

**DEL I:  
INDIVIDENS SPRÅKINLÄRNING**



# 1. Flerspråkiga elever skriver på engelska

Tina Gunnarsson

Detta kapitel beskriver en studie av hur flerspråkiga elever använder sin språkliga repertoar för att tänka när de skriver uppsats på engelska. Med flerspråkiga elever avses här alla elever som talar minst två språk, där engelska utgör deras första, andra, tredje eller fjärde språk. Det kan vara elever som är uppväxta med svenska som modersmål, som lär sig engelska som andra språk och som eventuellt lär sig ytterligare ett språk i skolan, till exempel franska, spanska eller tyska. Flerspråkiga elever kan också vara elever som har ett annat modersmål än svenska, eller utöver svenska, därför att en eller båda föräldrarna har utländsk bakgrund. I vissa fall kan det röra sig om barn som är simultant tvåspråkiga, då de är födda i Sverige och har tillgång till svenska språket före tre års ålder, vilket brukar utgöra gränsen för vad som är ett L1 (det första språket vi lär oss) och vad som är ett L2 (det andra språket vi lär oss, McLaughlin, 1984). I detta kapitel följer jag med andra ord Hammarbergs (2016) definition av vad ett L1 är, dvs. ett språk som “tillägnas under en tidig period från födseln” (2016, s. 36) och som kan innebära att ett barn som växer upp i en flerspråkig familj har flera L1, medan L2 är språk som lärs in efter tre års ålder.

Elever med annat modersmål än svenska utgör vid genomförandet av denna studie 23,8 % av den totala elevpopulationen i grundskolan (Skolverket, 2014). Enligt en rapport från Skolinspektionen har dessa elever lägre betyg då de går ut grundskolan än deras klasskamrater som har svenska som modersmål (Skolinspektionen, 2010). Anledningen till att de har lägre betyg efter nio år i grundskolan tros vara att personalen på skolorna

---

**Hur du refererar till det här kapitlet:**

Gunnarsson, T. (2021). Flerspråkiga elever skriver på engelska. I Bardel, C. et al. (Red.). *Forskarskolan FRAM — lärare forskar i de främmande språkens didaktik* (s. 15–40). Stockholm: Stockholm University Press. DOI: <https://doi.org/10.16993/bbg.b>. License: CC-BY 4.0.

inte tar tillräcklig hänsyn till deras språkliga bakgrund i undervisningen (Skolinspektionen, 2010). När det gäller skolämnet engelska har majoriteten av alla engelsklärare i Sverige svenska som modersmål. De kan därför dra paralleller till svenska språket och den svenska kulturen, vilket innebär en fördel för alla elever som har svenska som modersmål (Tholin, 2014). Trots att elever med annat modersmål än svenska utgör nära en fjärdedel av elevpopulationen, en siffra som förväntas stiga med den ökande migrationen (Abney & Krulatz, 2015), vet vi i stort sett ingenting om hur dessa elever tar sig an skrivuppgifter i engelska (Tholin, 2014). När det gäller de flerspråkiga deltagarna i den här rapporterade studien, har de flesta svenska som L1, en del i kombination med ett annat L1, till exempel bosniska, och engelska som L2. Ett färre antal deltagare har svenska som L2 och deras engelska betraktas som ett tredjespråk, L3, alltså ett språk som lärs in efter L1 och L2 (se till exempel Hammarberg, 2016).

Forskning kring flerspråkiga elever som skriver på engelska är ett högaktuellt ämne. De studier som valt att använda *think-aloud protocols* (TAPs), så kallade tänka-högt-protokoll, visar tydligt att elevernas L1 spelar en central roll i deras tankearbete (Tulloch & Fernández-Villanueva, 2013; van Weijen et. al., 2009; Wang & Wen, 2002) och att L1 används trots att elever har mycket goda kunskaper i engelska (Wang, 2003). Resultaten i studier av engelska som L2 eller L3 visar att L1 används mest för att tänka på strukturen i det man skriver, för att generera idéer och för att lösa problem i formuleringsstadiet (Jessner, 2006; Murphy & Roca de Larios, 2010) medan L2 engelska används då man bearbetar instruktionen (som oftast är på engelska) eller då man sätter igång att skriva på engelska (Wang & Wen, 2002).

I den här studien, som utgjorde en del av mitt licentiatprojekt (Gunnarsson, 2015), undersöker jag flerspråkiga elevers skrivande på engelska, deras L2. Det jag vill undersöka är hur eleverna använder samtliga språk de kan då de skriver en uppsats på engelska. Anledningen är att jag vill försöka förstå om de tidigare inlärd språken kan användas som en resurs vid skrivande på engelska. I följande avsnitt presenteras den modell för skrivprocessen som användes för att analysera och förklara resultaten. Därefter presenteras studiens design, syfte och metod.

## En modell för skrivande på ett andraspråk

Den modell som jag använde mig av konstruerades av Wang och Wen (2002) i en studie av kinesiska universitetsstuderandes skrivande på engelska som L2. De baserade i sin tur sin modell på en välkänd modell för skrivande på L1 av Flower och Hayes (1981) som under årens lopp använts i ett flertal studier för att analysera skrivprocessen (se till exempel Bretvelt et al., 1994). Det utmärkande för Wang och Wens modell är att den fokuserar på möjligheten för den skrivande att röra sig fram och tillbaka mellan olika skrivaktiviteter. De fem skrivaktiviteterna i Wang och Wens modell är: bearbetning av instruktionen för uppgiften (*task-examining*), bearbetning av strukturen (*process-controlling*), idégenerering (*idea-generating*), idéorganisering (*idea-organizing*) och textgenerering (*text-generating*). *Task-examining* innebär att skribenten engagerar sig i instruktionen till uppgiften och *process-controlling* att skribenten funderar på strukturen i uppsatsen, medan *idea-generating* och *idea-organizing* handlar om innehållet i texten och organiserandet därav. Den sista skrivaktiviteten, *text-generating*, innebär att skribenten börjar skriva.

## Studiens design och metod

Datainsamlingen initierades i mars 2013 med en enkät (se Gunnarsson & Källkvist, 2016, bilaga 1). Enkäten användes för att få en inblick i hur eleverna själva såg på sitt skrivande och delades ut bland alla elever i årskurs 9 på en högstadieskola i södra Sverige. Enkäten bestod av 19 frågor och tog mellan 10 och 20 minuter för eleverna att besvara. Då det var dags att fylla i enkäten fanns jag på plats för att besvara frågor och för att hjälpa till om något var oklart. Av de enkätsvar som kom in togs ett fåtal bort på grund av att eleverna som svarat inte fyllt 15 år och samtycke från vårdnadshavare saknades, att väsentlig information saknades, såsom exempelvis födelseland, eller att samtycke av eleven själv för studien inte fanns. De återstående 131 enkätsvaren, användes för analys i studien. Samtliga av dessa 131 elever ansågs vara flerspråkiga enligt den definition som gavs i början av denna text, dvs. alla talade minst två språk.

Av de 131 elever som svarade på enkäten ställde sex flerspråkiga elever upp frivilligt för att skriva fyra uppsatser vardera på

engelska med ungefär en veckas mellanrum. Dessa sex elever valdes ut på basis av deras modersmål samt deras möjlighet att delta i studien. De namn på elever som används i texten är alla pseudonymer.

Fyra av eleverna är simultant tvåspråkiga (två talar bosniska och svenska sedan födseln och två talar makedonska och svenska sedan födseln). Samtliga deltog i modersmålsundervisningen och började lära sig engelska i årskurs 2. I årskurs 6 valde tre av de simultant tvåspråkiga informanterna att börja läsa tyska, medan en valde att börja läsa spanska. Två av informanterna har enbart svenska som modersmål. De började lära sig engelska i skolan i årskurs 2. Den ena valde sedan att läsa tyska från årskurs 6, medan den andra valde att läsa spanska. Den sistnämnda informanten valde även att börja läsa tyska i årskurs 8, vilket därmed är hennes fjärde språk.

Medan de skrev de tre första uppsatserna ombads de att tänka högt, vilket innebar att de verbaliserade sina tankar under skrivandets gång. Informanterna fick först prova på metoden att tänka högt kring en text om hobbies. Särskilt fokus lades på att informanten inte skulle förklara eller beskriva sina tankar, eftersom detta skulle medföra en större börda och störa den naturliga strömmen av tankar (Ericsson & Simon, 2010). När det stod klart att informanten förstod metoden fick han/hon börja att skriva den första uppsatsen. De fyra instruktionerna för uppsatsskrivande hade gemensamt att det var elevens personliga erfarenheter som efterlystes. De valdes ut för att eleverna lätt skulle kunna komma på något att skriva om. Den första uppsatsen var den som ingick i det nationella provet i engelska från 2009. Uppgiften hade titeln *Crossroads* och gick ut på att eleverna skulle skriva om ett val de hade gjort eller skulle komma att göra inom en närstående framtid. Informanterna fick under denna första uppsats instruktion om att tänka högt på valfritt språk medan de skrev och att de kunde skifta tankespråk så ofta de ville. Medan informanterna skrev spelades deras verbaliseringar in på en liten diktafon som låg på bordet de satt vid. Informanterna skrev alla uppsatser för hand precis som de skulle göra då de skrev det ordinarie nationella provet i engelska.

Den andra uppsatsen hade titeln *Proud of* och hämtades från det nationella provet från 2008. I denna uppsats skulle eleverna skriva om något eller någon som de var stolta över och i samband med detta ombads informanterna att tänka högt enbart på engelska. Den tredje uppsatsen hade titeln *Making Things Better* och hämtades från det nationella provet från 2007 och i det här fallet ombads informanterna att enbart tänka högt på svenska. I den tredje uppsatsen ombads eleverna skriva om något som inneburit en positiv förändring i deras liv. Datainsamlingen från uppsats 2 och 3 kom inte att användas för licentiatavhandlingen, utan kan förhoppningsvis användas i en framtida studie för att jämföra kvaliteten på texterna som producerades under samtliga uppsatsskrivningar under olika tänka-högt-förhållanden.

Den fjärde och sista uppsatsen hade titeln *One Moment In Time* och eleverna ombads här skriva om ett speciellt ögonblick i deras liv som varit betydelsefullt. Den fjärde uppsatsen skrev informanterna utan att tänka högt, detta för att kontrollera för metoden att tänka högt som skulle kunna upplevas som något ovant. Då informanterna skrivit klart den fjärde uppsatsen blev de istället intervjuade med samtliga fyra uppsatser framför sig. På svenska kallas detta för retrospektiv intervju, mera känt som *stimulated recall* på engelska, då man har ett *stimulus*, i detta fall de fyra uppsatserna, för att bättre kunna minnas processen (Gass & Mackey, 2000). Under intervjun användes en intervjuguide, dvs. ett batteri med frågor som baserats på Kvale och Brinkmanns råd (2009) för att täcka alla väsentliga frågor som skulle ställas (se Bilaga 2). Frågorna i intervjuguiden bestod dels av bakgrundsfrågor, till exempel vilka språk eleven talade samt vilka språk som lärdes in i skolan, dels av frågor som handlade om skrivprocessen på engelska med hänvisning till Wang och Wens fem skrivaktiviteter och mer specifikt om de fyra uppsatser som eleverna skrivit. Frågorna i intervjuguiden överlappade således delvis de frågor som ställdes i enkäten. Det fanns också utrymme att ställa följdfrågor om eleverna tog upp något som var av särskilt intresse i intervjun och som behövde klargöras ytterligare.

Precis som alla forskningsstudier har också denna studie sina begränsningar. Åtgärder vidtogs för att öka resultatens

tillförlitlighet och minimera brister. För att undvika eventuella missförstånd av frågor i enkäten pilottestades denna först på en elev med gott resultat. Detta innebär givetvis inte att det går att garantera att samtliga elever som deltog i studien förstod alla frågor. Det finns också en risk att informanter ger svar som de tror förväntas av dem alternativt att de anger ett önskescenario som inte stämmer överens med deras faktiska skrivprocess (Dörnyei, 2010). Likaså fick en annan elev pilottesta metoden att tänka högt medan hon skrev en uppsats på engelska. Även om eleven som pilottestade och informanterna som deltog i uppsatsstudien inte visade några tecken på att metoden i sig var ansträngande går det inte att utesluta att metoden kan ha påverkat informanternas ordinarie skrivprocess. Det bör också nämnas att insamling av data skedde på en och samma skola och att resultaten därmed inte ska ligga till grund för någon generalisering på nationell nivå. Nästa avsnitt belyser delstudiernas syften och forskningsfrågor.

## Studiens syfte och forskningsfrågor

I den första delstudien var syftet att få veta hur eleverna själva såg på sitt skrivande på engelska. Den bestod således enbart av självrapporterade data i form av en enkät. Följande forskningsfrågor styrde den första delstudien:

- a. Vilka språk rapporterar elever själva att de använder för att tänka då de skriver en uppsats på engelska?
- b. Vilka språk rapporterar eleverna att de använder för olika skrivaktiviteter?

För delstudie två valdes enkätsvaren ut från de 37 elever av de 131 svarande som rapporterat att de fick modersmålsundervisning i skolan. Syftet var att mer ingående analysera svaren för den kategori flerspråkiga elever som låg till grund för Skolinspektionens rapport 2010. I denna rapport konstaterades att elever med utländsk bakgrund, dvs. antingen födda utomlands eller födda i Sverige till utlandsfödda föräldrar, hade sämre resultat efter nio års obligatorisk skolgång jämfört med elever som var födda i Sverige till



svensktalande föräldrar som enbart hade svenska som modersmål (Skolinspektionen, 2010). Precis som i Skolinspektionens rapport hade eleverna i delstudie två gemensamt att de talade ett annat modersmål än svenska i hemmet och hade rätt till modersmålsundervisning i skolan. Forskningsfrågorna som ställdes i delstudie två var följande:

- a. Hur många av informanterna uppger sig tänka på svenska, sitt modersmål respektive engelska medan de skriver uppsats på engelska?
- b. Hur är förhållandet mellan olika språk och olika faser i skrivprocessen?

Den tredje och sista delstudien fokuserade på de sex flerspråkiga informanter som skrev fyra uppsatser på engelska, varav tre skrevs under tänka-högt-förhållanden. Syftet med delstudien var att se hur eleverna använde sina språk för att tänka i praktiken då de skrev den första uppsatsen. Frågorna som ställdes i den sista delstudien var:

- a. Vilka av sina språk använder de sex informanterna då de skriver uppsats på engelska?
- b. Hur ser användningen ut av språken eleverna kan vad gäller specifika skrivaktiviteter som identifierats i tidigare forskning? Vilka språk används och för vilka skrivaktiviteter?

I nästa avsnitt delges resultaten av dessa tre delstudier. Därefter följer en diskussion av de pedagogiska implikationer som resultaten pekar mot.

## Resultat

### Delstudie 1

Resultaten för delstudie 1 (Gunnarsson et al., 2015) baseras på de 131 enkätsvar som samlades in i mars 2013. Dessa svar delades in i tre olika grupper; 82 informanter som var födda i Sverige och som enbart talat svenska sedan födseln, 17 simultant tvåspråkiga informanter med en svensktalande förälder samt 32 informanter

vars föräldrar inte talade svenska och som antingen var födda utomlands (N=10) eller som föddes i Sverige (N=22).<sup>1</sup>

Förutom svenska fanns följande modersmål representerade bland informanterna; albanska, arabiska, bosniska, danska, franska, italienska, kurdiska, makedonska, mandarin, polska, serbiska, spanska, taiwanesiska, thailändska, tyska, ungerska och vietnamesiska.

92 % av samtliga informanter (N=120) rapporterade att de någon gång aktiverade svenska som tankespråk då de skrev på engelska, antingen enbart svenska eller svenska i kombination med ett eller flera andra språk. Svenska var således det språk som användes mest som tankespråk om man tittade på samtliga fem skrivaktiviteter (*task-examining*, *process-controlling*, *idea-generating*, *idea-organizing* och *text-generating*). Det andra mest rapporterade tankespråket var engelska, vilket användes mest av de informanter som enbart hade svenska som modersmål. Totalt rapporterade elva elever att de använde ett annat modersmål än svenska som tankespråk, varav tre använde enbart detta språk i någon av skrivaktiviteterna. De tre sistnämnda kom till Sverige först efter tre års ålder och har föräldrar som inte talar svenska.

Informanterna rapporterade svenska som tankespråk främst då de skulle bearbeta instruktionen (*task-examining*) och strukturen (*process-controlling*). Engelska var det språk som användes mest som tankespråk då det var dags att skriva (*text-generating*) av samtliga informanter. Vid en närmare titt på de grupper som svarat gick det att konstatera att ett större antal informanter med enbart svenska som modersmål gick över till att använda enbart engelska som tankespråk för denna skrivaktivitet. Av de simultant tvåspråkiga informanterna använde hälften enbart svenska och hälften enbart engelska som tankespråk och informanterna med annat modersmål än svenska rapporterade att de använde mer svenska än engelska som tankespråk för denna skrivaktivitet. Enligt den första delstudien med självrapporterade data verkade det således som att informanterna med svenska som modersmål

---

<sup>1</sup> För den första delstudien användes Skolinspektionens (2010) kategorisering av informanterna, vilket innebar att föräldrarnas modersmål avgjorde huruvida en informant var simultant tvåspråkig alternativt sekventiellt tvåspråkig.

gick över till att tänka mer på engelska när det var dags att skriva än de övriga informanterna.

För att få en tydligare bild av hur informanterna använde sina olika språk fick de även ange vilka språk de använde med människor i sin närhet och vilka språk de hade som tankespråk under olika aktiviteter på sin fritid. Så många som 26 % rapporterade att de tänker på engelska då de motionerar, 23 % då de drömmer, 20 % då de studerar och 7 % att de använder engelska för att kommunicera med vänner. I gruppen med ett annat modersmål än svenska har modersmålet istället ett större inflytande då de motionerar (22 %), drömmer (47 %) och studerar (16 %). Modersmålet används också mer i sociala nätverk och framförallt då de kommunicerar med föräldrar (56 %) och släktingar (72 %) (för ytterligare information se Gunnarsson et. al., 2015).

## Delstudie 2

För delstudie två (Gunnarsson & Källkvist, 2016) valdes 37 informanter från den första delstudien ut, vilka rapporterat att de fick modersmålsundervisning i skolan. Medan Skolinspektionens kategorisering av informanter användes i delstudie 1, användes ålderskriteriet i delstudie 2, dvs. de informanter som kommit i kontakt med svenska före tre års ålder räknades som simultana medan de som kommit i kontakt med svenska efter tre års ålder räknades som sekventiella (McLaughlin, 1984). Av de 37 informanterna var således 31 simultant tvåspråkiga med L1 svenska och ett annat modersmål och sex var sekventiellt tvåspråkiga med ett annat L1 än svenska från födseln. Det innebär att de 31 simultant tvåspråkiga informanterna har engelska som L2 medan de sekventiellt tvåspråkiga informanterna har engelska som L3.

Samtliga sex sekventiella informanter rapporterade att de använde svenska som tankespråk någon gång under skrivprocessen i engelska, fyra använde engelska någon gång och tre använde sitt modersmål. De tre sistnämnda använde enbart sitt modersmål för att tänka under något tillfälle under skrivprocessen i engelska. Språken de tänkte på var bosniska, italienska och polska, dvs. det var samma informanter som uppmärksammades under delstudie 1. Av de simultant tvåspråkiga informanterna rapporterade 29 av 31 att de tänkte på svenska någon gång, 19 att de tänkte på engelska och enbart sju att de tänkte på ett annat modersmål än

svenska. Av de sju informanter som tänkte på ett annat modersmål än svenska talade alla detta språket med minst en förälder och samtliga åkte varje sommar till ett land där detta språket talades. Tre av dessa talar bosniska medan fyra talar albanska. En märkbar skillnad i den simultant tvåspråkiga gruppen var att de oftare rapporterade att de använde mer än ett språk för en skrivaktivitet och framförallt svenska i kombination med engelska medan ett mindre antal rapporterade svenska i kombination med sitt modersmål. Modersmålet användes aldrig enbart av dessa informanter utan alltid i kombination med svenska eller svenska och engelska.

Av de sekventiella informanterna rapporterade samtliga sex att de tänkte på svenska då de bearbetade instruktionen (*task-examining*), fem av sex då de bearbetade strukturen (*process-controlling*) och tre av sex då de tänkte på innehållet i texten (*idea-generating*). Tre av informanterna gick över till att tänka på engelska då det var dags att skriva (*text-generating*). Även majoriteten av de simultana informanterna rapporterade att de använde svenska då de bearbetade instruktionen (*task-examining*) och då de strukturerade sin uppsats (*process-controlling*). En större grupp (N=10) rapporterade att de använde svenska i kombination med engelska för de första fyra skrivaktiviteterna. I den femte och sista skrivaktiviteten, *text-generating*, var det en större grupp som rapporterade att de tänkte på svenska (N=11) och en större grupp som rapporterade att de tänkte på enbart engelska (N=10).

Av de simultant tvåspråkiga informanterna fanns det två som rapporterade att de tänkte på enbart engelska under hela skrivprocessen. Informanterna är två flickor som båda är födda i Sverige med L1 svenska och albanska respektive L1 svenska och arabiska. Deras fritextsvar i enkäten avslöjade en positiv attityd till det engelska språket och en identifiering som engelsktalande. Den första flickan skrev som svar till fråga 13 (*Finns det något språk som du känner att du inte får använda så mycket som du vill i skolan?*) ”engelska, hade hellre velat tala det heltid” och som svar på fråga 19 (*Finns det något mer du tycker jag borde veta om dina skrivvagnar i engelska? Skriv gärna här:)* ”Jag tänker och pratar engelska för det mesta. Det är något jag vill och kommer att göra livet ut.” Den andra flickan, med L1 svenska och arabiska, svarade att hon

”har en amerikansk dialekt” på fråga 19, något som hon ville delge utöver de enkätsvaren hon redan lämnat. För mer detaljer kring delstudie 2, se Gunnarsson och Källkvist (2016).

### Delstudie 3

I den tredje och sista delstudien (Gunnarsson, 2019) ställde sex flerspråkiga elever upp frivilligt för att skriva fyra uppsatser i engelska, av vilka tre skrevs under tänka-högt-förhållanden. Delstudie 3 fokuserade på den första uppsatsen som skrevs, i vilken de sex eleverna själva kunde välja tanke-språk. Samtliga sex var födda i Sverige. Belma och Benjamin talade svenska och bosniska från födseln, Maja och Marko talade svenska och make-donska från födseln och Sara och Sofie talade enbart svenska från födseln. De fyra simultant tvåspråkiga eleverna deltog alla i modersmålsundervisning i skolan. I delstudie 3 tittade jag dels på tänka-högt-protokollen i sin helhet genom att se vilka språk som användes av de olika informanterna för de olika skrivaktiviteterna, dels mer specifikt på själva skrivandet (*text-generating*). I min analys av de fem skrivaktiviteterna fann jag att *text-generating*, som utgjorde den största delen av elevernas tänka-högt-protokoll (58–91 %), innehöll en rad sub-aktiviteter som eleverna ägnade sig åt då de skrev. Jag utvecklade därför en modell som ett komplement till Wang och Wens (2002) skrivmodell för skrivaktiviteten *text-generating*, i vilken jag kunde belysa dessa sub-aktiviteter som beskrivs här nedan, samt vilka språk som användes som tanke-språk till var och en av dessa. Syftet var dels att belysa hur skrivprocessen i engelska kan se ut för elever med olika språkbakgrund i årskurs 9, dels hur informanternas olika språk användes för att stödja deras skrivprocess.

I tänka-högt-protokollen från den första uppsatsen användes engelska mest som tanke-språk för fem av de sex informanterna. Protokollen för dessa fem består av 53–99 % engelska, medan svenskan utgör 1–47 %. Marko, som är en av dessa fem, hade ett protokoll som bestod till 99 % av engelska ord och 1 % svenska ord. Sofie, den sjätte informanten, använde istället mer svenska då hennes protokoll bestod av 69 % svenska och 31 % engelska. Av de andra modersmålen som fanns representerade, användes endast bosniska och endast av en informant,

Belma. Belmas protokoll bestod till 9 % av bosniska, 16 % svenska och 75 % engelska.

Av de fem skrivaktiviteterna var det mycket lite av informanternas protokoll som ägnades åt idéorganisering (0–1 %) och strukturbearbetning (0–5 %). Då fokus lades på dessa skrivaktiviteter tenderade eleverna att huvudsakligen använda svenska. Engelska var det språk som användes mest som tankespråk då informanterna bearbetade instruktionen, vilket ter sig naturligt då en del av deras protokoll för denna skrivaktivitet bestod av högläsning av instruktionen som var på engelska. Den svenska som användes för att bearbeta instruktionen var informanternas egna kommentarer, så kallade metakommentarer, då de resonerade med sig själva kring instruktionen och kring vad de hade kvar att skriva. Tankespråket för idé-genereringen var huvudsakligen svenska för tre av informanterna (Benjamin, Maja och Sofie), medan Belma blandade svenska, engelska och bosniska, Sara genererade idéer på antingen svenska eller engelska och Marko genererade idéer enbart på engelska.

Då en stor andel av informanternas protokoll bestod av text-generering (58–91 %) i vilken fem av sex informanter tänkte mestadels på engelska, analyserades denna skrivaktivitet djupare. I denna djupare analys kunde konstateras att text-genereringen bestod av en rad sub-aktiviteter som var mycket olika till sin natur. Jag såg därför ett behov av att vidareutveckla Wang och Wens modell för att visa mer specifikt vad informanterna ägnade sig åt då de arbetade med text-generering. Sub-aktiviteterna som ingick i *text-generating* bestod av tre delar: *läsning*, *skrivande* och *problemlösning*. Läsningmomentet ägnade informanterna sig åt då de läste upp sin egen text. Skrivandet bestod av det faktiska skrivandet de gjorde på pappret, då de ljudade ord för ord i takt med pennans framfart, och formuleringsarbetet, dvs. då de sade högt det som de planerade att skriva innan de satte igång att skriva. Formuleringen bröts sedan upp i ytterligare två moment, så kallad *backtranslating* eller översättning och återöversättning, då informanterna översatte ord/fraser från ett språk till ett annat och ibland översatte tillbaka igen för att kontrollera ordvalen, och så kallad *rehearsal* eller repetition då olika ord/fraser testades och repeterades innan skribenten bestämde sig för de ord som bäst

matchade de han/hon ville framföra. Problemlösning delades vidare upp i tre olika moment, metakommentarer, metamarkörer och ordluckor. Metamarkörer bestod av ord som signalerade ett avbrott i skrivandet, till exempel att skribenten upptäckt något som var fel, och bestod oftast av ett eller två ord som exempelvis *vänta lite*, medan ordluckor var ord som informanten uttalade att han/hon inte kom ihåg eller kunde på engelska. En del problem som informanterna stötte på då de skrev kommenterade de i form av så kallade metakommentarer. Det kunde exempelvis röra sig om hur ett ord stavades eller om lämpligheten i ett ordval.

Läsning och det faktiska skrivandet gjordes på engelska, då texten som skrevs skulle skrivas på engelska. Översättningar och återöversättningar gjordes mellan svenska och engelska i fem av sex protokoll, medan Marko ägnade sig mer åt repetition av olika ord för att hitta lämpligt ordval, vilket skedde uteslutande på engelska. Däremot var nästan samtliga metamarkörer (99 %) på svenska liksom metakommentarerna (85 %). Uttalade ordluckor fanns endast i Benjamins (N=3) och Majas (N=4) protokoll och en blandning av svenska och engelska användes för att bearbeta dessa, svenska för att kommentera ordbortfallet och engelska för att komma med olika förslag på vilket ordet kunde vara.

Det som inte framkommer i delstudie 3, men som beskrivs i min licentiatuppsats, är resultaten av den retrospektiva intervjun som bekräftar elevernas användande av olika språk som stöd i skrivprocessen. Då informanterna tillfrågades i den retrospektiva intervjun huruvida de kände sig hjälpta av att använda sina olika språk för att tänka då de skrev på engelska var samtliga sex positiva. Fem av informanterna poängterade vikten av de olika språken för att bearbeta ordluckor i texten, två (Maja och Benjamin) av vilka specifikt nämnde att de använde tre språk för att söka efter ord. En av informanterna med svenska som modersmål, Sara, förklarade att använda svenska som tankespråk var ett nödvändigt verktyg då hon förde en dialog med sig själv om olika problem som uppstod när hon formulerade sin text på engelska. Benjamin berättade att när han skulle strukturera sin uppsats tänkte han framförallt på svenska eftersom han lärt sig hur en uppsats ska struktureras genom ämnet svenska. Bosniska tänkte han på då han skulle skriva om en resa han gjort till Bosnien tillsammans

med familjen. På liknande sätt berättar Belma att hon tänkte på bosniska när hon skulle skriva om sin systers bröllop. Att tänka på bosniska verkar således vara knutet till då eleverna skriver om specifika kontexter i vilka bosniska användes, som exempelvis en resa eller ett bröllop. Den tredje delstudien visade därmed att den totala språkliga repertoaren utgjorde en viktig resurs då informanterna skrev texter på engelska.

## Sammanfattande diskussion

De tre delstudier som presenterats ovan kan sammanfattas enligt följande:

Delstudie	Forskningsfrågor	Metod / Data	Resultat
1	a) Vilka språk rapporterar eleverna själva att de använder för att tänka då de skriver en uppsats på engelska?  b) Vilka språk rapporterar eleverna att de använder för olika skrivaktiviteter?	Enkät i åk 9; en skola (n = 131) Analys av svar på flervalsfrågor samt av öppna svar och kommentarer till flervalsuppgifter.	17 olika språk representerade; 63 % av eleverna födda i Sverige och talat enbart svenska sedan födelsen.  92 % av eleverna uppgav att de någon gång aktiverade svenska som tankepråk; engelska näst vanligast.
2	a) Hur många av informanterna uppger sig tänka på svenska, sitt modersmål respektive engelska medan de skriver uppsats på engelska?	Fördjupade analyser av enkätsvar från de elever som uppgivit sig ha undervisning i sitt modersmål (n = 37)	Informanterna rapporterade svenska som tankepråk, främst då de skulle bearbeta instruktionen ( <i>task-examining</i> ) och strukturen ( <i>process-controlling</i> ).



Delstudie	Forskningsfrågor	Metod / Data	Resultat
3	<p>b) Hur är förhållandet mellan olika språk och olika faser i skrivprocessen?</p> <p>Vilka av sina språk använder de sex informanterna då de skriver uppsats på engelska?</p> <p>Hur ser användningen ut av språken eleverna kan vad gäller specifika skrivaktiviteter som identifierats i tidigare forskning? Vilka språk används och för vilka skrivaktiviteter?</p>	<p>Analyser av <i>think-aloud protocols</i> från sex flerspråkiga elever som skrev uppsatser på engelska; även analys av elevernas intervjuvar.</p>	<p>Engelska mest som tankepråk vid <i>text-generating</i> av samtliga informanter.</p> <p>Individuella profiler. Engelska används mer än svenska för fem av informanterna, mest för att bearbeta instruktioner samt för textgenerering. Svenska används då eleverna ska kommentera texten, lösa problem samt översätta eller finna ord. Andra modersmål än svenska används sällan.</p>

Majoriteten av informanterna i samtliga tre delstudier visar att deras svenska spelar en central roll för deras tankearbete då de skriver på engelska. I delstudie 1 var det så många som 92 % som någon gång använde svenska och svenska är även det språk som används för metakommentarer i tänka-högt protokollen i delstudie 3, dvs. då fem av sex informanter kommenterar sin text eller löser problem.

Att föra en dialog med sig själv på svenska är ett sätt att bearbeta de problem som uppstår under skrivprocessen. Ett av problemen är ordluckor, där svenska, i kombination med engelska, används för att resonera sig fram till vilket ord det kan vara som saknas på engelska, vilket är förenligt med tidigare studier (Murphy & Roca de Larios, 2010; Tullock & Fernández-Villanueva, 2013). Svenska är också det språk som används

specifikt för de informanter i delstudie 3 (Benjamin, Maja, Sara och Sofie) som väljer att bearbeta strukturen i uppsatserna. Enligt Benjamins utsaga i den retrospektiva intervjun kan detta bero på att strukturbearbetning och uppsatsskrivning främst lärs ut i ämnet svenska.

Engelska är det språk som i delstudie 1 rapporteras som mest använt efter svenskan. Enligt informanterna används engelska främst då de bearbetar instruktionen och då de sätter pennan till pappret och börjar skriva. Gruppen med enbart svenska som L1 har ett större antal informanter som övergår till att tänka på engelska då det är dags att skriva texten. Det kan möjligen förklaras med att dessa informanter rapporterar att de använder engelska som ett tankespråk även utanför skolan.

I tänka-högt-protokollen i delstudie 3 används engelska mer än svenska för fem av sex informanter. Protokollen stämmer väl överens med de självrapporterade data från enkäten när det gäller vilket språk som används för vilken skrivaktivitet, då engelskan används mest för att just bearbeta instruktionen och för textgenerering. Detta ter sig högst naturligt då en instruktion för en uppsats på engelska tenderar att vara skriven på engelska och då texten eleverna ska producera måste vara på engelska. Så mycket som 58–91 % av de sex informanternas tänka-högt-protokoll består av textgenerering, vilket stämmer väl överens med tidigare forskning (Wang & Wen, 2002). I en djupare analys av textgenereringsfasen framgår det att en stor del av denna skrivaktivitet ägnas åt att läsa igenom texten som har skrivits och för att ljuda ut orden samtidigt som pennan formar bokstäver på pappret. Svenska å andra sidan används då de ska kommentera texten, lösa problem och då de ska översätta eller finna ord. Man kan därför hävda att engelska i dessa protokoll används mer för att läsa, antingen det någon annan skrivit (instruktionen) eller det skribenten själv producerat, medan fritt tänkande görs främst på svenska.

Andra modersmål än svenska används betydligt mer sällan. I delstudie 2 var det tre informanter som någon gång under skrivandets gång rapporterade att de använde endast sitt modersmål och dessa tre hade lärt sig svenska först efter tre års ålder. I delstudie 3 var det endast en informant som använde sitt andra modersmål bosniska och endast i en utsträckning av 8,5 % av det totala

protokollet. I de retrospektiva intervjuerna framgår det att det andra modersmålet gärna används för att generera kontext-specifika idéer. Dessa idéer är i själva verket minnen och erfarenheter som informanterna skaffat sig genom sitt andra modersmål, som till exempel minnen från en resa till Bosnien. Dessa minnen verkar vara knutna till språket som användes då erfarenheterna gjordes och verkar således framkalla det specifika tankepråket. Även detta fenomen bekräftas av tidigare forskning av Friedlander (1990) och Lay (1988).

Även om det finns stora individuella skillnader visar informanterna i studien som helhet att de kan använda sina olika språk som en tillgång då de skriver på engelska. Som forskande lärare fokuserar jag mycket på att låta eleverna se sambandet mellan olika språk, att de sinsemellan för dialoger på andra språk kring krävande uppgifter och att de använder samtliga språk de kan och vill använda för att förbereda sig inför skrivuppgifter. Att ha en mer tillåtande attityd till andra språk under engelskundervisningen och rent av uppmuntra eleverna till att utnyttja alla språk de kan som en resurs i skrivandet är därför min rekommendation.

## Bilaga 1

Att skriva på engelska – en undersökning av Tina Gunnarsson

Nedanstående frågor är tänkta att användas i min forskning i ämnet engelska vid Lunds universitet. Min forskning handlar om hur elever i årskurs 9 använder olika språk som de kan när de skriver en uppsats på engelska. Svaren på frågorna i den här enkäten förblir anonyma, dvs. de kan inte härledas tillbaka till dig som svarar.

Dina svar är viktiga!

1. Är du ... Tjej?   
Kille?
2. Vilket år är du född? 96  97  98
3. Om du är född 98, har du lämnat in lappen med föräldrars samtycke till mig?  
Ja  Nej  Nej, jag har redan fyllt 15

## 4. I vilket land föddes du?

- Sverige  Libanon  Syrien  Danmark   
 Irak  Makedonien  Serbien  Ungern   
 Bosnien  Kosovo  Kroatien  Thailand   
 Albanien  Annat: .....

## 5. Om du föddes i annat land än Sverige, hur gammal var du när du kom hit?

Ålder: \_\_\_\_\_

## 6. Vilket eller vilka språk har du talat sedan du föddes? Om du väljer mer än ett språk bland alternativen nedan, ringa då in det språk som du kan bäst.

- Svenska  Makedonska  Albanska   
 Arabiska  Serbiska  Bosniska   
 Danska  Ungerska  Thailändska   
 Persiska/Farsi  Annat: .....

## 7. Vilka språk har dina föräldrar talat sedan de föddes? Kryssa i mer än ett alternativ om det behövs.

- Svenska  Makedonska  Albanska   
 Arabiska  Serbiska  Bosniska   
 Danska  Ungerska  Thailändska   
 Persiska/Farsi  Annat:.....

## 8. Har du någon gång bott mer än 1 år i ett annat land än Sverige?

Ja  Nej 

Om ja, vilket land: .....

## 9. Brukar du tillbringa hela sommaren i något annat land än Sverige för att besöka släktingar eller vänner?

Ja, nästan varje sommar  Nej, nästan aldrig 

Om ja, vilket land: .....





Om du har angett ”Annat” var god ange vilket/vilka språk:

---



---



---

17. Hur bra tycker du att du kan dina olika språk? Skriv språket på linjen och ange hur bra du kan just det språket genom att ringa in en siffra mellan 1 och 4, där 4 betyder att du kan språket riktigt bra och 1 betyder att du inte alls kan det bra.

Språk	Inte alls bra	Ganska bra	Bra	Mycket bra
_____	1	2	3	4
_____	1	2	3	4
_____	1	2	3	4
_____	1	2	3	4
_____	1	2	3	4
_____	1	2	3	4

18. Vilket betyg fick du i engelska HT 2012?

A  B  C  D  E  F  Streck

19. Finns det något mer du tycker jag borde veta om hur du tänker när du skriver på engelska? Skriv gärna här:

---



---



---



---



---



---

Jag ger härmed mitt samtycke till att mina svar används för forskningsändamål.

Tack för att du har tagit dig tiden att svara på mina frågor!

.....

## Bilaga 2

### Intervjuguide för retrospektiv intervju

Jag vill nu ställa lite frågor till dig angående dina kunskaper i olika språk samt hur och med vem du använder dem. Vårt samtal spelas in så att jag slipper att ta anteckningar och kan lyssna på vad som sagts flera gånger om jag behöver det. Du får gärna ta tid på dig att fundera innan du svarar på frågorna och du kan när som helst välja att avbryta intervjun.

1. Kan du berätta om var du är född och var du har bott?
2. Hur gammal var du när du kom Sverige?
3. Var har du gått i skolan hittills?
4. Vilka språk talas/talades där?
5. Vilket var ditt första språk?
6. Hur lärde du dig det?
7. Kan du berätta lite om din familj och andra viktiga personer runt omkring dig?
8. Vilka språk pratar du med dessa personer?
9. Har du några fritidsintressen?
10. Vilka språk använder du i dessa?
11. Vilka språk kan du?
12. Vilket/vilka av dessa språk kan du bäst?
13. Kan du berätta om hur mycket du använder de här språken, när och med vem?
14. I vilken utsträckning kan du tala och skriva de här språken?
15. Hur mycket har du vistats i områden där de här språken talas?
16. Är något språk särskilt viktigt för dig?
17. Finns det något språk av dem du kan som du skulle vilja prata mer under skoltid/i skolan?
18. Finns det något som hindrar dig från att använda något av dina språk i skolan?
19. Får du modersmålsundervisning i skolan?
20. Hur är dina kunskaper i det här språket? Om du vill får du gärna berätta vilket betyg du fick förra terminen.
21. Hur är dina kunskaper i svenska? Om du vill får du gärna berätta vilket betyg du fick förra terminen.



22. Är svenska ett språk som är viktigt för dig?
23. Hur är dina kunskaper i engelska? Om du vill får du gärna berätta vilket betyg du fick förra terminen.
24. Vad tyckte du om de fyra uppsatserna som du har fått skriva?
25. Vilken uppsats av dessa fyra var svårast att skriva?
26. Var den svårast på grund av instruktionen eller på grund av språket du skulle använda för att tänka högt?
27. Tycker du att det fanns någon skillnad i de fyra olika skrivuppgifterna som du har gjort?
28. Vad tyckte du om metoden att tänka högt?
29. Vilken språk var lättast att tänka på medan du skrev?
30. Kan du berätta om hur du upplevde den sista skrivuppgiften?
31. Kommer du ihåg vad du tänkte när du läste instruktionen?
32. Funderade du på strukturen, d.v.s. hur du ville att uppsatsen skulle se ut?
33. Kommer du ihåg vilket språk du tänkte på när du funderade på vad du ville skriva om?
34. Funderade du på i vilken ordning du skulle använda dina idéer för innehållet? I så fall, kommer du ihåg vilket språk du funderade på?
35. Kommer du ihåg vad du tänkte när du började skriva?
36. Bytte du någon gång språk att tänka på när du skrev den sista uppsatsen?
37. Kommer du ihåg varför du bytte språk?
38. Kommer du ihåg vad du tänkte när du bytte språk?
39. Upplevde du att det hjälpte att byta språk?
40. Upplever du att det fanns någon skillnad i hur du tog dig an denna uppsats mot hur du brukar ta dig an uppsatser i ämnet engelska?
41. Är du nöjd med din uppsats?
42. När du skriver uppsats på engelska, tycker du att det är lättast att försöka tänka enbart på engelska eller tycker du att det underlättar för dig om du kan skifta mellan olika språk som du kan?
43. Finns det något hjälpmedel du skulle vilja använda dig av när du skriver på engelska, som exempelvis lexikon eller dator?

44. Om du skulle vilja använda dig av ett lexikon, vilket språk skulle detta vara på i så fall?
45. Finns det något som du tror skulle kunna hjälpa dig att nå dina mål i engelska?
46. Finns det något annat som du tror jag skulle vilja veta om hur du tänker när du skriver på engelska?

## Referenser

- Abney, S. & Krulatz, A. (2015). Fostering multilingual competence in the EFL classroom. *Nordic Journal of Modern Language Methodology*, 3, 1–9. <https://doi.org/10.46364/njmlm.v3i2.145>
- Breetvelt, I., Van Den Berg, H. & Rijlaarsdam, G. (1994). Relations between writing processes and text quality: When and how? *Cognition and Instruction*, 12, 103–123. [https://doi.org/10.1207/s1532690xci1202\\_2](https://doi.org/10.1207/s1532690xci1202_2)
- Dörnyei, Z. (2010). *Questionnaires in second language research: Construction, administration and processing*. Routledge.
- Ericsson, K. A. & Simon, H. A. (2010). How to study thinking in everyday life: Contrasting think-aloud protocols with descriptions and explanations of thinking. *MIND, CULTURE, AND ACTIVITY*, 5, 178–186. [https://doi.org/10.1207/s15327884mca0503\\_3](https://doi.org/10.1207/s15327884mca0503_3)
- Flower, L., & J. R. Hayes (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, 365–387. <https://www.jstor.org/stable/356600>
- Friedlander, A. (1990). Composing in English: Effects of a first language on writing in English as a second language. I Kroll, B. (Red.), *Second language writing: Research insights for the classroom*. Cambridge University Press, 109–125.
- Gass, M. & Mackey, A. (2000). *Stimulated recall: Methodology in second language research*. Routledge.
- Gunnarsson, T. (2015). Multilingual students' writing in English: The role of their L1(s). Licentiatavhandling. Lund: Språk- och litteraturcentrum, Lunds universitet. [https://portal.research.lu.se/portal/sv/publications/multilingual-students-writing-in-english\(98210065-77ba-4bbc-9ae5-dc8caof3e22e\).html](https://portal.research.lu.se/portal/sv/publications/multilingual-students-writing-in-english(98210065-77ba-4bbc-9ae5-dc8caof3e22e).html)

- Gunnarsson, T. (2019). Multilingual students' use of their linguistic repertoires while writing in L2 English. *Lingua*, 224, 34–50. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2019.03.007>
- Gunnarsson, T., Housen, A., van de Weijer, J. & Källkvist, M. (2015). Multilingual students' self-reported use of their language repertoires when writing in English. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 9, 1–21. <https://doi.org/10.17011/apples/2015090101>
- Gunnarsson, T. & Källkvist, M. (2016). Bakgrundsspråkens roll hos flerspråkiga elever som skriver uppsats på engelska: En enkätstudie. I Bardel, C., Falk, Y. & Lindqvist, C. (Red), *Tredjespråksinläring*. Studentlitteratur, 137–163.
- Hammarberg, B. (2016). Flerspråkighet och tredjespråksinläring: Några grundbegrepp. I Bardel, C., Lindqvist, C. & Falk, Y. (Red.), *Tredjespråksinläring*. Studentlitteratur, 33–58.
- Jessner, U. (2006). *Linguistic awareness in multilinguals: English as a third language*. Edinburgh University Press Ltd.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur.
- Lay, N. (1988). The comforts of the first language in learning to write. *Kaleidoscope*, 4, 15–18.
- McLaughlin, B. (1984). *Second-Language Acquisition in Childhood*. Vol. 1. *Preschool Children*. Second Edition. Lawrence Erlbaum.
- Murphy, L. & Roca de Larios, J. (2010). Searching for words: One strategic use of the mother tongue by advanced Spanish EFL writers. *Journal of Second Language Writing*, 19, 61–81. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2010.02.001>
- Skolinspektionen (2010). *Språk- och kunskapsutveckling för barn och elever med annat modersmål än svenska*. Rapport 2010:16. <https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter-statistik/publikationer/kvalitetsgranskning/2010/sprak--och-kunskapsutveckling-for-barn-och-elever-med-annat-modersmal-an-svenska/>
- Skolverket. (2014). Sveriges Officiella Statistik. <http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik-i-tabeller/grundskola/skolor-och-elever>
- Tholin, J. (2014). Swedishness as a norm for learners of English in Swedish schools: a study of national and local objectives and

- criteria in compulsory schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1, 1–12. <https://doi.org/10.1080/00313831.2012.725096>
- Tulloch, B. & Fernández-Villanueva, M. (2013). The role of previously learned languages in the thought processes of multilingual writers at the Deutsche Schule Barcelona. *Research in the Teaching of English*, 47, 420–441. <https://www.jstor.org/stable/24397846>
- van Weijen, D., van den Bergh, H., Rijlaarsdam, G., & Sanders, T. (2009). L1 use during L2 writing: An empirical study of a complex phenomenon. *Journal of Second Language Writing*, 18, 235–250. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2009.06.003>
- Wang, L. (2003). Switching to first language among writers with differing second language proficiency. *Journal of Second Language Writing*, 12, 347–375. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2003.08.003>
- Wang, W. & Wen, Q. (2002). L1 use in the L2 composing process: An exploratory study of 16 Chinese EFL writers. *Journal of Second Language Writing*, 11, 225–246. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(02\)00084-X](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(02)00084-X)