

Engelska på fritiden och engelska i skolan – en omöjlig ekvation?

Pia Sundqvist och Christina Olin-Scheller

The present article explores challenges facing English language classrooms in Sweden and elsewhere due to new informal out-of-school language learning settings created by the current media landscape. The article also discusses the empowerment of teachers and teachers' perceived ability to bridge the gap between the English used in school and the English used outside of school (extramural English) in various activities (blogging, playing digital games, watching TV/films etc.). Generally young people engage in extramural English activities on a voluntary basis and because of a specific interest; that is, they do not commonly do it for the purpose of language learning. As a consequence, they may become discouraged and demotivated during English classes in school. After an extensive literature review about motivation/demotivation in second language learning in general, and the current media landscape in relation to English language learning in particular, this article discusses problems with learner demotivation, the empowerment of teachers, and the development of teaching practices in order to meet the new challenges. The discussion draws on the authors' experiences of in-service training programs (related to language teaching methodology) and on the results of a small-scale survey carried out among English teachers participating in Boost for teachers (Lärarlyftet).

Keywords: in-service training, language learning, motivation, self-empowerment, teacher

Pia Sundqvist, associate professor, English, Karlstad University.
pia.sundqvist@kau.se

Christina Olin-Scheller, professor, Educational Work, Karlstad University.
christina.olin-scheller@kau.se

Inledning

Denna artikel utforskar de utmaningar som engelskämnet i den svenska skolan och även skolor i andra länder för närvarande står inför. Dagens medielandskap gör det möjligt för barn och ungdomar att lära sig engelska utanför skolan i informella lärandemiljöer. Artikelns fokus ligger speciellt på engelsklärares upplevda förmåga att överbrygga det glapp som finns mellan engelska i skolan (skolengelska) och engelska utanför skolan (extramural engelska, Sundqvist, 2009), även kallat fritidsengelska. Extramural engelska (EE) omfattar aktiviteter såsom att se på tv eller film, att chatta, att blogga, att spela tv-/datorspel, att lyssna på musik med mera. Barn och ungdomar ägnar sig vanligen åt dessa olika typer av aktiviteter på frivillig basis och för att de faktiskt har ett genuint intresse för någonting, till exempel ett speciellt tv-program eller tv-/datorspel eller någon annan hobby, där syftet vanligtvis inte är att lära sig engelska (Sundqvist, 2009, s. 25, se även Olsson 2011). Några utmärkande karaktärsdrag hos EE är exempelvis när den lärande personen är exponerad för EE, vilket alltså är på fritiden, och var exponeringen sker, vilket vanligtvis är i informella kontexter. Ett annat karaktärsdrag hänger samman med vilket språkligt register EE representerar (generellt sett informellt och/eller specifikt språkbruk).

I Skolinspektionens senaste utvärdering av engelskundervisningen i årskurserna 6-9 (dvs. elever i åldrarna 13–16 år) ges en problematisk bild av klassrumssituationen i Sverige (Skolinspektionen, 2011a). Trots att omständigheterna idag borde kunna vara exceptionellt gynnsamma för undervisning i just engelska, uppvisar lärarna få exempel i klassrummet där de faktiskt drar nytta av sina elevers EE (jfr Olsson, 2011). Några konsekvenser är att alltför många elever inte känner sig utmanade i klassrummet; de tappar sugen och blir omotiverade. Det är uppenbarligen så att de upplever en sorts autenticitets-glapp (Henry, 2013) som innebär att i jämförelse med den engelska eleverna möter utanför skolan, upplevs den engelska de möter i skolan som mycket mindre autentisk. Rapporten från Skolinspektionen har dock sina begränsningar eftersom den bygger på ett begränsat antal skolor (N = 22) som ej kan anses representativt. Resultaten kan alltså ifrågasättas, framförallt avseende hur generaliserbara de är. Samtidigt drar dock samma myndighet slutsatsen att de brister i undervisning i Sverige som redovisats i diverse utvärderingar och granskningsärenden (jfr utvärderingen om engelskundervisningen) gör det möjligt att på ett övergripande plan kunna konstatera att ”vissa problemområden är vanliga år efter år” (Skolinspektionen, 2011b, s. 8). Dessvärre förefaller ämnet engelska vara ett sådant problemområde. Med utgångspunkt i en litteraturöversikt och i en enkätstudie, som relaterar till våra erfarenheter av många kompetensutvecklingskurser för språklärare, diskuterar vi nedan aspekter av motivation till lärande, hur lärare kan

bli stärkta i sin yrkesroll, samt utvecklingen av undervisningspraktiker i syfte att möta de utmaningar som finns.

Det engelska språket har stort inflytande på dagens medielandskap. Med undantag för inhemska produktioner så kommer exempelvis majoriteten av de tv-program som visas i Sverige och övriga Norden från engelskspråkiga länder, främst Storbritannien och USA (Asp, 2011). Medan dubbing är vanligt i många europeiska länder, textas sådana program i vårt land. Engelska är också det dominerande språket på internet (Pimienta, Prado, & Blanco, 2009; Internet World Stats, 2014). Det är värt att poängtera att det inte bara är elever på högstadiet som påverkas av detta, utan även barn i ännu yngre åldrar som går i förskola eller på låg- och mellanstadiet (Kuppens, 2010; Sylvén & Sundqvist, 2012), liksom äldre elever på gymnasiet. Svenska barn och ungdomar exponeras således ofta för engelska och de är också involverade i olika typer av aktiviteter på fritiden där engelska är vanligt förekommande, till exempel när man spelar tv-/datorspel eller lyssnar på musik (Sundqvist, 2009; Olsson, 2011). Den situation som numera råder i svenska engelskklassrum finns även i en del jämförbara europeiska länder, såsom hos våra grannar i Norge (Simensen, 2010) och Finland (Forsman, 2004). Problemet med omotiverade elever i just engelskklassrum finns även i ett land som Rumänien, varifrån exempelvis Taylor (2013) ger en liknande bild. Inom en snar framtid kommer med stor sannolikhet även liknande beskrivningar från andra typer av länder, kanske främst från länder i Sydostasien. Ushioda (2013a, 2013b) beskriver en sorts global trend, där det finns vad hon kallar *motivationsdissonans* (eng. *motivational dissonance*) mellan skolengelska och extramural engelska.

I det som följer ger vi först en utförlig teoretisk bakgrund till den roll som motivation och det som på engelska benämns *demotivation* (definieras nedan) samt läraren har för språklärandet. Därefter avgränsas artikeln till att handla om engelska som ett främmande språk och till att mer specifikt handla om den potential som finns idag för såväl engelskundervisning som att lära sig engelska. Därefter beskrivs Lärarlyftet, regeringens stora satsning på kompetensutveckling för verksamma lärare. Med detta som bakgrund presenteras sedan resultat från en liten enkätundersökning bland före detta Lärarlyftsdeltagare – alla språklärare. De deltog i en speciell Lärarlyftskurs som fokuserade på att utveckla lärares förmåga att överbrygga glappet mellan språk (här engelska) i och utanför skolan. Artikeln avslutas med en diskussion om demotivation, lärares egenmakt (eng. *perceived teacher empowerment*, se nedan) och överbryggandet av just detta glapp.

Motivation och demotivation i språklärande

Inom det breda fältet av andraspråkslärande (L2-lärande) har forskningen om motivationens betydelse fram till alldeles nyligen dominerats av Gardners arbete. Enligt honom kan språklärande ses som en unik erfarenhet som tvingar den lärande att interagera dels med ett formellt kunskapssystem, dels med kulturella praktiker hos talare av olika språk (Gardner, 2001). Som Henry (2012) påpekat leder Gardners studier till slutsatsen att attityder till språk är en följd av hur den lärande identifierar sig med målspråkets kultur och talare. Styrkan i identifieringen är avgörande för hur attityderna formas och hur stark motivationen för att lära sig språket blir. Detta, i sin tur, är avgörande för hur väl den lärande lär sig målspråket. Med utgångspunkt i resultat som dessa, utvecklade Gardner (1979, p. 194) begreppet integrativens, vilket han definierar som den lärandes "willingness or ability to identify with other cultural communities", det vill säga vilja eller förmåga att identifiera sig med andra kulturella fora (en lämplig svensk översättning av termen integrativens saknas).

Enligt Dörnyei (2009) kommer Gardners teori om integrativens ursprungligen från teorin om social identifikation, vilken hör hemma inom forskning om hur man tillägnar sig sitt förstaspråk (L1). Emellertid, vid millennieskiftet började ett antal forskare (t.ex. Dörnyei & Csizér, 2002; Lamb, 2004; Warden & Lin, 2000) ifrågasätta huruvida det är meningsfullt att tala i termer av integrativa motiv när själva målspråket faktiskt inte kan förknippas med en tydlig, specifik grupp av språkets talare, vilket alltså är fallet med ett världsspråk såsom engelska. För att bemöta denna utmaning utvecklade Dörnyei (2005, 2009) en modell för andraspråkslärande med Markus och Nurius (1986) teori om "possible selves" som grund (för en översikt av hur detta gick till hänvisas till Henry, 2012). I Dörnyeis modell finns tre dimensioner vilka han kallar *Ideal L2 Self* (sv. *Ideala L2-jag*), *Ought-to L2 Self* (sv. *Borde-vara L2-jag*) och *the L2 Learning Experience* (sv. *Upplevelsen av L2-lärandet*) (Dörnyei, 2005). Det Ideala L2-jaget representerar den specifika L2-komponenten i individens övergripande "ideala jag". Det vill säga, den lärandes Ideala L2-jag fungerar som en kraftfull drivkraft i situationer där den person man eftersträvar att bli faktisk talar ett annat språk. Det skulle kunna vara så att det finns en önskan att reducera diskrepansen mellan ens verkliga och det ideala "jaget". Med andra ord, den känslomässiga domän som integrativens står bakom omfattar även begreppet det Ideala L2-jaget. Vidare har Ryan (2009) visat att just det Ideala L2-jaget korrelerar starkt och regelbundet med den känslomässiga identifikation som finns i kärnan av integrativens. Borde-vara L2-jag har att göra med de attribut den lärande tror han eller hon borde ha för att kunna bemöta sociala förväntningar och undvika potentiellt negativa resultat – exempelvis viljan att göra bra ifrån sig på olika typer av L2-prov. Det tredje benet i modellen, upplevelsen av L2-

lärandet, har att göra med faktiska motiv som kan relateras till den direkta lärandemiljön (“executive motives related to the immediate learning environment”) (Dörnyei, 2005, s. 106). Det sistnämnda skulle till exempel kunna handla om elever som lyckas kommunicera på ett främmande språk i tal och skrift med elever från ett annat land i samband med ett utbytesprogram som läraren har engagerat klassen/undervisningsgruppen i (den direkta lärandemiljön). Det bör slutligen framhållas att enligt Dörnyeis (2005; 2009) modell är motivation någonting som är föränderligt och dynamiskt (se även Henry, 2015; Larsen-Freeman, 2015), vilket således innebär att motivationen för att lära sig språk kan se olika ut över tid för en individ (jfr Henry, 2012).

Engelskklassrummet är ett exempel på en direkt lärandemiljö och utgör samtidigt fokus för denna artikel. Som nämnts ovan har man i Sverige identifierat ett överhängande problem i engelskklassrummen som är relaterat till demotivation, och liknande problem finns även på andra håll i världen, vilket nämdes ovan. Demotivation definieras av Dörnyei och Ushioda (2011, s. 139) som “specific external forces that reduce or diminish the motivational basis of a behavioural intention or an ongoing action”, vilket ungefär kan översättas som speciella externa krafter som reducerar eller minskar motivationen för ett avsiktligt beteende eller ett pågående agerande. Den situation med demotiverade elever som uppstått är tämligen ny för just engelsklärare, som under lång tid varit vana med att det stora flertalet elever hyst ett intresse för språket och därmed varit motiverade, vilket bland annat framkommit i de två senast genomförda nationella utvärderingarna av skolämnet engelska (Skolverket, 1993; Oscarson & Apelgren, 2005). Nuvarande situation ställer lärarna inför en rejäl utmaning – de måste uppvisa stor skicklighet och djup förståelse för problemet och samtidigt vara redo att anta utmaningen (jfr Ushioda, 2013b).

I två studier om demotivation (Christophel & Gorham, 1995; Gorham & Christophel, 1992) drar forskarna slutsatsen att språkläraren i två tredjedelar av fallen utgör själva källan till demotivation hos de lärande (“teacher-owned”; sv. “lärarägd” demotivation). Något annorlunda uttryckt skulle man kunna säga att många elever skyller sin demotivation på läraren. Liknande resultat har rapporterats av Zhang (2007). I en annan studie av Sampson (2012) tillämpas Dörnyeis modell med L2-jag i praktiken. Studien ger empiriskt stöd åt det faktum att språkläraren spelar en nyckelroll för de lärandes motivation. Till exempel är läraren central när det handlar om att motivera de lärande genom att utföra olika övningar i klassrummet som fungerar stärkande för L2-jaget. Till skillnad från ovanstående studier fann två japanska forskare att språkläraren *inte* var den tyngsta orsaken till demotivation (för att lära sig engelska), utan det var tre andra variabler som i högre grad bidrog: (1) kursinnehåll, (2) läromedel och (3) provresultat (Sakai & Kikuchi, 2009). Denna japanska studie genomfördes i form av en enkät till gymnasie-

elever ($N = 656$) medan det bör nämnas att samtliga övriga demotivationsstudier som beskrivits ovan genomförts på universitetsnivå.

En annan typ av demotivationsstudie genomfördes bland 32 universitetslärare i engelska i Japan (Sakui & Cowie, 2012). Förutom att lärarna fick besvara en enkät valdes tre ut för vidare intervjuer om just demotivation. Det viktigaste resultatet från denna studie var att forskarna kunde identifiera ett antal variabler som, enligt de medverkande engelsklärarna, hade stor betydelse för deras egna möjligheter att påverka sina studenters motivation i positiv riktning. För det första handlade det om yttre faktorer, såsom institutioner och utbildningssystem, vilka alltså inte underlättade lärarens motivationsarbete med studenterna (stora undervisningsgrupper, obligatoriska kurser, obligatoriska tester som styr undervisningen, etc.). För det andra nämnde universitetslärarna interna faktorer, exempelvis studenters attityder (t.ex. negativ inställning mot språket eller ointresse för att lära sig nytt) och personlighet (t.ex. blyghet, fientlighet och apati), och för det tredje beskrev de förhållandet lärare–student som ytterligare en viktig faktor (exempelvis missförstånd, oförmåga att förstå varandra och olika mål med undervisningen). Till skillnad från den definition av demotivation som citerats av Dörnyei och Ushioda (2011), där demotivation tydligt knyts till yttre faktorer, väljer Sakui och Cowie (2012) att även inkludera inre faktorer. Det bör dock tilläggas att den sistnämnda studien är relativt liten, vilket gör att några få deltagare kan påverka resultaten förhållandevis mycket.

Så kallade inre faktorer inkluderades även av Falout och Maruyama (2004) i ännu en studie från Japan, där syftet var att jämföra motivation för språkstudier bland olika kategorier av ingenjörsstudenter ($N = 164$). Baserat på resultat från ett engelskt inträdesprov delades deltagarna in i två grupper: studenter med låg respektive hög språkfärdighet i engelska. Deltagarna fick besvara en utförlig motivationsenkät och resultaten visade bland annat att bland studenter med låg språkfärdighet bidrog framförallt följande fyra faktorer till demotivation: lågt självförtroende, attityden till engelska, engelskkurserna och läraren. Det var två gånger vanligare bland studenter med låg språkfärdighet än bland studenter med hög språkfärdighet att ogilla engelskstudier, och demotivation kunde kopplas till de förstnämndas känslotillstånd. Studenter med hög språkfärdighet hade bättre kontroll över sina känslor och blev därför inte demotiverade i lika stor utsträckning, och i de fall de blev demotiverade, inträffade detta senare än det gjorde för studenter med låg språkfärdighet.

Gemensamt för samtliga dessa demotivationsstudier är att de rör språkstudenter som är äldre än eleverna som ingick i till exempel Skolinspektionens (2011a) rapport. Trots åldersskillnaden anser vi att resultaten är högst relevanta för den studie vi genomfört och det ämne vi berör. Avslutningsvis kan det vara värt att nämna de högpresterande, unga elever som finns med i en amerikansk studie av Jenkins, Purushotma, Weigel, Clinton och Robison

(2009), vilken beskriver hur frustrerade eleverna blev under sin skolgång främst på grund av otillräcklig inspiration (jfr demotivation). Det visade sig att många valde att hoppa av gymnasiet och istället sökte sig till mer utmanande aktiviteter i diverse sammanhang utanför skolan, exempelvis fanfictiongrupper online eller datorspelsfora. Det fanns även elever som valde att ta studenten tidigare än sina jämnåriga kamrater, helt enkelt för att kunna lämna skolans värld så snart som möjligt. I den kommande sektionen utvecklar vi resonemanget ytterligare om lärarens betydelse för elevers motivation för att lära sig språk.

Läraren – en motiverande faktor i klassrummet

Forskning inom utbildningsvetenskap har visat att lärares upplevelser av att känna sig starka – vi väljer att kalla det för egenmakt (eng. *perceived teacher empowerment*) – är förknippat med en hög grad av professionalism och känsla av autonomi (Pearson & Moomaw, 2005). Forskning har också visat att läraren och dennes undervisning har avgörande betydelse för elevens måluppfyllelse (Hattie, 2009). Det förfaller må hända vara en självklarhet, men lärarens känsla av egenmakt är förknippad med lyckosam språkundervisning. Dörnyei och Ushioda (2011) visar tydligt hur lärarens intresse för och inställning till språket som undervisas tillhör de allra viktigaste faktorerna för elevers motivation – och därmed också måluppfyllelsen. En annan avgörande faktor är lärarens egen språkliga kompetens. Dörnyei och Csizér (1998) studerade mer än 200 engelsklärare och fann att lärarens egna attityder till ämnet var den mest avgörande faktorn för elevens motivation. En likartad slutsats kunde dras i en studie med fokus på ett flertal brittiska studenter som studerade tyska. Denna studie visar att studenterna ansåg att läraren var den enskilt viktigaste faktorn för motivationen (Chambers, 1999). På liknande sätt argumenterar Dörnyei och Ushioda (2011), som påstår att för att språkinlärning ska lyckas, är det avgörande att klassrummet erbjuder tillräckligt med inspiration för att motivera eleverna och att praktiken runt instruktioner och liknande är på en adekvat kognitiv nivå.

Vidare, med fokus på språklärande, menar Chambers (1999) att lärare direkt hamnar i underläge om deras elever misslyckas med att se relevansen med språkämnets och de aktiviteter som genomförs i klassrummet. Som ett led i arbetet med att hitta lösningar på de nu pågående problemen med undervisning av engelska som ett främmande språk, kan man studera vilka förslag som lagts fram inom forskningen. Thorne och Reinhardt (2008, s. 558), till exempel, föreslår en pedagogisk modell under namnet "Bridging Activities". Denna modell är designad på så sätt att läraren föreslås införliva elevernas vardagskunskaper från och nyfikenhet på olika digitala sammanhang i sin undervisning, till vilka läraren lägger sin speciella kunskap, allt i syfte att öka elevers engagemang. Tanken med denna typ av överbryggande

aktiviteter är att eleverna ska uppleva undervisningen mer relevant. I modellen betonas det faktum att tonåringar ofta är inblandade i språkligt strukturerade identiteter utanför skolan som förutsätter digital mediering på målspråket (här engelska). Lärare skulle då kunna sikta in sig på att höja medvetenheten om exempelvis internet-specifika genrer i sin formella språkundervisning i skolan. Av avgörande betydelse i modellen Bridging Activities är således att läraren bygger undervisningen på sina elevers egenvalda texter från media eller internet snarare än att läraren gör dessa val på egen hand. Tanken är att ett sådant angreppssätt bidrar till att öka elevernas agens (Thorne & Reinhardt, 2008, p. 566) och därmed även deras motivation. Det finns resultat från en nyligen genomförd svensk studie (Vigmo & Lantz-Andersson, 2013) som visar att undervisning i linje med Bridging Activities fungerar väl.

Utifrån vår svenska kontext och Skolinspektionens (2011a) utvärdering, är det bara att konstatera att undervisningen av engelska inte riktigt håller måttet. Trots att svenska ungdomar nått goda resultat i engelska i internationella utvärderingar där mycket står på spel (se t.ex. Skolverket, 2012) pekar Skolinspektionens rapport på ett antal allvarliga problem med den nu rådande situationen – som givetvis inte råder i alla klassrum, men i tillräckligt många för att ses som ett illavarslande tecken. Ett exempel är att man under observationer fann lektioner där inte ett enda ord på engelska yttrades, vare sig av läraren eller eleverna. Dessutom observerades brister inom skolor med avseende på hur varierande undervisning som bedrevs, och man konstaterade även att undervisningen alltför sällan anpassades till enskilda elevers behov och intressen. Utvärderingen bekräftar också tidigare resultat (Olin-Scheller & Wikström, 2010; Olsson, 2011; Sundqvist, 2009; Sylvén & Sundqvist, 2012), som visar att många elever lär sig engelska utanför skolan. Dessvärre pekar Skolinspektionens (2011a) utvärdering även på att de engelskkunskaper som elever har inhämtat utanför skolan inte får det erkännande de borde få i själva klassrumssituationen. En följd blir då att eleverna inte bara tappar motivationen och blir demotiverade, de tenderar också att dela upp språket i två delar, skolengelska och extramural engelska, varpå det så kallade autenticitetsgapet bara ökar än mer. För att balansera upp den negativa bilden vill vi lyfta att Skolinspektionen (2011a) även ger ett antal positiva exempel, där undervisningen upplevs som meningsfull av eleverna, och sådana undervisningsexempel skedde i regel hos lärare som lyckades med att överbygga det glapp vi beskrivit.

Dagens medielandskap och engelska som ett främmande språk

Eftersom många unga idag läser, skriver och kommunicerar kring digitala texter i ett mångfacetterat medielandskap (Lam, 2000; Olin-Scheller & Wikström, 2010; Thorne, Black, & Sykes, 2009; Yi, 2008) är det uppenbart att extramural engelska utgör en relevant aspekt av hur de tillägnar sig målspråket. När de gör detta använder de sitt modersmål i kombination med engelska som ett lingua franca (Olin-Scheller & Wikström, 2010; Sundqvist, 2009; lingua franca är det språk talare väljer att mötas på då man ej delar ett gemensamt förstaspråk). De ungas fritidsaktiviteter hör därför starkt ihop med den möjliga utvecklingen av språkkunskaper (Olsson, 2011; Sundqvist, 2009). I vårt föränderliga medielandskap agerar unga som prosumenter (både producenter och konsument) där kollektiva läroprocesser och kreativitet är en stor del (Black, 2008; Olin-Scheller & Wikström, 2010). Till exempel erbjuder samförfattande av texter på olika sajter möjligheter för aktörerna/eleverna att utbyta idéer och få återkoppling på såväl innehåll som berättartekniska aspekter (se t.ex. Olin-Scheller & Wikström, 2010). Detta sätt att skapa text – att befinna sig i sin proximala utvecklingszon och få hjälp av kunniga kamrater (Lantolf & Thorne, 2006, 2008) – är i linje med ett socio-kulturellt perspektiv på lärande och ett konstruktivt sätt att gemensamt bygga och utveckla kunskap (Black, 2008; Thorne et al., 2009).

När det handlar om att lära sig språk och utveckla litteracitet, har forskning visat att amerikanska L2-elever i engelska utvecklar färdigheter när de använder nya semiotiska tecken och teknologiska redskap för att kommunicera, dela information och förhandla mening med andra (Black, 2008). Inom till exempel en fanbaserad nätgemenskap, kan en person ta på sig rollen av att vara expert och på så sätt få status bland de andra aktörerna i nätgemenskapen även om hon eller han inte fullt ut behärskar skrivregler och stavning i ett L2 (Lam, 2000). Liknande expertroller uppträder i rollspel online kring spel som *World of Warcraft* (Sundqvist, 2009). Black (2008, s. 696) skriver:

Using new technologies for collaborative inquiry and content-creation activities also provide options for ELLs [English Language Learners] to use language and other modes of representation for authentic communication with peers, teachers, and other experts that they may encounter in their research and explorations (e.g., community members, parents, online mentors), thus extending learning outside of the classroom walls. Such activities can provide a forum for the development of new literacies and 21st-century skills for youths who do not have ready access to computers or do not engage in such activities at home and can support ELL youths in developing identities as powerful

learners, language users, and as active producers of their own social, cultural, and ideological materials.

Vi vill dock återigen poängtera att unga som väljer att engagera sig i extramurala aktiviteter huvudsakligen gör detta utifrån ett specifikt intresse snarare än en medveten önskan om att lära sig engelska (Sundqvist, 2009). Man kanske tycker om *World of Warcraft* och tillbringar gärna timmar i jakten på till exempel ett specifikt svärd. Eller så älskar man Kristen Stewart och Robert Pattinson och ägnar sig åt att titta på *Twilight*-filmerna om och om igen.

Flera forskare pekar på det faktum att mediala aktiviteter utanför skolan har stor påverkan på lärande och utveckling. Gee (2004) och Jenkins med kollegor (2009) ifrågasätter båda traditionellt skolarbete samtidigt som de ger förslag på hur elevers informations- och kommunikationsteknologi (IKT) kan utvecklas. Jenkins et al. (2009) lyfter fram deltagande/medskapande kultur (eng. *participatory culture*) som en betydelsefull aspekt av vad som idag utmanar skolan och traditionella, formella lärmiljöer. Deltagandekultur beskrivs som en kultur som inbegriper "relatively low barriers to artistic expression and civic engagement" och också "strong support for creating and sharing one's creations with others" (Jenkins et al., 2009, s. 5). Här finns också ett informellt lärlingskap där de som har mer erfarenhet hjälper dem med mindre kunskaper. I deltagandekulturer finns ett starkt stöd att dela saker med andra och man tror att de aktiviteter man utför har betydelse för de andra aktörerna på till exempel en speciell sajt. Ytterligare en viktig aspekt av deltagandekultur är fokus på kollektiva läroprocesser snarare än individuellt skapande.

När det gäller undervisning i engelska som främmande språk saknas ofta de motiverande faktorerna som man hittar i informella digitala lärmiljöer där bland annat samarbete mellan aktörer är en viktig ingrediens. Jenkins et al. (2009) påpekar att det också är i arbetssätt som erbjuder samarbete och nätverkande som sociala och kritiska kompetenser utvecklas. Våra erfarenheter från mängder av möten med verksamma engelsklärare är att många av dem uttrycker en önskan om att utveckla sin undervisning så att denna praktik (åtminstone delvis) speglar språkliga aktiviteter på fritiden. Lärarna uppger dock ofta att de saknar de kunskaper och verktyg som behövs för att göra detta.

Ett "Läraryft" för svenska engelsklärare

Ny forskning om språkundervisning lyfter fram vikten av att öka lärares kompetens när det gäller didaktiska kunskaper för att hjälpa dem att höja måluppfyllelsen hos sina elever (jfr Thorne & Reinhardt, 2008). Ett sätt att nå detta är att erbjuda regelbundet återkommande lärarfortbildning. År 2007 tog den svenska regeringen ett initiativ i denna riktning genom att starta det

så kallade Lärarlyftet – ett fortbildningsprogram som erbjuder lärare att studera inom ramen för sin lärartjänst.

Den utvärdering av Lärarlyftet som Statskontoret (2010) gjorde visar att deltagarna som helhet var mycket positiva. Lärarna uppskattade specifikt det faktum att de erbjöds fortbildning med fokus på didaktik och iscensättning av undervisning i klassrummet, något som de saknat i tidigare fortbildnings-satsningar. Mot bakgrund av dessa positiva utvärderingar beslutade regeringen att fortsätta med Lärarlyftssatsningen och denna har med olika inriktningar pågått sedan dess. Målet är, menar Statskontoret (2010), att åtminstone 30 000 lärare ska ha genomgått fortbildning via Lärarlyftet.

Material och metod

Vi har genomfört en enkät bland engelsklärare som har det gemensamt att samtliga deltagit i en språkdiraktisk kurs inom ramen för Lärarlyftet: ”Språkdiraktik: Motivation, mål och medel” (2008–2011). Kursen var inriktad mot lärare i engelska och moderna språk på högstadiet och gymnasiet. Det var ett uttalat syfte att kurser inom ramen för den första omgången av Lärarlyftet skulle fördjupa och utöka lärares ämnesdidaktiska kunskaper. Det fanns också en förhoppning om att detta indirekt skulle leda till högre måluppfyllelse för eleverna. I föreliggande studie var fyra av målen i kursplanen för ovan nämnda kurs relevanta, nämligen att deltagarna – vid kursens slut – skulle ha förmågan att (1) involvera eleverna i deras lärandeprocess, (2) överbrygga gapet mellan att lära sig engelska (eller andra språk) utanför skolan och i skolan, (3) öka användningen av IKT i språkundervisningen, samt (4) planera uppgifter som ökar elevernas motivation för att lära sig språk.

Under 2011 distribuerade vi en webb-enkät via e-post till före detta kursdeltagare. Enkäten bestod av 19 frågor och förutom fyra frågor som gav bakgrundsinformation syftade samtliga frågor till att mäta i vilken utsträckning lärarnas praktik hade förändrats som en följd av att ha deltagit i kursen. En blandning av både öppna och stängda frågor användes. Totalt besvarade 14 lärare enkäten (cirka 50 %). Med tanke på att vi inte hade någon möjlighet att verifiera huruvida deltagarna faktiskt fortfarande fanns att nå via de e-postadresser vi hade sparat från då kursen gick måste svarsfrekvensen anses tillfredsställande. Vi vill dock betona att studien på grund av det ringa antalet deltagare har tydliga begränsningar: så få deltagare omöjliggör helt enkelt generaliseringar. De svar och resultat som presenteras bör ses som en ögonblicksbild över hur *några* engelsklärare upplevt en kompetensutvecklingskurs – och när vi relaterar svaren till våra erfarenheter från mångårigt arbete med till exempel språk- och litteraturredidaktiska kurser för verksamma språklärare, tycker vi oss kunna säga att ögonblicksbilden är trovärdig.

Alla respondenter hade lång undervisningserfarenhet, sju hade jobbat som lärare i mer än tio år och övriga i mer än tjugo. Flertalet av dem undervisade i engelska i kombination med ett modernt språk (franska, spanska eller tyska). Vi kunde också dra slutsatsen att de flesta av respondenterna var kvinnor eftersom endast två män hade deltagit i kursen under de år den erbjöds. Enkäten omfattade sex öppna frågor där lärarna ombads beskriva hur deras sätt att undervisa hade ändrats som en direkt följd av kursdeltagandet. I nästa avsnitt fokuserar vi framförallt på de förändringar som hänger samman med en ökad känsla av egenmakt samt förmågan att överbrygga gapet mellan skol- och fritidsengelska.

Resultat från en småskalig enkätstudie

På frågan om de förändrat sin undervisningspraktik som en följd av Lärarlyftskursen svarade samtliga 14 lärare positivt. Sex (43 %) svarade att de förändrat sin undervisning "till stor del" medan åtta (43 %) svarade "ja, till stor del"; vår tolkning är att svaren pekar på att lärarnas kunskap om och förhållande till sin egen undervisning har förändrats i grunden. En gymnasielärare gav ett konkret exempel som handlade om att samplanering ihop med kollegor och elever nu tillhörde vardagen, vilket inte hade varit fallet före Lärarlyftet. Denna specifika lärare tillämpade numera tillsammans med några kollegor från andra ämnen under del av läsåret ett tematiskt angreppssätt där man koordinerade tre kurser: engelska, informationsteknik och företags ekonomi. I alla tre kurserna hade eleverna nu som övergripande uppgift att med hjälp av IKT genomföra en muntlig presentation på engelska om ett fiktivt företag. I denna ämnesövergripande gemensamma uppgift fick eleverna exempelvis möjligheten att visa hur de tillägnat sig olika begrepp inom företagsekonomi samt hur man söker, hämtar hem, utvärderar, kategoriserar och presenterar relevant information om företag utifrån en mängd olika källor, däribland sajter på internet. Under själva planeringen av projektet utvecklade lärare och elever tillsammans bedömningskriterier för mål från samtliga ingående tre kurser. Just detta specifika projekt visar bland annat hur en enskild engelsklärare blivit stärkt i sin yrkesroll genom att bedriva engelskundervisning bortom traditionell sådan (vanligen baserad på ett specifikt läromedel) med hjälp av naturliga inslag av IKT och olika former av extramural engelska.

Andra svar från deltagarna visade att de efter Lärarlyftet i huvudsak arbetar utifrån sina egna elevers erfarenheter. Denna typ av lärarstrategi är gynnsam för elevers motivation; Ushioda (2013b) hävdar att det är en "key professional challenge and priority" när man undervisar i engelska. Det vill säga, att utgå från eleverfarenheter i sin undervisning är en yrkesmässig utmaning som bör prioriteras av engelsklärare. Vidare menar många av deltagarna att de numera diskuterar undervisningen på ett konkret sätt med sina

elevgrupper. Majoriteten använde även IKT “mycket mer” (11; 79%) jämfört med tidigare (3, 21%, använde IKT “mer”). Flera av lärarna hävdar att internet blivit en självklar del av deras engelskklassrum och att webben, en källa till extramural engelska, används till mycket mer än att bara söka och få tag i information. På frågan om de använder andra läromedel än läroböcker svarar hälften att de gör det så gott som varje lektion, sex att de använder andra läromedel under minst en lektion varje vecka samt en att han/hon gör det under minst en lektion varje månad.

Ett belysande exempel som gäller undervisning bortom klassrummets väggar gavs av en respondent som hade börjat använda eTwinning (<http://www.etwinning.net/en/pub/index.htm>) efter Lärarlyftskursen. eTwinning är en del av Comenius-programmet för livslångt lärande och består av en online-portal som tillhandahåller såväl struktur som verktyg för lärare som vill komma i kontakt med andra lärare (ofta från andra länder) för att på så sätt kunna genomföra utbytes-/mobilitetsprojekt och/eller upprätta olika former av nätverk. Just denna lärare kom samman med en engelsklärare i Italien och deras respektive engelskklasser möttes i ett gemensamt projekt som de kallade “This is your country”. Tack vare eTwinning skapade man alltså autentiska lärsituationer i engelskklassrum i två länder; dessa lärsituationer bar för övrigt typiska kännetecken på deltagandekultur (jfr Jenkins et al., 2009). Eleverna möttes och började kommunicera online både i tal och skrift med hjälp av multimodala verktyg och på detta vis väcktes med stor sannolikhet elevers tankar om deras Ideala L2-jag. I projektet delade elevgrupperna i de båda länderna till exempel filmer och bilder med varandra och som avslutning publicerade de svenska eleverna en tidning (online) om Italien medan de italienska eleverna gjorde detsamma om Sverige. Slutligen gällde några enkätfrågor specifikt lärarens känsla av egenmakt. I detta hänseende svarade alla utom en att självförtroendet hade stärkts efter Lärarlyftet och dessutom att de upplevde sig ha en stark ställning på sin lokala skola.

Att överbrygga klyftan mellan skol- och fritidsengelska

Denna artikel har diskuterat och belyst utmaningar i dagens engelskklassrum. Såväl våra egna erfarenheter från flera års kompetensutvecklingskurser med lärare som resultaten från enkätstudien pekar på att lärare har en stark önskan om att överbrygga klyftan mellan skol- och fritidsengelska och därigenom minska andelen demotiverade elever i undervisningen. Det är vår uppfattning att klyftan sannolikt inte försvinner av sig själv över tid, men att den kan bli mindre om lärare erbjuds adekvat fortbildning, vilket även enkätstudiens resultat tycks indikera. När lärare hittar konstruktiva förhållnings-sätt till de utmaningar engelskundervisningen står inför i dagens medielandskap, iscensätter lärarna en undervisning som ligger i linje med elevernas proximala utvecklingszon (Lantolf & Thorne, 2006, 2008). De får då också

möjlighet att möta elever som har allt från väldigt liten till väldigt stor erfarenhet av att kommunicera, interagera och lära sig engelska genom olika medier och digitala redskap utanför skolan. De lärare som deltog i den aktuella Lärarlyftskursen ger flera exempel på det vi ovan kallar för egenmakt, det vill säga en känsla av inre styrka, som ett resultat av studierna. De beskriver att de upplever sig mer kunniga i sin yrkesroll, vilket kan bero på ett förändrat förhållningssätt till elevernas förkunskaper och intressen. Dessutom tycks lärarna vara mer bekväma i sin roll som just engelsklärare – en förändring som delvis hör samman med ökad kunskap om datorer och digital teknik i största allmänhet. Det är dock viktigt att påpeka att för engelsklärare är kunskap om exempelvis attityder, värderingar och digitala användningsmönster minst lika viktigt – om inte viktigare – än bara teknisk kunskap i sig. Deltagarna i Lärarlyftskursen menar också att när digital teknik och internet blir en del av undervisningen, blir det en maktförskjutning i klassrummet, eftersom läraren inte längre är (den enda) experten på området. Samma typ av beskrivningar har vi många gånger hört även ifrån andra lärare. Utifrån ett lärandeperspektiv på språk är denna maktförskjutning till stora delar positiv (Thorne & Reinhardt, 2008).

Att försöka ändra undervisningsmetoder beskrivs ofta som en långsam och mödosam process. Även om den studie vi redogjort för här är småskalig visar den dock att en enda kurs tycks kunna ge positiva och varaktiga resultat. De engelsklärare som deltog verkar mer självsäkra efter genomgången utbildning och uppger att de ändrat sina undervisningsmetoder, trots att det har gått upp till tre år sedan de avslutade kursen; några av Lärarlyftsdeltagarna har vi träffat på i andra sammanhang efter det att den aktuella kursen avslutats, och detta är något som de då kommenterat: kursen gjorde dem verkligen mer självsäkra och trygga i att våga prova nya arbetssätt och liknande. Vissa bekräftar att de känner sig ”mycket mer professionella” i möten med såväl kollegor som elever och deras föräldrar. Detta tolkar vi som ett tecken på egenmakt. Lärarna beskriver i enkätsvaren att de gör medvetna beslut både om undervisningens innehåll och hur detta innehåll ska iscensättas i klassrummet med hjälp av medier och internet. En lärare säger att utan fortbildningskursen skulle hans/hennes lärarkarriär förmodligen ha varit över: ”Den [Lärarlyftskursen] har verkligen gett mig verktyg att klara av mina uppgifter och mitt ansvar”. Om inte annat, visar denna lärares uttalande på vikten av att lärare regelbundet får ta del av fortbildningssatsningar som ger dem didaktiska redskap att konstruktivt hantera språkundervisning för alla elever i vårt digitaliserade samhälle.

Kommentar

Föreliggande text bygger på en tidigare publicerad engelskspråkig artikel (Sundqvist, P., & Olin-Scheller, C. (2013). Classroom vs. extramural English: Teachers dealing with demotivation. *Language and Linguistics Compass*, 7(6). 329-338. Doi: 10.1111/lnc3.12031). Innehållet har översatts och omarbetats i syfte att nå en svensk läsekrets; vår litteraturoversikt har dessutom utökats betydligt.

Referenser

- Asp, Kent. (2011). *Svenskt tv-utbud 2010*. Stockholm: Myndigheten för radio och tv.
- Black, Rebecca W. (2008). *Adolescents and Online Fanfiction*. New York, NY: Peter Lang.
- Chambers, Gary N. (1999). *Motivating Language Learners*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Christophel, Diane M., & Gorham, Joan. (1995). A test-retest analysis of student motivation, teacher immediacy, and perceived sources of motivation and demotivation in college classes. *Communication Education*, 44(4), 292-306.
- Dörnyei, Zoltán. (2005). *The Psychology of the Language Learner*. Mahway, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Zoltán. (2009). The L2 motivational self system. I Zoltán Dörnyei & Ema Ushioda (Red.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (ss. 9-42). Bristol: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Zoltán, & Csizér, Kata. (1998). Ten commandments for motivating language learners: results of an empirical study. *Language Teaching Research*, 2(3), 203-229.
- Dörnyei, Zoltán, & Csizér, Kata. (2002). Some dynamics of language attitudes and motivation: Results of a longitudinal nationwide study. *Applied Linguistics*, 23(4), 421-462.
- Dörnyei, Zoltán, & Ushioda, Ema. (2011). *Teaching and Researching Motivation* (2 uppl.). Harlow: Longman.
- Falout, Joseph, & Maruyama, Mika. (2004). A comparative study of proficiency and learner demotivation. *The Language Teacher*, 28(8), 3-9.
- Forsman, Liselott. (2004). *Language, Culture and Context: Exploring Knowledge and Attitudes among Finland-Swedish EFL-students with Particular Focus on Extracurricular Influence*. (Licentiatuppsats), Åbo Akademi, Vasa.

- Gardner, Robert C. (1979). *Social Psychology and Second Language Learning: The Roles of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, Robert C. (2001). Integrative motivation and second language motivation. I Zoltán Dörnyei & Richard Schmidt (Red.), *Motivation and Second Language Acquisition* (ss. 1-20). Honolulu, HI: University of Hawaii.
- Gee, James Paul. (2004). *Situated Language and Learning: A Critique of Traditional Schooling*. New York, NY: Routledge.
- Gorham, Joan, & Christophel, Diane M. (1992). Students' perceptions of teacher behaviors as motivating and demotivating factors in college classes. *Communication Quarterly*, 40(3), 239-252.
- Hattie, John A. C. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*. New York, NY: Routledge.
- Henry, Alastair. (2012). *L3 Motivation*. (Doktorsavhandling), Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborg.
- Henry, Alastair. (2013). Digital games and ELT: Bridging the authenticity gap. I Ema Ushioda (Red.), *International Perspectives on Motivation: Language Learning and Professional Challenges* (ss. 133-155). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Henry, Alastair. (2015). The dynamics of possible selves. I Zoltán Dörnyei, Peter D. MacIntyre & Alastair Henry (Red.), *Motivational Dynamics in Language Learning* (ss. 83-94). Bristol: Multilingual Matters.
- Jenkins, Henry, Purushotma, Ravi, Weigel, Margaret, Clinton, Katie, & Robison, Alice J. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21st Century*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Internet World Stats. (2014). *Top Ten Languages Used in the Web – December 31, 2013*. Hämtad från <http://www.internetworldstats.com/> (8 december, 2014).
- Kuppens, An H. (2010). Incidental foreign language acquisition from media exposure. *Learning, Media and Technology*, 35(1), 65–85.
- Lam, Wan Shun Eva. (2000). L2 literacy and the design of self: A case study of a teenager writing on the Internet. *TESOL Quarterly*, 34(3), 457-482.
- Lamb, Martin. (2004). Integrative motivation in a globalizing world. *System*, 32(1), 3-19.
- Lantolf, James P., & Thorne, Steven L. (2006). *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. New York, NY: Oxford University Press.

- Lantolf, James P., & Thorne, Steven L. (2008). Sociocultural theory and second language learning. I Bill VanPatten & Jessica Williams (Red.), *Theories in Second Language Acquisition* (ss. 201-224). New York, NY: Routledge.
- Larsen-Freeman, Diane. (2015). Ten 'lessons' from complex dynamics systems theory: What is on offer. I Zoltán Dörnyei, Peter D. MacIntyre & Alastair Henry (Red.), *Motivational Dynamics in Language Learning* (ss. 11-19). Bristol: Multilingual Matters.
- Markus, Hazel, & Nurius, Paula. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41(9), 954-969.
- Olin-Scheller, Christina, & Wikström, Patrik. (2010). Literary prosumers: Young people's reading and writing in a new media landscape. *Education Inquiry*, 1(1), 41-55.
- Olsson, Eva. (2011). "Everything I read on the Internet is in English" – On the impact of extramural English on Swedish 16-year-old pupils' writing proficiency. (Licentiatsavhandling), Göteborgs universitet, Göteborg.
- Oscarson, Mats, & Apelgren, Britt-Marie (2005). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU-03). Engelska. Ämnesrapport till rapport 251*. Stockholm: Skolverket.
- Pearson, L. Carolyn, & Moomaw, William. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 37-53.
- Pimienta, Daniel, Prado, Daniel, & Blanco, Álvaro. (2009). *Twelve Years of Measuring Linguistic Diversity in the Internet: Balance and Perspectives*. Paris: UNESCO.
- Ryan, Stephen. (2009). Self and identity in L2 motivation in Japan: The ideal L2 self and Japanese learners of English. I Zoltán Dörnyei & Ema Ushioda (Red.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (ss. 120-143). Clevedon: Multilingual Matters.
- Sakai, Hideki, & Kikuchi, Keita. (2009). An analysis of demotivators in the EFL classroom. *System*, 37(1), 57-69.
- Sakui, Keiko, & Cowie, Neil. (2012). The dark side of motivation: teachers' perspectives on 'unmotivation'. *ELT Journal*, 66(2), 205-213.
- Sampson, Richard. (2012). The language-learning self, self-enhancement activities, and self perceptual change. *Language Teaching Research*, 16(3), 317-335.
- Simensen, Aud Marit. (2010). English in Scandinavia: A success story. I Dominic Wyse, Richard Andrews & James Hoffman (Red.), *The Routledge International Handbook of English, Language and Literacy Teaching* (ss. 472-483). Milton Park, Oxon: Routledge.

- Skolinspektionen. (2011a). *Engelska i grundskolans årskurser 6-9. Kvalitetsgranskning. Rapport 2011:7*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolinspektionen. (2011b). *Olika elever – samma undervisning. Skolinspektionens erfarenheter och resultat från tillsyn och kvalitetsgranskning 2010*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket. (1993). *Den nationella utvärderingen av grundskolan våren 1992. Engelska*. Stockholm: Skolverket, Liber.
- Skolverket. (2012). *Internationella språkstudien 2011. Rapport 375*. Stockholm: Skolverket.
- Statskontoret. (2010). *Ett lyft för den som vill: Utvärdering av den statliga satsningen på fortbildning av lärare, 2010:12*. Stockholm: Statskontoret.
- Sundqvist, Pia. (2009). *Extramural English matters: Out-of-school English and its impact on Swedish ninth graders' oral proficiency and vocabulary*. (Doktorsavhandling), Karlstads universitet, Karlstad.
- Sylvén, Liss Kerstin, & Sundqvist, Pia. (2012). Gaming as extramural English L2 learning and L2 proficiency among young learners. *ReCALL*, 24(3), 302–321. doi: 10.1017/S095834401200016X
- Taylor, Florentina. (2013). Listening to Romanian teenagers: Lessons in motivation and ELT methodology. I Ema Ushioda (Red.), *International Perspectives on Motivation: Language Learning and Professional Challenges* (ss. 35-59). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Thorne, Steven L., Black, Rebecca W., & Sykes, Julie M. (2009). Second language use, socialization and learning in Internet interest communities and online gaming. *The Modern Language Journal*, 93(Focus Issue), 802–821. doi: 10.1111/j.1540-4781.2009.00974.x
- Thorne, Steven L., & Reinhardt, Jonathon. (2008). “Bridging activities,” new media literacies, and advanced foreign language proficiency. *CALICO Journal*, 25(3), 558-572.
- Ushioda, Ema. (2013a). Motivation and ELT: Global issues and local concerns. I Ema Ushioda (Red.), *International Perspectives on Motivation: Language Learning and Professional Challenges* (ss. 1-17). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Ushioda, Ema. (2013b). Motivation and ELT: Looking ahead to the future. I Ema Ushioda (Red.), *International Perspectives on Motivation: Language Learning and Professional Challenges* (ss. 233-239). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Vigmo, Sylvi, & Lantz-Andersson, Annika. (2013). Elevers gränsöverskridande framträdande på sociala nätverksplatser i ett utbildningssammanhang. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 18(1-2), 36-61.

- Warden, Clyde A., & Lin, Hsiu Jin. (2000). Existence of integrative motivation in Asian EFL settings. *Foreign Language Annals*, 33(5), 535-547.
- Yi, Youngjoo. (2008). Relay writing in an adolescent online community. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51(8), 670-680.
- Zhang, Qin. (2007). Teacher misbehaviors as learning demotivators in college classrooms: A cross-cultural investigation in China, Germany, Japan, and the United States. *Communication Education*, 56(2), 209-227.