för att det är ett *inneland* (*Handy Helper* s. 5), som författarna själva kallar det. En text i kapitlet om Japan tar upp den japanska normen seder, traditioner och sociala koder. Till denna text finns en övningsuppgift där eleverna ska diskutera vad som skiljer sig mellan Japan och Sverige. De extrakt från originaltexter som följer efter varje kapitel i textboken är till för att inspirera eleverna till fortsatt läsning och behandlar frågor som vardagsliv, samhälle och kulturtraditioner.

Det är möjligt att utgå ifrån *Happy No. 3* för att ge eleverna insikt i några länders kulturer, i linje med det interkulturella målet som kursplanen anger. Tack vare de övningar som finns i övningsboken får eleverna möjlighet att diskutera och jämföra till exempel den japanska kulturen med egna kulturella förhållanden. Fokus ligger dock inte på jämförelseaspekten utan snarare på att eleverna skall bli insatta i kulturen i de belysta länderna. Detta skulle kunna ses som ett spår av *the foreign-culture approach* i läromedlet (Risager, 2002). Eleverna bör trots det utveckla en interkulturell kompetens med hjälp av detta läromedel. Läromedlet uppmuntrar däremot inte eleverna att reflektera över eventuella mångfaldsaspekter inom de olika kulturen eller inom den egna.



#### 4.4.6 Reflektiv förmåga

- kunna reflektera över och dra slutsatser om sitt sätt att lära sig engelska,

För att i en oviss framtid på ett effektivt sätt kunna lära sig nya saker krävs en insikt i hur man lär sig på bästa sätt. Dessutom är det önskvärt att ett läromedel erbjuder olika sorters sätt att lära sig ett språk för att tillgodose de inlärningsstilar som finns i en klass. I lärarhandledningen till *Happy No.3* finns en utvärdering som läraren kan välja att dela ut till eleverna. På utvärderingsblanketten står överskrifterna *Textbook/A, B* och *C*, *Workbook* och *Other things we did*. Denna blankett fylls i av eleverna som dels ska skriva vilka texter hon/han tagit del av och dels ge sin åsikt om texterna och uppgifterna i övningsboken samt övriga övningar de har arbetat med och lärt sig om. Författarna skriver att utvärderingen ska bedömas av läraren både vad det gäller språket och innehållet. Vid en användning av utvärderingen på det sätt som rekommenderas i lärarhandledningen framgår det inte tydligt att eleven skulle lära sig att dra slutsatser om sitt sätt att lära. Inte heller om man utgår från definitionen av reflektiv kompetens som tas upp i rapporten *Engelska i åtta europeiska länder. En undersökning av ungdomars kunskaper och uppfattningar* (2004) kan denna uppnås genom läromedlet från Gleerups.

#### 4.4.7 Strategi för användning av hjälpmedel vid språkliga aktiviteter

- kunna välja och använda hjälpmedel vid textläsning, skrivning och andra språkliga aktiviteter,

En del av uppgifterna i *Happy No.3* handlar om att ta reda på fakta om olika personer. Eleven måste själv komma fram till hur man ska gå tillväga för att hitta detta. Ofta finns det gloslistor bredvid texterna så att eleverna slipper leta längst bak efter ordens betydelse, dock saknas fonetisk skrift för dem. Som hjälp för uttal finns uttalsövningar att lyssna till. På Gleerups hemsida kan både lärarna och eleverna hitta uppgifter som är kopplade till ämnena som textboken tar upp och där finns även andra tips och länkar. På hemsidan finns mer information om ämnet i fråga, frågesport där eleverna kan ta ett test direkt på datorn, slangord, grammatik och mycket mera. Detta skulle kunna ses som en möjlighet för eleverna att använda sig av olika strategier och hjälpmedel för språklig aktivitet. Lärarhandledningen ger läraren en mängd förslag på hur läromedlet kan kopplas till användning av dator. Att *Happy No.3* som läromedel erbjuder en mängd olika slags texter innebär också att eleverna bör utveckla en flexibilitet i läsandet och bearbetandet av olika texter. En flexibilitet likt den som Lundahl (2001) menar är tydlig i vår nuvarande kursplan.

#### 4.4.8 Förmåga att arbeta individuellt och tillsammans

- kunna, på egen hand och i samarbete med andra, planera och genomföra arbetsuppgifter samt därvid dra slutsatser av sitt arbete,

Med utgångspunkt i läromedlet *Happy No. 3* är det möjligt att utveckla elevernas färdighet vad gäller samarbete och individuellt arbete. Det finns en stor variation i de övningsuppgifter som finns i övningsboken. Symboler visar vilka övningsuppgifter eleverna ska arbeta med i par eller i grupp. Dessa uppgifter innehåller olika slags övningar som eleverna ska göra, vissa övningar som återkommer oftare än andra. Flertalet övningarna går ut på att diskutera för eller emot i något ämne. En hel del av övningarna ska göras i par eller grupp först och ska senare diskuteras i helklass eller spelas upp för klasskamraterna. Författarna förespråkar att lärarna ska uppmuntra eleverna till att ta eget ansvar för bland annat övningarna i övningsboken. Instruktionerna på grammatiksidorna är enbart på svenska för att det ska vara lätt att förstå så

eleverna kan arbeta självständigt med dessa övningar. Genom materialets flexibilitet är det möjligt för eleverna att välja, bland annat svårighetsgrad på texter och övningar i boken. För att göra ett aktivt val krävs att man dragit slutsatser om sitt sätt att arbeta samt att man reflekterat över sitt sätt att lära. Enligt Vygotsky (Tornberg, 2000) så sker lärande i en proximativ utvecklingszon. Med detta synsätt är samarbetsövningar att föredra.

## 5 DISKUSSION OCH SLUTSATSER

I detta avsnitt diskuterar vi och drar slutsatser av metod och resultat. Vi har lagt upp diskussionen angående läromedlen utifrån våra frågeställningar. Därefter ger vi ett kort förslag på fortsattforskning och avslutar med ett slutord.

### 5.1 Diskussion angående metoden - begränsningar

Något som kan ha påverkat vår text- och innehållsanalys är det faktum att vi inte har haft tillgång till en komplett uppsättning av läromedlet *Happy No. 3*. Då det inte har varit möjligt för oss att analysera cd-skivorna som tillhör *Happy No. 3* kan detta ha påverkat vårt resultat åt ena eller andra hållet. Vad som också kan ha påverkat vår analys är vår tolkning av kursplanen i engelska. Det är till exempel svårt att avgöra om ett läromedel når upp till målet om att eleven skall ”ha kunskaper om vardagsliv, samhälle och kulturtraditioner i några länder där engelska har en central ställning samt kunna göra några jämförelser med egna kulturella erfarenheter.” (Skolverket, 2000). Vi frågar oss vad *central ställning* innebär och hur många *några* länder är?

Det viktigt att påpeka att vi endast valt att analysera de delar av två läromedel som är skrivna för skolår nio. Läromedlen kan ses som en följetong, med anpassade böcker för de skolår de är avsedda för. Både *Good Stuff D* och *Happy No. 3* finns för grundskolans äldre år. De brister som vi anser oss finna i en analys av *Good Stuff D* och *Happy No. 3* kan eventuellt ha blivit tillgodosedda i de föregående upplagorna, det vill säga i *Good Stuff A, B, och C* eller i *Happy No. 1* och *2*. Dessa har vi dock inte undersökt.

### 5.2 Diskussion angående resultatet

#### 5.2.1 Hur är de två läromedlen *Good Stuff* och *Happy* uppbyggda?

De två läromedlen *Good Stuff D* och *Happy No. 3* har många gemensamma drag. De liknar varandra rent komponentmässigt. Båda läromedlen består av lärarhandledning, textbok, övningsbok och cd-skivor. Vid en första anblick ger layouten i *Happy No. 3* ett något rörigt intryck. Sidorna i textboken och övningsboken är relativt fullmatade med texter av olika storlek och typsnitt. Gloslistorna inräknat kan ett och samma uppslag i textboken bestå av mer än fem olika typsnitt i varierade storlekar. Dessutom är textboken väldigt färgglad. Ofta är till och med bakgrunden till gloslistorna illustrerad. När man har vant sig vid typsnitten och layouten är det som består dock ett trevligt och avslappnat intryck. Upplägget i *Good Stuff D* känns något stramare, trots att det även här finns gott om illustrationer. Samma tendenser ser vi även i upplägget av lärarhandledningen. Lärarhandledningen för *Good Stuff D* är ganska stram och strukturerad utan överflödigt information medan lärarhandledningen för *Happy No. 3* har gott om humoristiska inslag och illustrationer.

Rent innehållsmässigt tycker vi oss kunna se en viss skillnad mellan uppläggen i de båda läromedlen. Båda tar förvisso upp vardagsliv, kulturer och traditioner i andra länder samt ämnen som rimligen skulle kunna knyta an till elevernas intresseområden. Vi har emellertid uppmärksammat att *Good Stuff D* i en majoritet av sina texter utgått från ett problem eller ett moraliskt dilemma. Vi ställer oss frågande till om detta är ett framgångsrikt sätt att fånga elevernas intresse och knyta an till elevernas egna intresseområden eller om det eventuellt

saknas humoristiska och mer positiva textinslag. Däremot tycker vi att det är önskvärt att läromedel tar upp kontroversiella ämnen som kan användas som utgångspunkt för diskussioner. Vi efterfrågar dock ett något mer balanserat innehåll mellan problem och glädjeämnen. Vissa texter i *Good Stuff D* känns skrivna för elever som är något äldre än skolår nio om man ser till innehållet. Ett exempel på detta är texten *I Couldn't Do That to Tar*, som handlar om alkohol, *one-night stand* och otrohet. Texterna i de båda läromedlen känns högaktuella vilket är en klar fördel så länge de är just aktuella. Risken med att vara alltför trendig i val av texter är att de snart riskerar att bli inaktuella.

### **5.2.2 Vilka punkter ur kursplanens mål att uppnå i skolår nio tar dessa läromedel upp?**

Båda läromedlen tar mer eller mindre upp de färdigheter som nämns i kursplanen och som elever skall ha uppnått i slutet av skolår nio. Svagheterna med en undervisning baserad endast på de nämnda läromedlen är att reflektionen över det egna lärandet kommer i skymundan, särskilt om man utgår från *Happy No. 3*. Vi anser till exempel inte att den utvärderingsblankett som finns i *Handy Helper* leder till att eleverna reflekterar över sitt lärande. Särskilt inte då utvärderingen skall bedömas innehållsligt och språkligt av läraren. *Good Stuff D* har förutom en utvärderingsblankett också ett tema i textboken som bland annat handlar om press vad gäller skolarbete och betyg.

Vi anser oss även kunna se en brist i hur läromedlen behandlar målet med att eleverna skall kunna göra medvetna val av hjälpmedel för språkliga aktiviteter. Vad som fattas, enligt oss, är övningar i de båda läromedlen som på ett tydligare sätt leder till att medvetengöra eleverna om vilka språkliga hjälpmedel som finns och hur de används. *Good Stuff D* och *Happy No.3* innehåller båda ett brett spektra av textsorter som skulle kunna ge eleverna möjlighet att öva på olika sorters lässtrategier och hjälpmedel för språkliga aktiviteter. Men även här krävs att läraren tar ett ansvar för att göra eleverna uppmärksamma på hur man kan ta sig an olika sorters läs- och skrivuppgifter. Internet är en källa till ett obegränsat antal texter, här om någonsans är det viktigt att kunna använda olika lässtrategier för att hitta det man söker.

När det gäller att förmedla en kulturell insikt och förståelse hos eleverna finns mer att önska av ett läromedel än det som erbjuds i *Good Stuff D* och *Happy No. 3*. Ingen av de båda läromedlen går ner på djupet vad gäller kulturer eller kulturella uttryck. Man skrapar på ytan och det är få inslag som uppmärksammar den mångkulturalitet som råder inom en nations gränser. Få tillfällen till reflektion och jämförelser med egna kulturella referenser ges. Den kritik vi ger på denna punkt gäller framför allt *Happy No. 3*. Till exempel skriver författarna i textboken att japaner har tunna och dåligt isolerade väggar och att man därför inte bör störa grannarna genom att lyssna högt på musik. Vidare skrivs att japaner helst undviker kroppskontakt och skyler tänderna när de skrattar. Detta kan ses som en grov generalisering av den japanska kulturen och dess folk. Denna stereotypa framställning av japansk kultur följs emellertid av flera texter som tar upp olika variationer av japanska kulturfenomen som sumobrottning och manga. Vi anser trots allt att båda läromedlen kan användas för att hjälpa eleverna att nå målen vad gäller förståelse av kulturer där engelskan har en central position.

”Hörövningar kan man aldrig få för många av.” enligt författarna till *Handy Helper* (Peterson med flera, 2006, s. 6). Hörförståelse är dock inget som vi menar att *Happy No. 3* fokuserar på. *Handy Helper* erbjuder visserligen extra hörövningar men i övningsboken är det endast en hörövning per tema.

I teoripresentationen skriver vi om hur viktigt det är att påverka elevernas motivation positivt genom att klargöra målen med undervisningen. Detta är också en poäng som förbises av läromedlen. Det hänger på läraren att förtydliga målen med undervisningen för eleverna. Båda läromedlen har ett särskilt grammatikavsnitt i övningsboken som tar upp språkets regler. Grammatisk färdighet anges inte som ett mål i kursplanen men kan ses som ett medel för att nå en effektiv kommunikativ kompetens. Vi betraktar de båda läromedlen vara en god utgångspunkt för kommunikativa övningar. De har starkt fokus på den kommunikativa kompetensen och övningar för samarbete och läsförståelse, något som vi finner vara läromedlens starka sidor. *Good Stuff D* har emellertid fler skriftliga kommunikativa övningar där andra klasskamrater är mottagare än vad *Happy No. 3* har.

### **5.2.3 Kan lärare i sin undervisning utgå från de nämnda läromedlen för att hjälpa elever att nå upp till målen i kursplanen för skolår nio?**

Att som lärare basera sin språkundervisning endast utifrån ett läromedel är enligt oss inte att rekommendera. Vi anser att läraren måste ta ett stort ansvar för att skraddarsy sin undervisning att passa den tänkta elevgruppen och att ge elever med olika inlärningsstil en möjlighet att utvecklas. Dessutom är det elementärt att läraren är förtrogen med de mål som ställs i kursplanen (men även i andra styrdokument). Att låta läromedlet utgöra målet med undervisningen är inte ett rimligt alternativ även om man utgår från ett läromedel som erbjuder övningar för alla de färdigheter som nämns i kursplanen.

Att engelskan är ett högst levande språk för dagens ungdomar är något som man som lärare bör dra fördel av. Vi anser att det är önskvärt att man som lärare använder sig mycket och ofta av målspråket och att man strävar mot att göra engelskan till ett levande arbetspråk även i skolan. I kontakter med människor som inte har samma modersmål som eleverna och i autentiska originaltexter finns en utmärkt resurs till äkta kommunikation på engelska men också ett utbyte av kulturella erfarenheter. För att göra detta möjligt krävs som vi nämnt en aktiv och medveten lärare. Läromedlen som vi har valt att analysera täcker upp de flesta färdigheterna i kursplanen och kan vara till stor hjälp för läraren i undervisningen. Om man som lärare väljer att inte basera sin undervisning på något läromedel krävs en hel del merarbete. Till exempel måste man då själv finna ett stort urval av lämpliga texter och själv tillverka passande övningar. Tack vare övningsboken och kopieringsunderlaget i lärarhandledningen är det lätt att matcha texterna med övningsuppgifter.

En lärare som väljer att basera sin undervisning på *Good Stuff D* eller *Happy No. 3* bör uppmärksamma att målet med utvecklandet av en reflektiv förmåga hos eleverna kanske inte uppmärksammas. Undervisningen skulle då enkelt kunna kompletteras med de bitar som fattas, i det här fallet kanske utformning av en bättre anpassad mall för utvärdering eller införandet av loggbok. Loggboken skulle kunna användas dels som en slags dagbok men också som utvärdering och som medel för en dialog mellan elev och lärare. Dialogen mellan lärare och elev är viktig för att ge läraren en bild av elevernas intresseområden och på så vis vinkla undervisningen så att den känns relevant för eleverna. En undervisning som utgår från dessa läromedel kan även behöva kompletteras med uppgifter där eleverna måste använda olika lässtrategier för olika texter.

### **5.3 Förslag på fortsatt forskning**

Vi anser att det skulle vara intressant att utvidga denna undersökning till att omfatta fler läromedel i samma serier eller andra aspekter tagna ur våra styrdokument. Exempel på detta skulle kunna vara genusperspektivet eller vilken bild som ges av de engelskspråkiga länderna i läromedlen. Det skulle också vara intressant att undersöka vad elever och lärare tycker och tänker om *Good Stuff* och *Happy*.

### **5.4 Slutord**

Sammanfattningsvis vill vi nämna att vi är glada för vad undersökningen har gett oss. Det har varit intressant och lärorikt att få möjligheten att fördjupa sig i dessa båda läromedel. I framtiden kommer vi att förhålla oss reflektivt till de läromedel vi använder oss av i vår undervisning. Genom otaliga diskussioner om tolkningen av kursplanen känner vi att undersökningen har gjort oss förtrogna med målen att uppnå för skolår nio. Dessutom har vi fått en insikt i språkundervisningens historia samt de teorier vi tar upp om språkinlärning. Med denna uppsats hoppas vi kunna förmedla något som kan vara av intresse för andra lärarkolleger med funderingar på att införskaffa nya läromedel för språkundervisning. Vi hoppas även nå fram till de lärare som redan använder ett läromedel i sin språkundervisning så att de i sin tur då och då lyfter blicken för att se om detta är tillräckligt för att hjälpa eleverna att bli godkända.

## 6 REFERENSLISTA

Andered, B. (2001). Europarådets Framework- en inspirationskälla för de nya kursplanerna. *Språkboken - En antologi om språkundervisning och språkinläring*, s. 26-36. Stockholm: Skolverket och Liber Distribution.

Byram, M. & Fleming, M. (2002). *Language Learning in Intercultural Perspective*. Cambridge, UK: the University Press. Tredje upplagan.

Coombs, A., Bayard, A. och Hagvörn, R. (2006) *Good Stuff D, Textbook*. Danmark: Nørhaven A/S.

Coombs, A., Bayard, A. och Hagvörn, R. (2006). *Good Stuff D, Workbook*. Ungern: Elanders Gummessons.

Coombs, A., Bayard, A., Hagvörn, R. och Sunhede Fulk, T.S. (2004) *Good Stuff D, Teacher's book*. Stockholm: Elanders Gotab.

Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages. Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

Erickson, G. (2004). *Engelska i åtta europeiska länder- en undersökning av ungdomars kunskaper och uppfattningar*. Rapport 242. Utgivare: Skolverket. Hämtat 2006-14-12, från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1284>

Gardner, H. (1994). *De sju intelligenserna*. s. 3-252. Malmö: Skogs Grafiska AB.

Gleerups hemsida.  
<http://www.gleerups.se/entree>

Kramsch, C. (2002). The privilege of the intercultural speaker. I Byram, M. & Fleming, M. *Learning in Intercultural Perspective*. s. 16-31. United Kingdom: Cambridge University Press. Tredje upplagan.

Libers hemsida.  
<http://www.liber.se>

Lightbown, P.M. & Spada, N. (1999) *How Languages are Learned Revised Edition*. s. 38-40. Hong Kong: Oxford University Press. Andra upplagan.

Lundahl, B. (2001). Att läsa aktivt, kreativt och kritiskt. *Språkboken - En antologi om språkundervisning och språkinläring*, s. 94-109. Stockholm: Skolverket och Liber Distribution.

Malmberg, P. (2001). Språksynen i dagens kursplaner. *Språkboken - En antologi om språkundervisning och språkinläring*, s. 16-25. Stockholm: Skolverket och Liber Distribution.

Marton, F. & Booth, S. (1997). *Om lärande*. Kap. 6. Lund: Studentlitteratur.

McLaughlin, B. (1987). *Theories of Second-Language Learning*. London: Edward Arnold.

Oscarsson, M. & Apelgren, B.M. (2005). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003* (NU 2003). Engelska. Rapport 251. Stockholm: Skolverket. Hämtat den 2006-12-13, från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1417>

Peterson, L., Johansson, K. och Bergman, K. (2006). *Happy, Handy Helper No. 3*. Malmö: Elanders Berlings AB. Första upplagan, första tryckningen.

Peterson, L., Johansson, K. och Bergman, K. (2006). *Happy, Workbook No. 3*. Malmö: Elanders Berlings AB. Första upplagan, första tryckningen.

Peterson, L., Sutcliffe, C., Johansson, K. och Bergman, K. (2005). *Happy, Textbook No. 3*. Malmö: Elanders Berlings. Första upplagan, första tryckningen.

Risager, K. (2002). Language teaching and the process of European integration. I Byram, M. & Fleming, M. *Learning in Intercultural Perspective*. s. 242-254. United Kingdom: Cambridge University Press. Tredje upplagan.

1. Skolverkets hemsida.  
[www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)

2. Skolverket (2000). *Kursplaner*. Hämtat 2006-11-21, från <http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0607&infotyp=15&skolform=11&id=2087&extraId=>

3. Skolverket. (2000). *Språk. Grundskola och gymnasieskola. Kursplaner, betygskriterier, kommentarer*. Gy2000:18. Stockholm: Skolverket och Fritzes.

Sundell, I. (2001). Europarådets Från kursplan till klassrum – några reflektioner. *Språkboken - En antologi om språkundervisning och språkinlärning*, s. 38-45. Stockholm: Skolverket och Liber Distribution.

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

Svartvik, J. (2001). Språket i framtiden. *Språkboken - En antologi om språkundervisning och språkinlärning*, s. 8-15. Stockholm: Skolverket och Liber Distribution.

Säljö, R. (2002). *Lärande i praktiken*. s. 11-28. Stockholm: Prisma. Första upplagan, fjärde tryckningen.

Tornberg, U. (2000). *Språkdiradik*. Kristianstad: Kristianstads Boktryckeri AB. Andra upplagan, första tryckningen.

Utbildningsdepartementet. (1994). *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna. Lpo 94 och Lpf 94*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.