



GÖTEBORGS UNIVERSITET



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Digitala verktyg i lärandet av andra språk

Webbverktyget Read Theory – förståelse och behållning på olika nivåer

Tara Nilsson

Självständigt arbete L6XA1A

Handledare: Ingela Andersson

Examinator: Miranda Rocksén

Rapportnummer: VT17-2930-031-L6XA1A

Sammanfattning

Titel: Digitala verktyg i lärande av andraspråk: Webbverktyget Read Theory – förståelse och behållning på olika nivåer / Digital tools in Second language learning: Read Theory – acquisition and advantages in different levels

Författare: Tara Nilsson

Typ av arbete: Examensarbete på avancerad nivå (15 hp)

Handledare: Ingela Andersson

Examinator: Miranda Rocksén

Rapportnummer:

Nyckelord: Computer-assisted language learning, Young English language learners, reading comprehension, Second language acquisition, ICT

This paper presents results from a study investigating the learning effects from language learners in 6th grade (Young English Language Learners, YELL) who use the web based learning tool Read Theory. The tool is used in school to practice reading comprehension. The data were collected through qualitative interviews with pupils in a Swedish school. The main purpose with the study was to examine what YELL comprehend with the help of Read Theory and which learning outcomes they develop. The YELL described how, when and why they use Read Theory. They also described their opinion of progress in English with the help of the web tool. When the interviews were completed data was divided into different themes concerning (1) the digital classroom and (2) the learning outcomes. Results show that Read Theory is a digital tool that YELL choose because it motivates them to read more and the texts are automatically adjusted for each individual. Further more it provides them not only with questions and answers but also an explanation from the texts they have read if they have given the wrong answer. The learning outcomes were divided into three groups (1) reading with focus as the texts are interesting and includes follow up questions, (2) learning new vocabulary as the texts contains new words, and (3) comprehension through context as the texts provides the reader with a coherence. Finally, the web tool Read Theory also motivates YELL to practice the structure with reading comprehension and answer questions with varied difficulty since it is similar to tests in English.

Sammanfattning	i
Abstract	ii
Innehåll	
1. Inledning	2
1.1 Syfte och problemformulering	2
1.2 Begreppsförklaring	3
2. Kunskapsöversikt	4
2.1 Teoretisk utgångspunkt	4
2.2 Historisk bakgrund	4
2.3 Dagens digitala klassrum	5
2.4 Digitala verktyg och textproduktion	5
2.5 Digitala verktyg som motivation för lärande	5
2.6 Digitala verktyg i relation till elevers interaktion	6
2.7 Digitala verktyg och lärarens möjligheter	6
3. Metod	7
3.1 Kvalitativ intervjustudie	7
3.2 Urval och Genomförande av intervjuerna	7
3.3 Bearbetning av empirisk data	7
3.4 Studiens tillförlitlighet	8
3.5 Etik	9
4. Resultat	9
4.1 Det digitala klassrummet	10
4.1.1 VerktYGets kännetecken	10
4.1.2 Frågor & Svar	11
4.1.3 VerktYG ur ett skolperspektiv – vad och varför?	12
4.2 Språkutvecklande förmågor	13
4.2.1 Läsförståelse – att läsa med fokus på innehåll	13
4.2.2 Utökad vokabulär – nya ord i kontext	14
4.2.3 Förståelse genom sammanhanget	14
5. Diskussion	15
5.1 Read Theory i språkundervisningen ur elevperspektiv	16
5.1.2 Read Theory – kluriga frågor med feedback	16
5.1.3 Read Theory – motivation ur olika perspektiv	17
5.2 Språkutveckling i det digitala klassrummet	18
5.2.1 Fokuserat läsande	18
5.2.2 Ordförråd och textproduktion	18
5.2.3 Sammanhang och struktur	18
5.3 Relevans till lärarprofessionen	19
5.4 Förslag till framtida forskning	19

5.5 Avslutande reflektioner	19
Referenser	20
Bilaga 1: Intervjuguide	
Bilaga 2: Information till föräldrar för medgivande	

1. Inledning

Vi lever i ett samhälle där de flesta människor dagligen använder digital teknik. Hela 95% av Sveriges befolkning har tillgång till internet (Statistiska Centralbyrån, 2016) och det medför att de digitala verktygen får en given plats både i skola, jobb och privatliv. Införandet av elevdatorer och systemet en-till-en, som innebär att varje enskild elev har en egen dator, skapar tillfällen att använda informations- och kommunikationsteknik, IKT, på ett sätt som tidigare inte var möjligt. Det finns en rad läromedelsbaserade applikationsverktyg och webbsidor som används i undervisningen. Forskning om IKT och hur det påverkar barns motivation och lärande har under de senaste åren ökat.

Inom forskningen av IKT används flera olika begrepp som förekommer i denna undersökning: Second Language Acquisition, SLA, förvärvad kunskap inom andraspråket. Det kan avläsas först efter att man undersökt hur Second Language Learning, SLL, undervisningen i andraspråket, fungerar. I kursplanen i engelska (Skolverket, 2011) finns innehåll som omfattar kommunikation, reception och produktion/ interaktion vilka kan genomföras tillsammans med eleverna via användning av IKT. Tidigare forskning visar att elevers motivation och interaktion ökar vid användning av digitala verktyg (Chang, Pearman & Farah, 2014; Pellerin, 2014; Figueroa, 2015, Warschauer, 2006). Dock är forskningen kring Computer-Assisted Language Learning, CALL, fortfarande för otillräcklig för att den ska bidra till att forma språkundervisningen i svensk grundskola. Däremot finns det flera studier som lyfter fram fördelarna med att använda digitala verktyg: (1) belyser flexibiliteten att använda dator jämfört med enbart papper och penna, (2) fördelaktigt vid skapande av ordförråd och (3) att datoranvändning, även när den är för nöjes skull, visar att elever lär sig genom självinstruerande uppdrag (Sundqvist & Sylvén, 2012; Mitra, Dangwal, Chatterjee, Jha, Bisht & Kapur, 2005; Wu, Franken & Witten, 2012).

Kan vi då anta att IKT är nyckeln till framgång vid SLA? Nej, eftersom CALL utan förankring i kunskapsmål eller med strukturerad respons tenderar att ge tillfällig output som saknar en tydlig mottagare och som heller inte ger bestående kunskap (Figueroa, 2015; Pinkman, 2005; Warschauer, 2006; Macaro, Handley & Walter, 2012). Därför är det som lärare viktigt att ha ett tydligt mål med att använda CALL i undervisningen och att eleverna vet vad som förväntas av dem för att de ska uppnå målet. I en tidigare genomförd litteraturstudie har jag tagit del av forskning som visar lärarperspektivet i användningen av digitala verktyg inom språkundervisningen i engelska. Elevers perspektiv är intressant att studera i det ljus som kan belysa lärande kontra webbaserade verktyg i engelska. Elevers erfarenheter av att arbeta med digitala verktyg och vilka förmågor som eventuellt utvecklas genom användandet av specifika verktyg kan ge en fingervisning om vad jag som blivande lärare bör ha i åtanke när jag planerar språkundervisningen.

1.1 Syfte och problemformulering

I denna studie undersöker jag det webbaserade verktyget Read Theory och hur det används i språkundervisningen i engelska. Examensarbetet syftar till att, ur ett elevperspektiv, undersöka vad som kännetecknar Read Theory som undervisningsmaterial och vilken språkutveckling som går att urskilja hos eleverna.

Frågeställningar:

1. Hur använder elever i åk 6 verktyget Read Theory i undervisningen i engelska?
2. Vilka språkutvecklande förmågor kan eleverna därigenom utveckla?

1.2 Begreppsförklaring

I studien förekommer en rad olika begrepp som används inom forskningen av digitala verktyg. Dessa presenteras kortfattat i nedanstående lista.

CALL – Computer Assisted Language Learning

Språklärande via datoranvändning

Digitala verktyg

Samlingsnamn för dator, surfplatta, mobiltelefon, interaktiv tavla (ofta kallad Smart Board)

En-till-en

En dator till varje elev

Gamification

Lärande via digitala spel med tävlingsinslag som varierade spelnivåer, poängsättning och resultatöversikt

IKT – Informations- och Kommunikationsteknik

Samlingsnamn för olika former av kommunikation genom användningen av digital teknik

L1/ L2

Language 1 – det första språket, alltså modersmålet

Language 2 – det andra språket som förvärfvas efter modersmålet

Output

Vad eleven själv kan producera i form av text eller tal i L2

SLA – Second Language Acquisition

Språkförvärv i det andra språket

SLL – Second Language Learning

Lärande av det språk som förvärfvas efter modersmålet

Target Language

Det språk som är målet för undervisningen

Webbaserade verktyg

Spel, program och applikationsverktyg som finns tillgängliga online

Web 2.0-verktyg

Digitala verktyg online som möjliggör interaktion och kreativitet

YELL – Young English Language Learners

Unga språkelever i engelska, vanligen åsyftas elever i åldern 6- 12 år

2. Kunskapsöversikt

I avsnittet presenteras en översikt kring Computer Assisted Language Learning – CALL och vilka synliga resultat som framkommit genom tidigare forskning. Texten är strukturerad utifrån de resultat som är relevanta för min studie och inleds med en historisk tillbakablick för att ge en tydlig bild av hur de digitala verktygen har fått en alltmer betydande roll i skolan. Inledningsvis presenteras den teoretiska inramningen som tar avstamp i Vygotskijs sociokulturella teori där verktyg, artefakter, beskrivs mer ingående.

2.1 Teoretisk utgångspunkt

Vygotskij grundar sin sociokulturella teori i att barnet är beroende av sin omgivning för att lärande ska kunna ske. Han menade att om barnets tankar ska utvecklas mot lärande krävs interaktion både i sociala och kulturella sammanhang. Befintlig kunskap kan diskuteras men också ifrågasättas eller utmanas av närliggande kunskaper för att hjälpa barnet till nästa nivå av förståelse (Vygotskij, 1999). Enbart en lärande miljö räcker alltså inte för att barnet (fortsättningsvis omnämnd som elev) ska kunna lära sig: interaktion är avgörande för vad och hur lärandet sker. Vygotskijs teori omfattar tre aktiva parter: lärare, elev och miljö. Den lärande miljön kan också innehålla olika typer av artefakter, verktyg, för att förmedla det som ska läras. Dessa artefakter benämner Vygotskij som medierande, alltså verktyg som kan fungera som en länk mellan eleven och det som ska läras. De medierande verktygen blir enligt Vygotskij (1999) ett viktigt inslag i den sociokulturella teorin där det bara är elevens mentala kreativitet som sätter gränser för kunskapsinhämtningen. Läraren har också en medierande roll eftersom det är denne som uttalar vad som ska läras, varför det ska läras och hur lärande ska gå till. Det är också läraren som ska presentera vilka medierande verktyg och andra hjälpmedel som finns tillgängliga för eleverna i lärandeprocessen (Vygotskij, 1999).

2.2 Historisk bakgrund

Generellt sett har det sedan tidigt 1900-tal skett en förskjutning ifrån att undervisa språk genom isolerad grammatik till att under 1960-talet gå över till fokusering kring repetition och memorering (Figueroa, 2015). År 1980 nämns för första gången mediekunskap som ett kunskapskrav i läroplanen. Det var dock få lärare som hade kompetens eller tillgång till teknik som kunde stötta dem i att uppfylla det kravet. Datorernas intåg i skolan blev i det närmsta vad Engström (2008) och Olofsson (2000) kallar för ett fiasko och bara några år senare förkastades helt planerna på ett tekniskt klassrum. Men det kom att ändras under 1990-talet när Sverige i och med sitt medlemskap i EU (dåvarande EG) och ett öppnare Europa rent politiskt sett, förändrade vår syn på massmedia och teknik. I sin avhandling *Elever syns på nätet – Multimodala texter och autentiska mottagare* beskriver Åkerlund (2013) utvecklingen mot att medier fått ta en allt större plats i samhället under de senaste 25-30 åren. Efter att kommersiell tv och radio började sändas i Sverige vidgades vyerna ytterligare inom området medier. När internet blev tillgängligt för privatpersoner och även gjorde intåg i näringsliv och skola var det flera lärare som började använda webben som verktyg, både i skolarbetet och som kommunikationskanal. Men efter att den nya lagen om personuppgifter, PuL (SFS 1998:204), blev antagen förändrades arenan för digitala verktyg. Plötsligt kunde skolorna varken publicera skolarbete eller information där namn, platser och kontaktuppgifter fanns med. Men några år senare tolkades lagen av Högsta domstolen genom den så kallade EU-rätten, vilket innebar att publikationer som lades upp av privatpersoner ägde samma juridiska rättigheter som publikationer från medier som tidningar och enskilda journalister. Således

kunde skolorna återuppta implementeringen av digitala verktyg i skolarbetet (Åkerlund, 2013).

2.3 Dagens digitala klassrum

I dagens klassrum benämner vi metoden inom språkundervisningen som autentiskt lärande och vi använder en så kallad *Communicative approach* (Figueroa, 2015). Praktiskt tillämpat betyder en sådan undervisningsmetod att eleverna ska förberedas för att kunna använda Language 2 – L2, det språk eleven lär sig näst efter modersmålet, i det vardagliga livet (Figueroa, 2015; Chang, Pearman & Farha, 2014). Den svenska skolan arbetar idag med de digitala verktygen utifrån styrdokumentet. Trots att Lgr 11 inte specifikt omnämner IKT finns det med mellan raderna - både i det centrala innehållet och i kunskapskraven. I exempelvis bildämnet ska eleverna:

”skapa bilder med digitala och hantverksmässiga tekniker och verktyg”

Och i engelskans centrala innehåll för åk 4-6:

”Olika sätt att söka och välja texter och talat språk på engelska från internet och andra medier”

(Skolverket, 2016)

2.4 Digitala verktyg och textproduktion

Flera studier visar på positiva samband mellan dataspel och utvecklat ordförråd (Cheung & Harrison, 1992; Miller & Hegelheimer, 2006; Ranalli, 2008; Rankin, Gold & Gooch, 2006). Verdugo & Belmonte (2007) visar i en jämförande studie att elever som använder digitala spel i språkundervisningen kontra traditionell undervisning utan digitala inslag, har bättre resultat i både hörförståelse och ordförråd. Även Turgut & Irgin (2009) menar att digitala spel stimulerar lärandet hos barn till att utveckla sitt ordförråd.

I *Laptops and Literacy* presenterar Warschauer (2006) en kvantitativ studie som undersöker hur digitala verktyg påverkar elevers skrivförmåga. Studien lyfter fram att en-till-en systemet bidrar till att eleverna skaffar sig s k “digital literacy”. Det betyder att de har grundläggande kunskaper i hur man använder en dator som omfattas av informationsökning, produktion av text, interaktion via Internet samt dess etikregler och källkritik. Warschauer konstaterar visserligen i sin studie att elevengagemang och textproduktion får högre kvalitet men att det också beror på i vilken social kontext eleverna befinner sig. I de klassrum där en-till-en fungerar, ökade både elevernas textproduktion och viljan att skriva mer korrekt när de skrev för autentiska läsare. Genom att skriva på datorn har eleverna tillgång till stavningsprogram, uppslagsverk och ordböcker när deras egen kunskap inte räcker till. Även Pinkmans (2005) studie ger stöd för att elevers texter som produceras för en autentisk läsare medför att eleverna förbättrar sin skrivförmåga.

2.5 Digitala verktyg som motivation för lärande

Motivation är viktigt för allt lärande särskilt när det handlar om språkligt lärande, menar Dörnyei & Ushioda (2011). Användningen av web 2.0-verktyg, digitala verktyg online som möjliggör interaktion och kreativitet, motiverar elever att lära eftersom det sätter lärandet i en vardaglig kontext (Chang et. al, 2014; Pellerin, 2014).

Begreppet ”gamification” avser ett mer spelifierat lärande där man använder tävlingsinslag för områden som i sig inte är specificerade som spel. Sådant lärande har studerats av Figueroa (2015) som menar att elevernas motivation ökar och det gör även deras vilja till att utmana sig själva. Det krävs tydliga mål och strukturerade bedömningskriterier för att det ska uppnås annars riskerar eleverna att utföra uppgifter under stress för att få en snabb belöning. I sådana fall kan det betyda att elever tar sig vidare till nästa nivå i ett spel utan att ha fått med sig kunskap (Figueroa, 2015). Sundqvist & Sylvén (2014) visar att elever som kontinuerligt använder digitala spel är överrepresenterade i gruppen som anser att engelska är intressant. Elever använder i varierad utsträckning digitala spel på engelska även på fritiden vilket påverkar deras intresse för engelska och självbedömning i språket. En paradox i det avseendet är att samma grupp samtidigt bedömer sina kunskaper i engelska som lägre än de elever som spelar mer sällan eller inte alls. Det kan bero på att de elever som spelar mer frekvent använder engelska i högre utsträckning än andra i sitt vardagliga liv och att de därför har lättare för att inse sina språkliga brister än de som inte använder engelska i sin vardag på samma sätt (A.a, 2014).

2.6 Digitala verktyg i relation till elevers interaktion

Pellerin (2014) hänvisar till Vygotskijs sociokulturella teori och menar att elever genom interaktion via digitala verktyg får möjlighet att tillsammans skapa förståelse för hur språket är uppbyggt. I sin sammanfattande forskning lyfter Figueroa (2015) också fram Vygotskijs idéer om den proximala utvecklingszonen där han visar att spel med tävlingsinslag i språkundervisningen istället gör det möjligt att låta eleven själv utvecklas och utmanas genom interaktion.

Både Pellerin (2014) och Warschauer (2006) konstaterar genom sina intervjuer och observationer att i en lärmiljö där elever använder digitala verktyg för att själva utveckla och omarbete arbetsuppgifter vågar de bli mer verbala och interagerar med varandra. Interaktionen i språkundervisningen ökar främst när elever använder sociala medier och wikis, lättillgängliga faktatexter (Heift & Chapelle, 2012; Chang, Pearman & Farha, 2014). Pinkman (2005) lägger fram forskningsresultat som visar att elevernas engagemang ökade genom den interaktion som uppstod både när de mottog och gav varandra respons. När eleverna fick respons med konstruktiv kritik ökade deras engagemang för vidare interaktion men utan konstruktiv respons avtog elevengagemanget för uppgiften.

2.7 Digitala verktyg - lärarens möjligheter och fallgropar

Resta & Laferrière, (2008) lyfter fram att det digitala klassrummet medför nya förutsättningar för lärare när de ska planera och genomföra undervisning. De har identifierat följande ”förutsättningar för digital rättvisa” (s. 3) :

1. Godtagbar och välfungerande hårdvara, mjukvara och uppkoppling mot internet
2. Tillgång till meningsfullt material på modersmålet
3. Möjligheter att skapa, dela med sig (till andra) och utbyta (ifrån andra) material
4. Tillgång till utbildare inom digitala verktyg och dess resurser
5. Tillgång till ny tillförlitlig forskning för att öka sina egna kunskaper

Resta & Laferrière påtalar vidare att lärarna dessutom behöver färdigheter i kontexten om IKT som kunskapsområde. Det räcker inte att lärare har grundläggande kunskaper, de behöver få utbildning i hur IKT explicit kan användas i ett pedagogiskt syfte. Lärare behöver ges

möjlighet att konkretisera användningen av digitala verktyg och inte bara läsa om hur de kan göra det. Samarbete, uppföljning och stöttning från professionella utbildare inom IKT ur ett pedagogiskt perspektiv är också viktigt för att lärare ska kunna stötta sina elever till att använda digitala verktyg med framgång (Voogt, Knezek, Cox, Knezek & ten Brummelhuis, 2011). För att använda digitala verktyg med framgång i syfte att motivera elever krävs också en engagerad lärare som har goda digitala kunskaper och strukturerade former av feedback (Warschauer, 2006; Pinkman, 2005; Heift & Chapelle, 2012; Sundqvist, 2009). I en studie om digital literacitet lägger Warschauer (2006) fram resultat som visar att lärare såg negativa aspekter av att använda digitala verktyg i undervisningen. När elever använder dator i språkundervisningen menade lärarna att elevernas förståelse för skrivregler och språkets uppbyggnad kom i skymundan eftersom de kunde lösa problem i sin textproduktion bara genom att trycka på en knapp. Däremot tyckte lärarna att med datorn som hjälpmedel behövde eleverna inte bli osäkra på ifall deras handstil dög eller inte, de kunde istället fokusera på själva skrivandet. Warschauer (2006) menar också att även om datorn är ett värdefullt verktyg vid textproduktion är den inte lösningen på elevernas svårigheter vid språkinläring.

3. Metod

I detta avsnitt presenteras och motiveras val av metod och efterföljande delar som urval och hur bearbetningen av empiriskt material har gått till.

3.1 Kvalitativ intervjustudie

Undersökningen baseras på kvalitativa intervjuer som är vanligt förekommande vid studier inom utbildningsområdet (Stukát, 2011). Intervjufrågorna var av semistrukturerad karaktär med potentiella andrafrågor för att kunna få så utvecklade svar som möjligt. Det förekom också inslag av öppna frågor för att få eleverna till att fördjupa sig i svaren de uppgav. Inför intervjuerna tematiserades forskningsfrågorna för att klargöra studiens syfte (Kvale & Brinkmann, 2009). Intervjuguiden redovisas i bilaga 1.

3.2 Urval och Genomförande av intervjuerna

Studien genomfördes i en medelstor svensk kommun på en skola där digitala verktyg används kontinuerligt, särskilt inom språkundervisningen. Jag valde att göra ett positivt urval av elever som läraren beskrivit hade erfarenheter av att arbeta med Read Theory. Det positiva urvalet gav utrymme för att de 5 utvalda eleverna också förväntades svara med rika beskrivningar på mina frågor. Alla elever gick i samma klass i åk 6 på en låg- mellanstadieskola med ca 160 elever. Vi hade sedan tidigare relationen elev-lärare, och det ökade mina chanser att få mer utvecklades svar jämfört med om jag hade intervjuat för mig okända elever (Kvale & Brinkmann, 2009). Intervjuerna genomfördes vid två olika tillfällen med ett par dagars mellanrum. Det var frivilligt för eleverna att delta i intervjun men eftersom de var under 18 år skickades ett informationsbrev ut till deras föräldrar för medgivande (se bilaga 2).

3.3 Bearbetning av empirisk data

Intervjuernas längd varierade mellan 15-18 minuter och det kan tyckas ganska kort men då är det viktigt att ha i åtanke att det är analysen bakom det som sägs, som är centralt när forskningsfrågorna ska besvaras (Stukát, 2011). En kvalitativ studie med alltför många

informanter istället kan medföra en alltför ytlig analys och därmed undergräva idén för studien (A.a, 2011). För att kunna säkerställa att elevsvaren dokumenterades ordagrant gjordes ljudupptagningar med en smarttelefons inspelningsfunktion. Transkriberingen av alla intervjuer genomfördes under de nästkommande dagarna efter intervjutillfället.

Transkribering kan vara tidsödande och kan innebära att den samlade empirin blir svår att hålla redan på (A.a, 2011). I denna undersökning har så inte varit fallet eftersom jag haft förhållandevis få intervjuer att bearbeta. De utskrivna intervjuerna lästes och kategoriserades flertalet gånger i olika kunskapsområden, teman. Dessa teman färgkodades därefter för att bli mer lätthanterliga inför analysen av det empiriska materialet (Kvale & Brinkmann, 2009). Intervjuanalys har skett utifrån tematisk analysmetod eftersom den lämpar sig inom områden som behöver mer forskningsunderlag (Braun & Clarke, 2006). Utifrån analysen av de olika kunskapsområdena kunde sedan forskningsfrågorna besvaras.

3.4 Studiens tillförlitlighet

Forskningsdesign valdes med bakgrund mot hur tidigare forskning inom undersökningsområdet hade gjorts. Därefter planerades studien utifrån de vetenskapliga riktlinjerna för en kvalitativ intervjuundersökning för att säkerställa resultatets tillförlitlighet (Kvale & Brinkmann, 2009). På vilket sätt det genomförts beskrivs i detta avsnitt.

Validitet

Studien gjordes genom 5 kvalitativa intervjuer som genomfördes på elevernas skola. Intervjufrågorna justerades efter första intervjun för att ytterligare rikta frågorna mot syftet. Genom ett strategiskt urval tillfrågades elever som var aktuella för medverkan. Urvalet gjordes med motivet att få verbala elever som var välbekanta med verktyget. Som blivande lärare med mycket vaga uppfattningar och erfarenheter inom forskningsfältet diskuterade jag såväl syfte och frågeställning som metodval och resultat av analys med handledaren.

Reliabilitet

Med utgångspunkt i verktyget var det förhållandevis enkelt att upprätta en intervjuguide. Frågorna diskuterades med handledare när två intervjuer genomförts. Dessa skedde på elevernas skola i ett avskilt rum som inte låg i närheten av det klassrum där övriga klassen befann sig. Genom intervjufrågorna ansåg jag att jag fick möjlighet att få beskrivningar kring det jag ville. Dessutom underlättades intervjusituationen av att eleverna istället för att bara beskriva samtidigt fick visa på datorn hur det såg ut när de använde webbverktyget. Ljudupptagningar gjordes utan problem eller nämnvärda störningsmoment.

Generalisering

Resultaten för studien kan inte generaliseras för andra grupper än de som har samma förutsättningar som denna grupp. Till sådana förutsättningar ingår t ex: en-till-en systemet, elever som är bekanta med verktyget, elever som läst engelska på en sådan nivå att kunskapskrav E för 4-6 uppnås, socio-ekonomiska förutsättningar för läxläsning i hemmet och slutligen mycket goda kunskaper i svenska för att kunna göra utförliga beskrivningar till forskaren.

Kritiska aspekter

Urvalsgruppen består av 5 elever varav samtliga är flickor. Eftersom studien inte avser att undersöka det digitala verktyget ur ett genusperspektiv har det inte varit relevant att ange könstillhörighet. Det strategiska urvalet påverkades av att klassen bestod av långt fler flickor än pojkar. Till en början tillfrågades lika antal pojkar och flickor varav två av pojkarna tackade nej till medverkan. Den tredje var inte bekant med verktyget på ett sådant sätt att han kunde svara på intervjufrågorna. Därav skulle det kunna räknas som ett bortfall. Slutligen kan det tilläggas att ur ett tidsperspektiv hade det varit svårt att hinna intervjua fler elever.

3.5 Etik

Enligt gällande regler och riktlinjer från Vetenskapsrådet (2011) redovisas här de etiska aspekter som varit aktuella för studien.

Informationskravet

Berörda elever, deras lärare och rektor fick information om studiens syfte, att eleverna ägde rätt att tacka nej till att medverka. Intervjusvar skulle anonymiseras.

Samtyckeskravet

Två veckor före intervjutillfället skickades en skriftlig information till elevernas föräldrar. Skrivelsen innehöll syfte med studien, aktuell institution och genomförandet i stora drag. Se bilaga 2.

Konfidentialitetskravet

Eleverna informerades före intervjutillfället att deras svar enbart skulle hanteras av mig och att de ljudinspelningar jag gjorde inte skulle användas av någon annan. Anonymisering skedde direkt efter intervjutillfället där eleven nämndes som E och siffra. Eleverna gjordes uppmärksamma på att studien kommer att publiceras på gupea.

Nyttjandekravet

Eleverna informerades om att den insamlade empirin inte används i annat syfte än som underlag till aktuell studie.

4. Resultat

I detta avsnitt presenteras det digitala verktyget Read Theory. Huvudrubriken inleds med en beskrivning av verktyget ur elevperspektiv. Resultatet redovisas därefter utifrån två teman:

- Det digitala klassrummet – redovisar vad (hur) och när eleverna använder verktyget
- Språkutvecklande förmågor – redovisar vilka olika aspekter av språkkunskaper som eleverna utvecklar när de använder verktyget

Varje utdrag ur intervjuerna är markerat som ett indrag (citat) i kursiverad stil där bokstaven E står för "elev" och efterföljande siffra anger vem av eleverna som gör uttalandet. Detta gäller för hela resultatdelen.

4.1 Det digitala klassrummet

Under detta kunskapsområde presenteras ur ett elevperspektiv vad som kännetecknar verktyget, vad som är mest utmärkande vid användandet, hur det används i skolarbetet och slutligen vilka förmågor som utvecklas genom användningen. Read Theory är ett verktyg eleverna i klassen kan välja att använda vid samtliga lektionstillfällen i engelska. Nedanstående presentation visar studiens resultat om vad som sker i det digitala klassrummet.

4.1.1 Verktygets kännetecken

Det digitala verktyget används via webbläsare och är därför lätt att tillgå för eleverna, både i skolan och hemmet. Varje elev arbetar enskilt med verktyget på sin dator. De loggar in och kan genast börja jobba. Elev 5 beskriver hur arbetsgången ser ut efter att hon loggat in:

E 5: "Ehm först så läser jag på den här först är det såhär questions. ... Det är olika frågor som man ska svara på och då ska man läsa en sida här (pekar på faktatext på skärmen). Då ska man läsa allt det här och sen ska man svara på frågor. Och det kan vara lite svårare eller enklare. /.../ Det finns A, B och C och sen finns det en ja en av de här tre svaren är det rätta."

Eleven beskriver att Read Theory är ett program där de ska läsa texter och svara på frågor av varierande svårighetsgrad. Det finns flera svarsalternativ att välja mellan varav ett är rätt.

Varje text har alltså efterföljande frågor, oftast 3-5 stycken. Därefter visas elevens totala poäng för den aktuella nivån och användaren kan sedan välja att gå vidare till nästa nivå som också består av ett antal texter med vardera 3-5 frågor. En elev beskriver hur det ser ut på skärmen när hon kommit till brytpunkten för nästa nivå:

E 5: "Här står det hur många scores du har. ... Och här kan man kolla hur högt jag har jag vet inte riktigt hur man säger det men det finns olika (statistik) ... men här står hur högt upp man kan komma. Här uppe. Och jag är här ungefär."

Eleven beskriver hur det ser ut på skärmen när aktuell poäng (scores) och statistisk visas.

Eleverna kan inte själva påverka vilket innehåll nästkommande text kommer att ha, däremot påverkas texternas och frågornas svårighetsgrad beroende på antal procent rätt per nivå. Det kan alltså vara så att nästa nivå innebär att eleven får samma svårighetsgrad på texter och frågor som på nivån innan. Det beror på antalet procent rätt per nivå.

E 3: "Då är det ju då en fråga och så läser man den så finns det fyra olika alternativ. ... Och så ser man om man får rätt eller fel. Och beroende på hur många rätt och så, så åker man upp nivåer eller åker man ner. Så blir det lättare eller svårare texter."

Eleven beskriver vad som sker i spelet efter att rätt eller fel svar angivits. Svårighetsgraden ökar eller minskar beroende på antal rätt eller fel för den senaste spelomgången.

Sammanfattningsvis visar elevernas beskrivningar att Read Theory är en webbaserad sida som presenterar olika texter med efterföljande frågor, varav ett alternativ är korrekt. För att

komma vidare i spelet måste eleverna välja ett alternativ. Beroende på hur många antal rätt eller fel de har kan de sedan avancera till svårare texter eller backa en nivå och få en lägre svårighetsgrad.

4.1.2 Frågor & svar

Webbsidan är konstruerad på att sådant sätt att eleverna läser texter och därefter svarar på frågor. Samtliga elever beskriver att de upplever att texterna blir svårare ju fler rätt de haft tidigare, och motsatt ifall de haft flera fel. Eleverna upplever att utmaningen ligger i att ange rätt svar på frågorna och att texternas omfattning är det som utgör hur avancerad en text är. De uppfattar vid första anblicken en kortare text som lättare än en lång. Elev 4 menar att hon ibland tycker sig se ett mönster mellan antal rätt eller fel och längden på nästkommande text.

E 4: "Jag vet inte ifall det är så men eh ibland när jag tycker att man har svarat och typ alla fel då kommer det en kortare text. ... Ja det kan ju lika gärna vara slumpen så bara men jag kommer till det ganska många gånger så man undrar ju ifall det är det."

Citatet handlar om att en elev upplever att verktyget ger kortare texter ifall hon har svarat fel flera gånger.

Vidare är den direkta återkopplingen, att verket anger rätt svar, en faktor som eleverna återkommer till i samtalet. Den uppträder i form av grön- eller rödmarkeringar vid de svar som eleverna anger. Elev 1 menar att det är bra att verktyget inte bara rödmarkerar vid felsvar utan även ger en fingervisning om var i texten rätt svar går att finna:

E 1: "Det liksom som är bra är att om man har läst och svarat fel på en fråga så säger den det rätta svaret och varför typ. Så om man har trott att nåt annat är rätt så säger den det liksom. ... Alltså den förklarar liksom och visar var i texten som svaret står typ."

En elev berättar att verktyget alltid anger det rätta svaret och också visar var i texten rätt svar går att finna.

En del av frågorna går att besvara direkt i texten medan andra är inferensfrågor, frågor som besvaras genom att eleverna måste kunna läsa mellan raderna. Frågorna kan ställas på ett sådant sätt att de utifrån texten upplevs som avancerade att besvara. En elev beskriver att hen får tänka till lite extra när det kommer sådana frågor:

E 5: "Också är det lite såhär vissa frågor såhär förvirrar lite också får man tänka lite mer och det är bra att man inte vet att ja det är det svaret rakt fram, utan man måste tänka lite."

Eleven beskriver att frågorna ibland är utformade så att svaret inte går att utläsa direkt i texten utan en måste då kunna läsa mellan raderna.

Sammanfattningsvis arbetar eleverna i huvudsak med att läsa text och svara på frågor. Det finns en rättningsfunktion som eleverna kan använda när de är klara med uppgiften. Funktionen markerar inte bara rätt och fel utan ger också vägledning om hur eleverna kan gå tillväga för att hitta rätt svar. Svaren på frågorna går inte alltid att finna direkt i texten. Några

frågor kan bara besvaras om eleven kan förstå hela texten i sitt sammanhang.

4.1.3 Verktyget ur ett skolperspektiv – vad och varför

Klassen använder Read Theory varje vecka, ibland är det obligatoriskt men oftast frivilligt. När läraren ger eleverna läxa att läsa engelska texter minst 1 timme per vecka är det flera elever som väljer att använda Read Theory.

E 3: "Alltså vi har ju läxa i det typ att man ska läsa eh en timme i veckan. Då brukar jag läsa på det här. Så typ fyra gånger i veckan. Eller tre. Det beror på hur länge jag läser."

Det är inte bara verktygets innehåll som eleverna tycker att de har nytta av. Några berättar också att de tycker att det är bra att få träna sig på att läsa texter med varierat innehåll och sedan besvara frågor om texten. En sådan utformning av text-fråga-svar härleder tankarna till provsituationer:

E 2: "Man måste förstå vad man läser för att kunna svara på frågorna /.../ Det är ju det man gör på prov också, att man liksom ska läsa så kommer det frågor och så.."

Beskrivningen visar hur en elev kan se likheter mellan strukturen i verktyget och provsituationer där text-fråga-svar enligt elev är vanligt förekommande.

Förutom att verktyget används i läxläsning och betraktas som en fiktiv situation för provskrivning beskriver eleverna att de kan dra nytta av Read Theory på flera andra sätt i skolarbetet. Dessa omnämns endast i detta stycke för att senare beskrivas mer utförligt under 4.2 Språkutvecklande förmågor. För det första kan de sätta nya ord i en direkt kontext. För det andra tränar de sig på att läsa mer fokuserat än om de hade läst en engelsk text utan efterföljande frågor. För det tredje finner de motivation till att jobba med engelska texter. En elev beskriver sin motivation av att arbeta med engelska texter genom Read Theory:

E 2: "Jag behöver läsa mycket för jag är inte så jätteduktig på det. ... Eller ja, jag tycker inte att det är så kul egentligen. Men här (pekar mot skärmen) var det lite roligt."

Eleven beskriver att Read Theory motiverar till att läsa engelska texter.

Read Theory kräver att eleverna läser texterna själva medan det finns andra verktyg som kombinerar texten med en automatisk uppläsning. En elev resonerar kring hur Read Theory motiverar henne att arbeta med engelska texter jämfört med verktyg där elever tränar hörförståelse:

E 5: "Alltså jag gillar mer att skriva och med läsa /.../ Ibland när jag såhär hör på olika saker som de här vad heter det, det finns olika såhär böcker som man kan höra på och jag tycker det är jättejobbigt för att jag vill själv läsa det för jag tycker jag får det bättre jag får det in bättre i min hjärna. Bättre när jag läser än att jag alltså lyssnar."

Citatet visar hur en elev föredrar att läsa texterna själv istället för att få dem upplästa för sig eftersom hon tycker att det är lättare att få förståelse för texten.

En annan elev beskriver att både utformning och innehåll i verktyget påverkar motivationen:

E 3: "Eh men oftast blir det roligare när man kommer till frågorna. ... Men det är ändå roligt att läsa typ om det är intressant."

Eleverna motiveras till att arbeta med Read Theory när det är texter vars innehåll är intressant för dem, samt att funktionen att svara på frågor kan upplevas som underhållande.

Sammanfattningsvis är det flera elever som väljer att använda Read Theory när de har fått läxa att läsa engelska texter. Eleverna beskriver paralleller mellan strukturen i verktyget och utformningen av prov. De återkommer till att läsförståelse, att utveckla ordförråd i en kontext och att de läser mer fokuserat eftersom texterna har uppföljande frågor. Dessutom utgör frågorna en motivation i sig eftersom det då är roligare att läsa texten.

4.2 Språkutvecklande förmågor

Studien visar att elever som använder Read Theory utvecklar flera olika språkliga förmågor. Dessa presenteras här utifrån de huvudsakliga förmågor som framkommit genom undersökningen.

4.2.1 Läsförståelse – att läsa med fokus på innehåll

Det fanns tre förmågor som framträdde särskilt mycket utifrån elevsvaren, varav det ena var läsförståelse. Eleverna beskriver att de läser mer fokuserat och att de dessutom upplever att de orkar läsa längre texter. Elev 5 beskriver skillnaden mellan att läsa texter utan efterföljande frågor eller när hon läser med hjälp av Read Theory:

E 5: "Det var i alla fall någon slags text och då läste jag såhär jättefort också visste jag inte vad det betydde nästan någonting för jag läste bara men när det är frågor och så då brukar jag gå tillbaka och kolla vad det betyder och vad det är som det betyder."

Citatet beskriver hur en elev läser texter utan, respektive med, läsförståelsefrågor och att läsningen inte blir lika fokuserad när texten inte har kontrollfrågor.

Studien visar att variationen av texter, både vad gäller innehåll och svårighetsgrad, påverkar hur fokuserat de kan och orkar läsa. Jag har tidigare nämnt att det egentligen inte är texterna i sig som avgör hur svår en text är, det är läsförståelsefrågorna som utgör avancemanget. Men texternas olika längd, innehåll och struktur uppfattas av eleverna som varierad svårighetsgrad.

E 3: "Så det är väldigt bra att den liksom att det inte är samma nivå alltså, du kan typ såhär om det är rätt eller såhär så får du lite svårare texter. /.../ Eh alltså det här att den anpassar."

Den här eleven beskriver att det är positivt att Read Theory anpassar texterna utifrån hur många rätt användaren har svarat på. Ju fler rätt desto högre svårighetsgrad.

Det finns exempel på när texterna upplevs vara för lätta. Även om uttalandet inte säger något om frågornas svårighetsgrad beskriver elev 4 att verktyget visar texter som inte motsvarar den nivå som hon uppfattar att hon befinner sig på:

E 4: "Jag tycker jag lär mig ganska bra när jag läser och sen att det kommer frågor efteråt då blir det ju lite då märker man ju tydligt ifall man inte förstår det. /.../ Det kommer nya texter som jag tycker är ja det är bra på vissa texter. På vissa texter kanske är lite väl lätta men alltså annars tycker jag att de är bra."

Eleven beskriver att texterna oftast är bra men ibland kan vara för lätta för att ge en utmaning. Sammanfattningsvis visar resultatet att läsförståelse är en av de tre mest framträdande språkutvecklande förmågor som kan avläsas. Eleverna beskriver att texternas innehåll, struktur och svårighetsgrad påverkar hur fokuserat de kan läsa.

4.2.2 Utökad vokabulär – nya ord i kontext

Den andra förmågan som var tydligt framträdande genom studien var benägenheten att lära sig nya ord och att utöka sitt ordförråd. Verktyget kräver att eleverna dels läser med fokus och förståelse för innehållet, dels behöver de förstå centrala ord och begrepp i texten för att kunna besvara frågorna i slutet.

E 5: "Jag lär mig vissa ord. Ibland frågar jag kompisar och ibland frågar jag lärare vad det betyder men oftast brukar jag slå (på google översätt) vad det betyder."

Citatet beskriver vilka olika strategier eleven har för att ta reda på vad nya ord betyder.

När det handlar om att utöka sitt ordförråd resonerar eleverna kring att just begreppet ordförråd innebär att de kan använda nya ord i andra kontexter, inte bara i den som presenteras i Read Theory. Sådär berättar två elever om att använda nya ord i andra kontexter:

E 2: "Om vi ska skriva texter och om det ska handla om något så har man ju lärt sig om olika saker. Det handlar ju om lite olika."

Faktatexterna i sig själva erbjuder alltså eleverna stoff som kan användas även vid andra tillfällen i skolarbetet. Dessutom kan eleverna utveckla förståelse för nya ord bara genom att förstå inramningen:

E 5: "Jag tycker nog att jag lär mig väldigt mycket ord och sånt. /.../ Det är typ såhär när man inte förstår vad eggs egg betyder på engelska så är det alltså då kan man ändå förstå om man fattar alltså mycket det mesta av meningen."

Eleven menar att hon utvecklar sitt ordförråd och att nya ord går att förstå utifrån vilken kontext det står i.

Sammanfattningsvis är ett utvecklat ordförråd den andra av de tre mest språkutvecklande förmågor som kan avläsas i resultatet. Eleverna beskriver att de lär sig nya ord i en kontext och därför kan börja använda dem även i andra sammanhang. Dessutom kan de förstå detaljerna i en text när de förstått texten i stora drag.

4.2.3 Förståelse genom sammanhanget

Den tredje förmågan som framträdde var att eleverna kan förstå det huvudsakliga innehållet i en text även om de inte förstår den på detaljnivå. De kan också göra kopplingar mellan text/ frågor och hur den strukturen används i andra sammanhang. Så här beskriver en av eleverna att verktygets struktur utvecklat hennes förmåga att förstå samband:

E 2: ” Jag behöver läsa mycket för jag är inte jätteduktig på det. Och de (texterna) har ofta svår ord och då lär man sig dem. Sen även i frågorna så lär man sig, vad heter det att svara på frågor, hur de är formulerade och så.”

Beskrivningen visar att eleven tycker att hen lär sig nya ord eftersom texterna innehåller nya ord. Dessutom återkommer eleven till att strukturen på frågorna utvecklar förmågan att själv kunna formulera frågor. Förståelsen kan också handla om att eleverna förstår nya ord genom att se i vilken kontext de står:

E 5: ”Det är typ så här när man inte förstår vad eggs egg betyder på engelska så är det alltså då kan man ändå förstå om man fattar alltså mycket det mesta av meningen. Alltså om man kan mjölk och juice och sånt då fattar man ju att de menar alltså maten i alla fall och fattar man att de pratar om mat och så.”

Eleven beskriver att det kan räcka med att förstå sammanhanget i texten i stora drag för att kunna göra en mening som inne håller nya ord, begriplig.

Verktygets struktur med svarsalternativ till frågorna ger eleverna en fingervisning om vad som eftersöks. En elev tycker att det underlättar att svarsalternativen redan är angivna istället för att hen ska formulera ett eget svar. Eleven upplever både frågor och svarsalternativ som en stöttning för att utveckla förståelse för texten:

E 3: ”Ibland kan det bli så här vad menar de typ. Men om man ser frågorna eller de olika svarsalternativen så blir det att man förstår lite också. ... Då fattar man ifall man hänger med eller så.”

Eleven beskriver förvirringen när hon vid en första anblick inte förstår vad som står i texten men att förståelsen blir bättre när hon får syn på frågorna till texten.

Sammanfattningsvis är den tredje språkutvecklande förmågan som kan utläsas av resultatet att eleverna kan skapa förståelse genom sammanhang. Det kan vara ord, strukturer och läsförståelsefrågor som vägleder eleverna till att eleverna skapar förståelse genom sammanhanget.

5. Diskussion

I följande avsnitt diskuteras analysen utifrån de huvudsakliga resultat som framkommit. Dessa är indelade i två teman: Read Theory i språkundervisningen ur elevperspektiv och Språkutveckling i det digitala klassrummet. Dessa diskuteras i förhållande till tidigare forskning för att kunna besvara frågeställningarna:

1. Hur använder elever i åk 6 verktyget Read Theory i undervisningen i engelska?

2. Vilka språkutvecklande förmågor kan eleverna därigenom utveckla?

Därefter behandlas resultatet i relevans till lärarprofessionen, vidare ges förslag till framtida forskning och slutligen avslutande reflektioner.

Resultatet visar att elevers användning av det webbaserade verktyget Read Theory både har sociala och kulturella aspekter i det digitala klassrummet. Resultatet har fokuserats kring elevers förutsättningar till lärande i engelska med Read Theory som medierande verktyg som är ett begrepp inom Vygotskijs sociokulturella teori (se avsnitt 2.1 Teoretisk utgångspunkt). Det huvudsakliga resultatet visar hur elever interagerar med ett webbverktyg och hur programmet genom kontinuerlig återkoppling vägleder eleverna mot en mer utvecklad förmåga att använda och förstå engelska. För att beskriva begreppet medierande artefakter behövdes det mer detaljerade beskrivningar av elevernas användning av Read Theory och vilka språkutvecklande förmågor det kunde medföra. Till exempel förefaller frågorna (artefakter) i slutet av de texter eleverna läser bidra till (mediera) en helhetsförståelse av textens budskap och sammanhang som kanske inte kommit fram i enbart tematiska analyser.

Resultatet visar att när Read Theory används i åk 6 beskriver eleverna fördelarna med att verktyget ger dem träning i läsförståelse på flera olika plan. Utvecklat ordförråd, förståelse genom sammanhang och läsförståelse med fokus är de språkutvecklande förmågor som är framträdande i resultatet. Vidare får eleverna kunskap om det varierade innehåll som texterna består av, det är innehåll som de kan använda när de producerar egna texter, både i engelska och andra språk. Studien visar också att eleverna uppfattat strukturer och återkommande mönster i Read Theory som de sedan kan applicera i andra skolrelaterade sammanhang. Utformning av frågor, förståelse för olika textstrukturer och fiktiva provsituationer är faktorer som eleverna ser som fördelaktiga när de beskriver vilken språklig nytta verktyget medför.

5.1 Read Theory i språkundervisningen ur elevperspektiv

5.1.1 Read Theory – kluriga frågor med feedback

Resultatet har visat att eleverna använde verktyget Read Theory varje vecka och att de gärna valde det framför andra läromedel. Att verktyget var användarvänligt, lättillgängligt och roligt påverkade deras val av verktyg. Det var inte ovanligt att de företrädesvis använde Read Theory för den återkommande läxläsningen som innebar att de skulle läsa engelska texter under totalt en timme på en vecka. Resultatet visar att det är viktigt för eleverna med direkt återkoppling och att Read Theory var särskilt tydligt i det avseendet. Pinkman (2014) som har studerat japanska elevers upplevelse av feedback (återkoppling) kontra deras språkutveckling menar att strukturen av feedback är avgörande för hur lärandet ser ut. De elever som jag intervjuat har inte nämnt ordet feedback i form av kamratrespons eller lärarrespons. Det kan bero på att verktyget skötte återkoppling på egen hand. Det som å ena sidan kan uppfattas som en snabb och enkel återkoppling när verktyget röd- eller grönmarkerade det svarsalternativ eleven hade valt, kan å andra sidan vara en viktig feedback som uppmärksammade eleven på vad hen borde träna mer på. Även om spelet i sig inte var dömande hängde ändå avancemanget på att eleven fick ett visst antal procent rätt för att kunna gå vidare. De elever som *inte* ville avancera i spelet kunde skynda igenom spelnivåer mest för att hålla sig sysselsatta. Utan lärarens inblandning i vad eleverna faktiskt sysslade med framför datorn, var det svårt att veta var i lärandeprocessen de befann sig och vad de i så fall behövde stöttning med för att kunna ta sig vidare. På samma sätt kunde de elever som *ville* uppnå avancemang stressa igenom spelnivåer för att prestera – men frågan är i vilken grad det

i så fall kan anses som kunskapsinhämtning? I Brevik & Davies (2016) studie om elevers uppfattning om lärande och lärarens möjligheter att följa elevers förståelse i det digitala klassrummet visade att det oftast krävs efterföljande samtal för att läraren ska kunna uppfatta vilka kunskaper eleven fått med sig (Brevik & Davies, 2016; Pellerin, 2014). Med bakgrund mot det kan det vara problematiskt för läraren i ett sådant här klassrum att bedöma vilka svårigheter elever har och hur stöttnen bör vara.

Frågorna i sig var i själva verket det som avgjorde hur låg eller hög svårighetsgraden var. Givetvis ska jag inte förkasta elevernas upplevelse av att långa texter nödvändigtvis är svårare, det kan de mycket väl vara, inte minst eftersom det är svårare att hålla fokus på en längre text. Därmed blir det svårare att besvara s k inferensfrågor som kräver att eleven dessutom kan läsa mellan raderna (Stensson, 2006).

5.1.2 Read Theory – motivation ur olika perspektiv

Resultatet visar i likhet med Dörnyei & Ushioda (2011) att motivation är viktigt för lärande. Min studie visar att det fanns flera perspektiv på varför eleverna valde att använda Read Theory och fördelarna som det medförde.

För det första menade eleverna att de blev bättre på att läsa engelska texter, i synnerhet längre texter. Mer om detta under rubriken Språkutveckling i det digitala klassrummet. Elevers motivation påverkas av att digitala verktyg används för ett eller flera specifika syften, allra helst tydligt uttalade sådana (Pellerin, 2014; Chang, Pearman & Farha, 2014). Av beskrivningen ovan skulle jag vilja dra paralleller till studier som visar att elever allra helst använder digitala verktyg i en verklig kontext som de finner meningsfull (Pellerin, 2014; Chang, et. al, 2014). I annat fall, både i och utanför det digitala klassrummet, tenderar undervisningssituationer att få mer behavioristisk karaktär. Eleven gör en uppgift för att det är vad läraren sagt att hen ska göra och blir bedömd enbart genom att läraren ger en kommentar i någon form. Det tycker jag rimmar dåligt med skolans styrdokument som säger att skolan ska omfatta elevinflytande och meningsfulla sammanhang (Skolverket, 2011).

För det andra visar resultatet att eleverna också fann motivation i att de kunde träna sig i strukturen text-fråga-svar eftersom det är så traditionella prov ser ut. Att eleverna kan upptäcka en sådan struktur tycker jag i sig visar att de kommit långt i analysen av vad som är lärande. Åkerlund (2013) menar att det mesta av den kunskap vi förvärvat beror på att vi upptäcker mönster, samband och rörelser. Om lärare, allra helst tillsammans med eleverna, kan analysera undervisningen för att upptäcka och reflektera över sådana här mönster, borde väl undervisningens innehåll bli mer kongruent och innehållsrikt för alla i verksamheten? Jag antar att de flesta lärare eftersträvar just kongruens, att alla delar hänger ihop och bildar en helhet, i sin undervisning. Enligt den tidigare forskning som jag presenterat i denna studie kan lärare med hjälp av de digitala verktygen skapa meningsfulla sammanhang i språkundervisningen. De olika delar som behövs för att skapa lärande i L2 kan genom exempelvis ett verktyg som Read Theory vävas samman för att skapa en helhet, likaväl som olika delar går att urskilja där eleverna själva kan välja vilket fokus de vill ha.

Den tredje mest framträdande aspekten på varför elever fann det meningsfullt att använda Read Theory handlar om elevernas uppfattning om att de lärde sig nya ord och att de kunde sätta dessa i en kontext. Jag har tagit del av flera studier som bekräftar det resultatet (Turgut & Irgin, 2009; Cheung & Harrison, 1992; Miller & Hegelheimer, 2006; Ranalli, 2008;

Rankin, Gold & Gooch, 2006). Mer om detta under rubriken 5.2 Språkutveckling i det digitala klassrummet.

5.2 Språkutveckling i det digitala klassrummet

5.2.1 Fokuserat läsande

Resultatet visar att eleverna upplevde att de med hjälp av verktyget kunde läsa mer fokuserat, både längre texter och med mer komplexitet än när de läste engelska texter via andra medierande läromedel som en bok. På så vis skulle en kunna säga att Read Theory fungerar som en osynlig lärare som stöttar eleverna att nå nästa stegpinne i Vygotskijs proximala utvecklingszon. Då är det naturligt att ställa frågan ifall den personifierade läraren rentav kan ersättas av den osynliga? Svaret på den frågan är enligt mig nej, eftersom interaktion både med lärare och klasskamrater är nödvändig för att den digitala plattformen ska ha ett meningsfullt syfte (Heift & Chapelle, 2012; Chang et. al, 2014). Jag menar att ett digitalt verktyg, precis som ett verktyg som används av snickaren, bör ses som ett hjälpmedel för att lättare uppnå det som ska läras eller för all del, byggas.

5.2.2 Ordförråd och textproduktion

Read Theory erbjuder eleverna ett färdigt paket med nya ord som ingår i en kontext. Hur många nya ord elever lär sig under en vecka när de har använt verktyget är i princip omöjligt att avgöra. Klart är dock att de upplevde att de inte bara lärde sig nya enstaka ord utan faktiskt utökade sitt ordförråd. Det skulle kunna innebära att deras textproduktion också blir mer varierad och innehållsrik. Men en sådan slutsats går inte med säkerhet att dra utifrån ett såpass otillräckligt underlag. Det finns studier som visar att användning av digitala verktyg *underlättar* och *varierar* elevernas textproduktion. Likaså kan verktyget erbjuda elever ett meningsfullt sammanhang där texter anpassas till en särskilt mottagare (Warschauer, 2006; Verdugo & Belmonte (2007). Det är särskilt fördelaktigt när det som Åkerlund (2013) kallar för läsekvens, eftersträvas. Kortfattat innebär det att eleven arbetar med stoff utifrån ett bestämt ämnesområde. Stoffet ska sedan bearbetas, presenteras och slutligen ska eleven reflektera över processen. Läsekvenser kan uppstå i olika former när en elev producerar något i skolarbetet, det kan vara en skriven text, en muntlig presentation eller ett samtal kring moment i ett praktiskt skolämne (Åkerlund, 2013). Den samlade uppfattningen utifrån tidigare forskning och med min egen studie som ett bekräftande tillskott, vill jag påstå att Read Theory bidrar till elevers språkutvecklande förmågor vad gäller ordförråd och textproduktion.

5.2.3 Sammanhang och struktur

För det första visade studien att elever upplevde att de kunde nyttja fördelarna med Read Theory's struktur. En elev menade att hon genom frågornas utformning kunde förstå textstrukturen kring hur frågor bör formuleras. Sammanhang skulle också kunna vara ur perspektivet interaktion i det digitala klassrummet. Heift & Chapelle (2012), Pellerin (2014), Warschauer (2006) med flera lägger fram resultat som visar att elever som får utveckla och omarbete uppgifter också interagerar i det digitala språkklassrummet. Här går det att dra paralleller till Vygotskijs sociokulturella teori om barnet som lär sig genom interaktion med andra. Sammanhang är också ur perspektivet autenticitet, att se kopplingen till en vardaglig kontext och att arbeta med något som ska läsas av en särskild mottagare. Som jag tidigare nämnt i ett av styckena om motivation beskriver Åkerlund (2013) att lärandet hos människan

snarare sker när vi får syn på samband, mönster och rörelser mer än kunskap som på ett eller annat sätt präntats in. Det är min uppfattning att allt lärande i livet kretsar kring dessa mönster. Vissa paralleller skulle kunna dras mellan att upptäcka grammatiska strukturer i språk och att upptäcka hur det går till när en ska simma. Jag tänker mig att principen är densamma, har en väl lärt sig det så finns kunskapen där livet ut. Kunskapen kan i sann Vygotskij-anda genom stöttning utökas och fördjupas.

5.3 Relevans till lärarprofessionen

Som blivande lärare har min studie givit mig insikter om att digitala verktyg som Read Theory inte bara är ett verktyg som kan motivera elever i engelska. Det kan också användas för att lära så mycket mer än bara läsförståelse. Resultatet har visat att elevernas förmåga att se mönster, dra paralleller och upptäcka samband bidrar till språkutvecklingen på flera olika sätt. Det finns en uppsjö av webbaserade verktyg som följer ett visst mönster, Read Theory är bara ett av många exempel. Spel som erbjuder elever avancemang utifrån deras förmåga och som kan utmana utan att pressa, är ett välkommet inslag i språkundervisningen. Eftersom jag pekat på en rad olika studier (Pellerin, 2014; Chang, Pearman & Farha, 2014, m fl) som visar att elevers motivation ökar vid användandet av digitala verktyg finns det ingen anledning att förringa den plats som dessa bör få uppta i klassrummet. Den stora utmaningen tror jag ligger i att som lärare hålla sig både uppdaterad och välbekant med vilka digitala verktyg som ska användas och i vilket syfte.

5.4 Framtida forskning

Den befintliga forskningen om CALL och Second Language Acquisition är främst genomförd på den internationella arenan. Det vore intressant att få mer kunskaper om specifika digitala verktyg och hur dess användning påverkar språkutvecklingen hos svenska elever. I så fall vore det relevant att koppla den forskningen till om särskilda mönster i ett spel kan utveckla förmågor som är gynnsamt i andra skolämnen än språk. Vidare vore ett genusperspektiv på digitala verktyg i språkundervisningen intressant. Hur spelet används och påverkar flickor, pojkar respektive det tredje könet. Befintlig genusforskning inom området fokuserar på interaktiva spel eller sociala medier.

5.5 Avslutande reflektioner

I inledningen lyfte jag fram tidigare forskning inom digitala verktyg som positiv men otillräcklig för att kunna påverka kursplaner i språkundervisningen. Det är ett faktum att barn sedan snart 20 år tillbaka i tiden, har fötts in i ett samhälle där mobiler, datorer och läsplattor är en naturlig del av vardagen. Denna grupp benämns ofta inom forskningen som *digital natives*, av bl a Warschauer (2006) och åsyftar just den beskrivningen. De hanterar och kan troligen nyttja digitala verktyg i positiv bemärkelse, på ett helt annat sätt än vad våra beslutsfattare och många andra vuxna gör, inte minst lärare. Denna studie har refererat till forskning som visar att de digitala verktygen, om de hanteras med kunskap och insikt, bidrar till elevers språkutveckling på flera olika nivåer. Då uppstår frågan om elevers olika förutsättningar för att kunna använda detta medierande verktyg med framgång. I det avseendet handlar det inte längre om eleverna själva utan om skolans styrning, resurser i form av utbildade lärare/pedagoger, personal med kompetens inom IKT och tillgången till digital teknik. Dessa faktorer påverkas inte minst av geografiskt läge, skolans huvudman och skolbyggnadernas utseende. Om ytterligare 20 år kanske vi ställer oss frågan varför vi inte

satsade mer resurser på och om IKT för att ge våra elever ännu fler möjligheter till individuell utveckling.

Jag har genom min kvalitativa studie bidragit med ett bekräftande tillskott till befintlig forskning att de digitala verktygen inte bara motiverar och engagerar elever i språkundervisningen. Read Theory är ett exempel på ett digitalt verktyg som förser eleverna med språkutvecklande kunskaper som hjälper dem att se mönster även i andra skolämnen. Det är just sådana flerdimensionellt medierande verktyg som vi troligen kommer se mer av i framtiden i det sociala och digitala klassrummet.

Referenser

- Blomgren, J. (2016). *Den svårfångade motivationen: elever i en digitaliserad lärmiljö*. Akademisk avhandling i pedagogik vid Institutionen för pedagogik och specialpedagogik. Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2077/47615>
- Braun, V. and Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2). 77-101.
- Brevik, L M., & Davies, C. (2016). The potential of digital tools for enabling the observation of comprehension in the classroom. *Nordic Journal of Digital Literacy*. Volum 11. 102-117.
- Chang, C., Pearman, C., & Farha, N. (2012). Second Language Acquisition: Implications of Web 2.0 and Beyond. *Critical Questions In Education*. 3(2), 52-64.
- Cheung, A. & Harrison, C. (1992). Microcomputer adventure games and second language acquisition: A study of Hong Kong tertiary students. In: Pennington, M. C and Stevens V. (eds.), *Computers in applied linguistics*. Clevedon: Multilingual Matters, 155-178.
- Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2 ed.). Harlow: Longman.
- Engström, A. (2008). *Compis - datorn som blev ovän med alla*. Hämtad 2017- 04-10 från: <http://www.idg.se/2.1085/1.142677/compis---datorn-som-blev-ovan-med-alla>
- Figueroa Flores, J. F. (2015). Using Gamification to Enhance Second Language Learning. *Digital Education Review*, (27). 32-54.
- Heift, T. & Chapelle, A. (2012). Language learning through technology. In S. M. Gass and A. Mackey (Ed.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. (s. 555-569). Oxon: Routledge.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Macaro, E., Handley, Z., Walter, C. (2012). State-of-the-Art Article: A systematic review of CALL in English as a second language: Focus on primary and secondary education. *Lang. Teach.* 45.1, 1-43.
- Miller, M. & Hegelheimer, V. (2006). The SIMs meet ESL. Incorporating authentic computer simulation games into the language classroom. *Interactive Technology & Smart Education*. 3(4): 311-328.
- Mitra, S., Dangwal, R., Chatterjee, S., Jha, S., Bisht, R. S. & Kapur, P. (2005). Acquisition of computing literacy on shared public computers: Children and the "hole in the wall". *Australasian Journal of Educational Technology*. (21)3: 407-426.
- Olofsson, K. (2000). De värsta flopparna. *PC För Alla* – (1).

- Pellerin, M. (2014). Language Tasks Using Touch Screen and Mobile Technologies: Reconceptualizing Task-Based CALL for Young Language Learners. *Canadian Journal Of Learning And Technology*. 40(1), 1-23.
- Pinkman, K. (2005). Using blogs in the foreign language classroom: Encouraging learner independence. *The JALT CALL Journal*. 1(1), 12-24.
- Ranalli, J. (2008). Learning English with The Sims: exploiting authentic computer simulation games for L2 learning. *Computer-assisted language learning*. 21(5): 441-455.
- Rankin, Y. A., Gold, R. & Gooch, B. (2006). 3D role playing games as language learning tool. Paper presented at the EuroGraphics 2006, September 4-8, 2006, Vienna, Austria. http://www.thegooch.org/Publications/PDFs/Rankin_Gold_Gooch.pdf
- Resta, P., & Laferrière, T. (2008). Issues and challenges related to digital equity. In J. Voogt & G. Knezek (dir.), *International handbook of information technology in primary and secondary education*. New York: Springer.
- Skolverket. (2016). *Läroplan för grundskolan, förskoleklass och fritidshemmet*. Hämtad från: http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning/grundskola/laroplan/curriculum.htm?tos=gr&a=1#anchor_1
- Statistiska Centralbyrån. (2016). *Privatpersoners användning av datorer och Internet 2016*. Stockholm: Statistiska centralbyrån.
- Stensson, B. (2006). *Mellan raderna - Strategier för en tolkande läsundervisning*. Göteborg: Daidalos AB.
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Sundqvist, P. & Sylvén, L K. (2014). Language-related computer use: Focus on young L2 English learners in Sweden. *ReCALL* 26(1), 3-20.
- Säljö, R. (2013). *Lärande i praktiken*. Stockholm: Norstedts.
- Turgut, Y. & Irgin, P. (2009). Young learners' language learning via computer games. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 1(1): 760-764.
- Verdugo D., & Belmonte, I. (2007). Using digital stories to improve listening comprehension with Spanish young learners of English. *Language Learning & Technology*. 11(1), 87-101.
- Vetenskapsrådet (2011). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet
- Vygotskij, L. (1999) *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.

Voogt, J., Knezek, G., Cox, M., Knezek, D., ten Brummelhuis, A. (2013). Under which conditions does ICT have a positive effect on teaching and learning? *A Call to Action*. Volume 29, 4–14.

Warschauer, M. (2006). *Laptops and literacy: learning in the wireless classroom*. New York: Teachers college press.

Wu, S., Franken, M. & Witten, I. H. (2012). Collocation games from a language corpus. In: Reinders, H. (ed.), *Digital games in language learning and teaching*. 209-229. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Åkerlund, D. (2014). *Elever syns på nätet. Multimodala texter och autentiska mottagare*. Doktorsavhandling vid Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi. Vasa: Åbo Akademis förlag. Tillgänglig: <http://www.doria.fi/handle/10024/94195>

Bilaga 1

Intervjuguide

Syftet med intervjun är att få reda på hur du använder det digitala verktyget Read Theory i engelska och hur du upplever att det påverkar din språkutveckling.

1. Kan du berätta för mig om hur det går till när du använder Read Theory?
(Låt eleven berätta och visa.)

1.2 Ev. följdfråga: Du menar alltså att du använder verktyget Read Theory på ett sätt som...

1.3 Tycker du att verktyget är roligt att använda, beskriv varför?

2. Ungefär hur många gånger i veckan använder du verktyget?

Följdfråga: Har du använt verktyget även på din fritid?

3. I själva verktyget, vad är det som gör att du vill använda det eller känner att det gör nytta?

3.1 Ev följdfråga: Du säger.. / Kan du beskriva mer om.. / Utformningen av verktyget RT angående läsförståelsefrågor: om verktyget hade saknat frågor och bara haft text, hur tror du att det hade påverkat ditt sätt att läsa texterna?

4. Sammanfatta kort vad jag kunnat uppfatta av det som eleven berättat. Fråga om eleven vill tillägga något. Avslut och tack.

Bilaga 2

Information till vårdnadshavare för medgivande

Hej,

mitt namn är Tara Nilsson och jag studerar nu mitt fjärde och sista år på Lärarprogrammet åk 4-6 vid Göteborgs Universitet. Jag har genomfört samtliga fyra praktikperioder på xx skola och har arbetat tillsammans med Anna Andersson under hela mina utbildning. Det betyder att jag fått möjligheten att lära känna era barn mycket väl vilket har varit både roligt och lärorikt.

I mitt avslutande examensarbete vill jag undersöka hur elever i åk 6 använder digitala verktyg i undervisningen i engelska och vilken språkutveckling det kan medföra. Syftet är att undersöka det webbaserade verktyget Read Theory som era barn arbetar med i engelska. Studien kommer att genomföras med hjälp av elevintervjuer där jag gör en ljudupptagning. Intervjuerna anonymiseras i samband med ljudupptagningen och efter sammanställningen av intervjuerna kommer de att raderas. Materialet kommer bara att användas av mig och inga som helst personrelaterade uppgifter exponeras varken i skrift eller på andra sätt.

Den färdiga studien kommer att publiceras på GUPEA, Göteborgs Universitet Publikationer - Elektroniskt Arkiv, som är ett system för universitetets samlade publikationer.

Det är frivilligt att medverka i studien. **Om du som förälder inte samtycker till att ditt barn tillfrågas om att delta vill jag att du skickar ett mail till nilsson.tara@gmail.com och anger ”medger ej” och barnets namn i ämnesraden.**

Intervjuerna påbörjas veckan före påsk.

Med vänliga hälsningar
Tara Nilsson