



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Bibel eller verktygslåda?

En diakron analys av språksynen i lärarhandledningar i franska från 1962
till idag

David Lafage

Korta lärarprogrammet, LAU690, HT11

Handledare: Britt-Marie Karlsson

Examinator: Ken Benson

Rapportnummer: 285

Abstrakt

Examensarbete:	15 hp
Titel:	Bibel eller verktygslåda? En diakron analys av språksynen i lärarhandledningar i franska från 1962 till idag.
Författare:	David Lafage
År:	HT11
Kursansvarig institution:	Sociologiska institutionen
Handledare:	Britt-Marie Karlsson
Examinator:	Ken Benson
Rapportnummer:	285
Nyckelord:	språksyn, lärarhandledning, audiolingval metod, Communicative Language Teaching.

Syfte

Syftet med denna uppsats är att kartlägga en historisk förändring av språksynen i franskundervisningen, från en äldre språksyn till dagens kommunikativa språksyn. Hur ser dessa två olika språksyner ut? Hur förhåller sig dagens språksyn till en föregående språksyn?

Material och metod

Det analyserade materialet består av 6 förord i lärarhandledningar för nybörjarkursen på högstadiet från 1962 fram till idag. Analysen utförs dels med hjälp av ett analysinstrument bestående av ett antal variabler fördelade över två idealtyper, vilka är representativa för två grundläggande former av språksyn. Detta analysinstrument fungerar som ett raster som läggs över texten för att koda företeelser som tillhörande den ena eller den andra idealtypen. Analysen följs av en kvantitativ innehållsanalys, vilken söker kvantifiera ord som anses vara representativa för respektive idealtyp.

Resultat

Resultaten ger vid handen att det i samband med utgivningen av Lgr 80 har skett ett paradigmskifte, från en strukturell och behavioristisk språksyn till en kommunikativ sådan. Lgr 11 ses som en fortsättning av denna språksyn och inte som ytterligare ett paradigmskifte. För att i grunden förstå vad denna språksyn innebär är det nödvändigt att lärare vet hur den förhåller sig till motsatta polen. Samtidigt är det viktigt i dagens så kallade post-metodologiska era att som lärare veta vad för slags metoder som har använts, då läraren förväntas vara eklektisk och basera sin undervisning på många olika metoder.

Innehållsförteckning

1. Inledning	5
2. Syfte	5
3. Teoretisk anknytning	5
3.1. Definitioner	6
3.1.1. Språksyn	6
3.1.2. Teori och metod	6
3.2. Två grundläggande teoretiska dimensioner	7
3.3. Två teorier om lärande av främmande språk	8
3.3.1. Strukturell behaviorism	8
3.3.2. Generativ transformationell kognitivism	8
3.4. Europarådet och kommunikativ kompetens	10
3.5. Två motsatta metoder	11
3.5.1. Den audiolingvala metoden (AL)	12
3.5.2. Communicative Language Teaching (CLT)	14
3.6. Utvecklingen av språksynen i läroplanerna	17
4. Material och metod	18
4.1. Urval	18
4.2. Databasinsamlingsmetod och procedur	19
4.3. Validitet och reliabilitet	21
5. Resultat	22
5.1. <i>Une année de français</i> – 1962	22
5.1.1. En audiolingval metod	23
5.1.2. En grammatik-översättningsmetod	25
5.2. <i>Franska direkt</i> – 1963	26
5.3. <i>Un, deux, trois</i> – 1970	29
5.3.1. En audiolingval metod	29
5.3.2. På väg mot ett annat paradigm?	30
5.4. <i>Formule F</i> – 1982	32
5.5. <i>La Nouvelle Chouette</i> – 2001	35
5.6. <i>Cascade</i> – 2005	37
5.7. Kvantitativ innehållsanalys	40
6. Diskussion	42
6.1. Den audiolingvala språksynen	43
6.2. Den kommunikativa språksynen	44
6.3. Dagens språksyn sätts i perspektiv	46
7. Konsekvenser för läraryrket	48
8. Litteratur	49

1. Inledning

Dagens styrdokument i moderna språk präglas av en så kallad kommunikativ språksyn (Malmberg 2001a:18), där fokus ligger på den muntliga färdigheten. Synen är så radikalt annorlunda jämfört med det som har varit att man kan se övergången till denna nya språksyn som ett paradigmskifte. Elever ses till exempel inte längre som passiva mottagare av en färdig kunskap som överförs av läraren, och fokus ligger inte längre på språkets formella aspekter, som till exempel grammatik och formell korrekthet. För att förstå vad denna nuvarande språksyn innebär, måste den sättas i perspektiv och jämföras med andra sätt att se på lärande i främmande språk.

Alla nyutbildade språklärare förväntas förverkliga en viss språksyn, men hur låter det sig göras? I dagens decentraliserade och målstyrda skola dikterar staten inte längre vilken metodik läraren skall använda. Istället är det upp till honom eller henne att anpassa undervisningen efter förutsättningarna (elevgruppen, materialet, timantalet etc). Lärare kan bemöta denna handlingsfrihet på olika sätt, men ett som verkar typiskt för vår tid är att dela med sig av sin erfarenhet och lära av varandra genom till exempel olika former av sociala medier, som Twitter (Tobin 2011:44).¹ I detta avseende är det intressant att blicka bakåt i tiden för att försöka komma åt den språksyn och den metodik som förespråkats i tidigare lärarhandledningar, och lära sig av både deras framgångar och tillkortakommanden.

2. Syfte

Syftet med denna uppsats är att genom att analysera lärarhandledningar kartlägga en historisk förändring av språksynen i undervisningen av franska i Sverige från enhetsskolan till Lgr 11. Hur förhåller sig olika lärarhandledningar till respektive språksyn? Hur förhåller sig dagens språksyn till en föregående språksyn?

Enligt Stern kan man utifrån teorier inte förutsäga hur språkundervisningen kommer att se ut i verkligheten (1983:77-78): “[...] the reflections of a philosopher [...] on how to learn a language provide evidence for the parameters of thought but do not necessarily describe common practice in a given period”. Däremot kan metoder och tillvägagångssätt säga en hel del om de teorier, och i förlängningen den språksyn de vilar på: “Theory is implicit in the practice of language teaching. It reveals itself in the assumptions underlying practice” (1983:23). Det kan således vara relevant att analysera metoder i främmandespråksundervisning, då man vill komma underfund med den språksyn de bygger på.

3. Teoretisk anknytning

Först definieras några centrala begrepp, åtföljt av en presentation av teorier kopplade till två grundläggande synsätt på främmandespråksundervisning.

¹ I Sverige används till exempel sidan lektion.se.

3.1. Definitioner

3.1.1. Språksyn

Per Malmberg (1990) har skrivit flera artiklar kring utvecklingen av språksynen i skolans styrdokument. Detta begrepp förekommer frekvent i till exempel *Språkboken* (2001) och förtjänar en definition. I artikeln *Språksynen i dagens kursplaner* (2001a) kopplar Malmberg begreppet *språksyn* med begreppen *värdegrund* och *grundsyn*, och definierar dem som “fundamenten för all verksamhet i skolan” (2001a:16). Ordet värdegrund lanserades av Ulf P Lundgren, vilket han definierar som värderingar som genomsyrar all verksamhet i skolan och som har med demokratisk fostran att göra (Broady 2006:13). På samma sätt anser Malmberg att allt det arbete som försiggår kring språk i skolorna vilar på en språksyn. Begreppet språksyn har alltså en deskriptiv betydelse: vilka antaganden och värderingar kring språkinläring vilar en viss undervisning på? I kommentarmaterialet till Lgr 80 (1990:11) definierar Malmberg språksyn som de “tankar och idéer” som ligger bakom författandet av läroplanerna. En språksyn är alltså även preskriptiv: den består av grundläggande antaganden om hur språkundervisning *bör* gå till.

3.1.2. Teori och metod

Enligt Stern har ordet “teori” tre betydelser, vilka han kallar T1, T2 och T3. För denna uppsats är huvudsakligen skillnaden mellan de två första betydelserna viktig. T1 hänvisar till något som “offers a system of thought, a method of analysis and synthesis, or a conceptual framework in which to place different observations, phenomena, or activities” (1983:25-26). Denna definition påminner starkt om Kuhns “ämnesmatris”, vilket är ett paradigm i vid mening: ett teoretiskt ramverk som består av oprövbara och ofalsifierbara generaliseringar, metafysiska antaganden som t.ex. ontologiska uppfattningar, värderingar och förebilder (Gilje & Grimen 1992:108-110). En sådan teori eller ett sådant paradigm är alltså ett antal premisser utifrån vilka forskare antas bedriva forskning. T2 är å andra sidan det som ofta kallas “methods, approaches, philosophies, or schools of thought, such as the grammar-translation method, the direct method [...]” (1983:26), det Kuhn kallar “paradigm i snäv betydelse” (1992:109), d v s en förebild eller ett förverkligande av en T1 i praktiken.

Denna mångtydighet hittar man också i Richards & Rodgers bok *Approaches and Methods in Language Teaching*.² Där föreslår författarna en definition lik Sterns där “approaches” beskrivs som axiomatiska och kan likställas med T1, medan “methods” är ”procedimentella”, d v s är procedurer som förverkligar dessa ”theories”: det är med andra ord nivån där ”approaches” sätts i praktiken (2003:28), d v s “theories in practice” (Brown 1993:14). För enkelhetens skull väljer jag att liksom Wilma R. Rivers (1981) använda begreppen “teori” för T1 och “metod” för T2. Varken teorier eller metoder i undervisning i främmande språk är statiska: det uppskattas att ett paradigmskifte äger rum ungefär fyra gånger per århundrade (Simensen 1998:20).³

²Denna bok hittade jag tyvärr bara i spansk översättning, *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas* (se litteraturförteckningen). Citat ur denna bok översätter jag för enkelhetens skull direkt till svenska. Om författarnamnen ges utan årtal är det detta verk som hänvisas till, för att skilja det med ett i denna uppsats mindre citerat verk av desamma (1982).

³Brown (1993:17) hänvisar också till Kuhn för att förklara teoriernas cykliska natur.

3.2. Två grundläggande teoretiska dimensioner

I litteraturen om undervisning i främmande språk hänvisas det ofta till två diametralt motsatta teorier som poler i ett kontinuum, ur vilka man vidare kan härleda en mängd underställda teorier, vilka lutar mer åt den ena eller den andra polariteten. Douglas Brown skriver till exempel: “Your task in the formulation of an integrated understanding of the principles of language learning and teaching is to find those points of compromise or tension between two poles of possibilities [...]” (1993:15).

Enligt Simensen finns det å ena sidan *mekaniska* och å andra sidan *mentalistiska* teorier (1998:16).⁴ Generellt sett betonar de förstnämnda betydelsen av den lingvistiska miljön för inläring av främmande språk och förknippas med termen “nurture”. De mentalistiska teorierna fokuserar på den lärande och associeras med termen “nature”.

Man kan förtydliga dessa begrepp med hjälp av Brown: å ena sidan antar man att barnet kommer till världen som en *tabula rasa*, ett oskrivet blad, d v s utan något inneboende språkssystem, och att dess språkinläring (L1)⁵ betingas av omgivningen genom olika typer av förstärkningar (1993:22). Denna teori kallas “behavioristisk” och den motsvarar Simensens mekaniska teori. Å andra sidan antar man att barnet föds med ett inneboende kognitivt system, vilket styr dess språkinläring. Brown kallar denna teori “nativistisk” (ibid), vilken i Simensens terminologi hamnar under beteckningen “mentalistisk”.

Dessa två dimensioner hittar man även i Macaro (2003:22), under begreppen “interactionist” och “nativist” på en lodrätt axel, där “interactionist” motsvarar mekaniska teorier och ”nativist” mentalistiska. Paradigmet kompletteras på en vågrätt axel med å ena sidan *implicita* och å andra sidan *explicita* teorier. Macaros idé med dessa två axlar är att man skall kunna kombinera dessa fyra poler för att beskriva teorier som t.ex. “implicit-nativistiska” eller “explicit-interaktionistiska”.

Perspektivet breddas med Rivers analys av de två grundläggande teorierna som å ena sidan uttryck för *formalism* och å andra *aktivism* (1981:25). För att förtydliga skillnaden mellan dessa två poler anger hon en rad egenskaper som kännetecknar dessa två extremer. En formalistisk teori fokuserar på *formella*, d v s lingvistiska analyser, grammatiska regler, med mera, och porträtterar eleven som passiv (1981:26). Den motsatta polen, aktivismen, innebär att fokus ligger på språk i användning, och framför allt det talade språket, vilket eleven aktivt tillägnar sig.

Det som alla dessa författare har gemensamt är att de anser att teorier har utvecklats längs en axel med två poler. Brown presenterar en tabell där han korstabulerar olika egenskaper kring dessa extremiteter, och kopplar dem till två vetenskaper som har varit av avgörande betydelse för utvecklingen av olika teorier, nämligen psykologi och lingvistik (1993:12). Han associerar således mekaniska / behavioristiska / interaktionistiska / formalistiska teorier till den *behavioristiska* psykologiska skolan och till den *strukturella deskriptiva* lingvistiska skolan. Mentalistiska / nativistiska / aktivistiska kopplar han till den *kognitiva* psykologiska skolan, och lingvistiskt sett till den *generativa transformationella* skolan. Då dessa två grundläggande teorier

⁴Detta är den svenska översättningen av termerna ”mentalistisk” och ”mekanistisk”, vilken föreslås till exempel av Tornberg (2009:48).

⁵L1 hänvisar till begreppet “first language”, dvs modersmålet. L2 hänvisar till “second language” d v s andraspråket. (Stern 1983:13).

anses ha genomsyrat debatten kring undervisning av främmande språk presenteras de lite mer genomgående här nedan.

3.3. Två teorier om lärande av främmande språk

3.3.1. Strukturell behaviorism

Den första teoretiska polariteten, vilken man som vi sett för enkelhetens skull efter Brown kan kalla "strukturell behaviorism", är ett paradigm som bygger på en empiristisk ontologi: man mäter observerbara beteenden, inte kognitiva strukturer (Simensen:50). Lingvistiskt bygger den på strukturalismen, en teori som utvecklades i början av 1900-talet av Ferdinand de Saussure. Språk ses som ett sammanhängande system, och för att analysera hur dess beståndsdelar förhåller sig till varandra (ibid.126) delas de in i olika discipliner: fonologi, grammatik, semantik, lexikografi och diskurs (ibid.130-133). Strukturalismens grundare, Ferdinand de Saussure, skiljer mellan *langue* och *parole*: det förra begreppet syftar på ett språk som strukturellt system, medan *parole* hänvisar till förverkligandet av detta system i meningar (ibid.127), och det lingvisten intresserar sig för är *langue*.

Först efter andra världskriget börjar strukturalismens inflytande på undervisning i främmande språk göra sig gällande (ibid.156), och då främst genom den amerikanska grenen med Bloomfield i spetsen (Simensen:44). Till skillnad från Saussure fokuserar denna så kallade amerikanska strukturalism inte på *langue* utan på *parole*: man är ute efter att analysera ett språkssystem på ett vetenskapligt och empiriskt sätt, dvs enbart de fysiskt observerbara yttrandena. Dessa idéer får en praxisnära användning under andra världskriget, då många amerikanska soldater plötsligt behöver skaffa sig en muntlig färdighet i olika språk innan de skickas till fronten (ibid.157).

Den psykologiska teori som påverkar Bloomfields arbete i den amerikanska armén kallas behaviorism (ibid.). Denna teori går ut på att ett beteende kommer som en respons till en stimulus, och att man följaktligen genom att anpassa stimuli kan betinga informantens beteende. Den amerikanske psykologen Skinner antar vidare att en vana består när förstärkning följer ett beteende (Rivers:42, Stern:299). Han menar att språk lärs på samma sätt: barnet härmar ljud som dyker upp i omgivningen, och genom att han eller hon får eller inte får förstärkning från omgivningen beroende på om ljuden är korrekta förstärks eller inte hennes beteende (Simensen:51). Man anser att liksom L1-talare talar på ett automatiskt sätt, så skall L2-lärande sträva efter en liknande automatisering (Rivers:42).

I detta paradigm betonas olikheter mellan språken, och man ägnar därför mycket tid åt kontrastiv analys, vilken utvecklas av lingvisten Lado i slutet av 1950-talet (Stern:159). Syftet med det är att analysera hur två olika språk formellt skiljer sig, i syfte att förutsäga vilka områden i ett visst målspråk en lärande kan erfa som mest olika sitt modersmål, och därför som svårast.

3.3.2. Generativ transformationell kognitivism

Ett paradigmskifte äger rum senare på 60-talet då man börjar ifrågasätta validiteten i den behavioristiska teorin: Lenneberg påpekar t.ex. att barn lär sig sitt modersmål med i stort sett samma framgång oavsett den kulturella omgivningen eller graden av uppmärksamhet som ägnas dem (Rivers:75). Barn antas istället komma till världen med en infödd förmåga att lära sig språk

(Tornberg 2009:77), en så kallad *LAD* eller *Language Acquisition Device*, vilket skulle kunna förklara varför de inte bara härmar sina föräldrar, liksom behavioristerna antar, utan skapar helt nya meningar på ett kreativt sätt (Rivers:76). Den stora figuren bakom detta paradigmskifte är Chomsky som lanserar Saussures skillnad mellan *langue* och *parole* i ny tappning: han skiljer mellan *kompetens* och *performans*. Kompetens avser liksom *langue* "förmågan att avgöra vilka satser i modersmålet som är grammatiskt korrekta" (Tornberg 2009:77), medan *performans* liksom *parole* hänvisar till själva yttrandet. Enligt Chomskys generativa grammatik är språket "ett abstrakt system av regler som kan skapa, generera, en oändlig mängd meningar" (Hellström 1985:30).

Frågan är hur barn, trots en bristfällig *performans* från föräldrarna, kan skaffa sig en perfekt *kompetens* avseende sitt modersmål. Chomsky antar att det finns en universell grammatik med en uppsättning olika principer och att barn lär sig hur dessa principer realiseras i L1 (ibid). Meningar skall inte ses som i ett strukturellt perspektiv som bestående av olika byggstenar som läggs ihop och bildar en mening, utan som bestående av två strukturer: en *deep structure* och en *surface structure* (Stern:143). En och samma mening kan nämligen analyseras i ett strukturellt perspektiv där olika byggstenar läggs ihop, som i exemplet: "The shooting of the rebels", d v s antingen som "rebellerna skjuts" eller "rebellerna skjuter". Intresset förskjuts från strukturer till syntax och betydelse. För lingvister inom detta fält kan ett yttrande analyseras genom olika transformationer för att komma åt dess djupstrukturer, vilka antas utgöra den universella grammatiken (Rivers:74).

Denna lingvistiska teori kan ses i ljuset av andra psykologiska teorier som nämndes ovan: biologiska eller nativistiska teorier. Enligt Chomsky är språkutveckling knuten till en medfödd förmåga. Barn, liksom datorer, är förprogrammerade för att utveckla sitt språk i olika steg (Simensen:85). Detta innebär att språktillägnande är en starkt aktiv och kreativ, inte repetitiv, process (Malmberg 1990:25). Kognitivister som Gärdenfors påpekar att lärande sker genom tillägnande av *mönster* eller *rotkunskaper* i stället för faktakunskap som lärs in på repetitiv väg (2010:30). För att denna kunskap skall vara produktiv måste den också förstås (2010:36), en aspekt som förgår behavioristerna förbi: "När man förstår kan man tillämpa det man lärt sig på nya problem – först då blir kunskapen produktiv och inte bara repetitiv" (ibid.). Psykologer som David Ausubel utvecklar en kognitiv teori om lärande som också fokuserar på "meaningful learning" (Stern:307, Simensen:84). Kraschen intresserar sig för sin del för de mentala aktiviteterna i språkinläring. Enligt hans *comprehensible input hypothesis* (Simensen:83) kan en input förstås och därefter införlivas enbart om den ligger på en något högre nivå än elevens nuvarande nivå (i+1), och främmande språk lärs liksom modersmålet i en naturell ordning. Denna teori påminner följande starkt om Vygotskys *Zone of Proximal Development*, eller närmaste utvecklingszonen (Säljö 2005:122).

I detta kognitivistiska paradigms ägnas mycket tankeverksamhet åt minnet, eftersom man till skillnad från det behavioristiska paradigmet anser att eleven är aktiv i sitt lärande, i stället för att passivt respondera på stimuli. Strålkastarljuset förskjuts från mätbara responser till individens inre mentala verksamhet. 1974 redogjorde Baddeley & Hitch för sin modell över minnet (Macaro:31), enligt vilken det anses bestå av två delar: långtidsminnet och arbetsminnet. Gärdenfors (2010:51-56) redovisar olika typer av långtidsminne: proceduriellt minne (att komma ihåg hur man till exempel cyklar), semantiskt minne (att konstruera en mental modell över hur saker och ting hänger ihop, att kategorisera), episodiskt minne (att komma ihåg tidsordningen i skeenden), och rumsligt minne (att organisera kognitiva rumsliga kartor för att orientera sig).

Enligt honom måste läraren ta hänsyn till dessa olika minnestyper: det rumsliga minnet gynnas till exempel bäst av visualisering, etc (ibid.56). Till skillnad från behaviorismen sker alltså lärande i detta paradigm på elevens kognitiva villkor.

Under 70-talet kan man också se en utveckling från kontrastiv analys till *error analysis* (Simensen:91). I stället för att fokusera på s k *interlingual transfer*, d v s de fel som talare tillhörande en viss språkgemenskap kan förväntas göra när de lär sig ett visst målspråk, tittar man också på *intralingual transfer*. Denna typ av transfer sker när eleven lär sig en ny regel och överanvänder den, d v s tillämpar den i sammanhang där den egentligen inte är aktuell. Man börjar se sådana fel som ett tecken på att eleven har assimilerat en regel och är på väg mot säkrare kunskap. Dessa fel anses komma i samma ordning som för inläring av L1, vilket ytterligare pekar på att eleven följer samma naturliga språkutveckling som barnet som lär sig sitt modersmål (Simensen:92). Man börjar också se dessa språkliga system som eleverna utvecklar och förbättrar, så kallade *interlanguages*, som "language systems in their own rights" (ibid.).

3.4. Europarådet och kommunikativ kompetens

Ur denna andra dimension utvecklas sedan nya idéer. Campbell & Wales utvecklar en bredare betydelse av Chomskys *kompetens*, nämligen *kommunikativ kompetens* (Canale & Swain 1980:4). Enligt Chomsky inbegriper denna term bara kunskap om språkets regler i ett kognitivt system, det Canale & Swain kallar *grammatisk kompetens*. För dem inkluderar kompetens inte bara grammatisk utan även *sociolingvistisk kompetens* (ibid.): att veta i vilken situation ett visst yttrande används. Canale & Swain poängterar vidare att metoder bör inte bara fokusera på kommunikativ kompetens utan även på kommunikativ performans, d v s "the actual demonstration of this knowledge in real second language situations and for authentic communication purposes" (1980:6). Detta skifte tar sig uttryck i att grammatisk korrekthet anses vara underställd förmågan att göra sig förstådd: "[...] it is quite reasonable to assume that since in acquiring a first language the child seems to focus more on being understood than on speaking grammatically, then second language acquisition might be allowed to proceed in this manner" (1980:10). Kommunikativ kompetens innehåller även *strategisk kompetens*, d v s att kunna använda olika strategier för att uppehålla ett samtal vid liv (1980:27).

En språkkurs skall inte längre bygga på en kärna av grammatik och ordförråd, utan snarare på uttrycksbehoven: att lära sig be om tillåtelse, förneka, uttrycka gillande, etc (Malmberg 2001a:17), vilket tar sig uttryck i olika taxonomier för planering av undervisningen (Brown 1985:234). Van Ek utökar sedan Canale & Swains definition av kommunikativ kompetens till att även omfatta *diskurskompetens*, d v s hur man börjar och slutar ett samtal, *sociokulturell kompetens* eller förmågan att förstå djupare liggande betydelser som anspelningar på kulturella företeelser, och *social kompetens*: viljan att interagera, attityd och motivation (2001a:18). Snart utvecklas i Europarådet idén om att dela in dessa funktioner i olika kompetensnivåer, så kallade *tröskelnivåer*, i syfte att skapa en gemensam referensram på 1990-talet (2001a:17), vilken mynnar ut i en s k språkportfölj.

På slutet av 70-talet riktas uppmärksamheten bort från utläring till inläring, och man bejakar mångfalden i sätten att lära sig: elever lär sig olika och därför skall metoden anpassas efter dem, inte tvärtom (Malmberg 2001b:142). Termen *learner autonomy* lanseras då från Europarådet och innebär att eleven i högre eller mindre grad tar ansvaret för sin inläring. Detta innebär i sin tur att eleverna måste vara medvetna om hur den egna språkinläringen går till:

eleven måste bli metakognitiv, d v s lära sig att lära sig (2001b:143). Malmberg har bidragit mycket till detta i STRIMS-projektet (2000b), där man undersöker hur elever tänker och resonerar i en inlärningsituation. Han kommer bland annat fram till att elever ofta tänker med hjälp av regler som de själva utvecklar i stället för att utgå från grammatikregler (2000a:233). En annan slutsats är att den möda som läggs ner på grammatikundervisningen alltså ofta har en begränsad inlärningsseffekt.

Dessa idéer utvecklas av Krashen i en teori som han kallar *the Monitor Theory*, enligt vilken det finns två sätt att utveckla kompetens i ett språk. Det första, *learning*, syftar på ett medvetet lärande av språkets regelsystem följt av en tillämpning av dessa regler, medan den andra, *acquisition*, innebär att eleven lär sig på ett undermedvetet sätt genom exponering (Simensen:82). Enligt honom kan *learning* bara fungera som en monitor, d v s en "organisationsapparat" som kontrollerar och korrigerar i efterhand, förutsatt att talaren har tid och att fokus ligger på formen (Hellström:36). Det vi använder oss av när vi kommunicerar är i första hand det språk som assimilerats på induktiv väg. Dessa idéer har dock kritiserats på 80-talet, och idag anses *learning* underlätta förståelsen av hur språket är uppbyggt, vilket i sin tur och med en fördröjd effekt kan leda till *acquisition* (Tornberg:143).

En annan idé som har haft stor genomslagskraft i det kommunikativa paradigmet är Krashens s k *affektiva filter*: rädsla och ängslan att inte förstå eller att inte kunna få fram det man vill säga skapar ett filter som hämmar individens *acquisition* av språket. Därför måste detta filter vara så lågt som möjligt och eleven måste känna sig trygg (Hellström:38).

3.5. Två motsatta metoder

Längs denna axel med dess två huvuddimensioner har en uppsjö av metoder utvecklats. Vissa metoder lutar mer åt det formalistiska hållet och andra vilar på en aktivistisk grund, som en reaktion mot de förra. Ett sådant exempel är debatten mellan grammatik-översättningsmetoden och direktmetoden. Denna direkta metod lanseras någon gång på slutet av 1800-talet som en respons på den förra, vilken då hade monopol i svensk undervisning. Under grammatikmetoden skall eleverna lära sig språkets system genom att översätta texter med huvudsyftet att träna hjärnan och stimulera intellektet (Simensen:27-29). Direktmetoden förespråkar istället att användningen av modersmålet bannlyses, och att eleverna skaffar sig användbara muntliga språkkunskaper (ibid.).

Här presenteras de två metoder som har varit mest framträdande inom vardera dimension, nämligen den audiolingvala metoden (AL) och Community Language Teaching (CLT). AL uppstår först någon gång i samband med andra världskriget, och bygger lingvistiskt på strukturella teorier, och psykologiskt på Skinners behaviorism (Rivers:39). CLT uppstår däremot någon gång på slutet av 60-talet som en reaktion mot denna metod, och bygger på kognitivistiska teorier och Chomskys universella grammatik. Inom denna metod kan man skönja två skolor: en så kallad *weak* respektive *strong* version (Simensen:113). Den förra bygger på idén om att språk lärs genom att bygga upp ett komplext kognitivt schema, medan den starka versionen bygger på antagandet att språkinläring innebär aktivering av den universella grammatiken (Simensen:116), vilket innebär att språket anses läras genom kontinuerlig exponering.

Dessa två metoder presenteras med hjälp av olika begrepp och formuleringar hämtade ur modeller för analys av undervisningsmetoder som Stern redovisar: Bosco och Di Pietros modell och Krashen & Seligers (1983:486-491). Dessa begrepp återges i Tabell 1 och används sedan

som variabler i undersökningen. Redovisningen och i förlängningen undersökningen utförs med hjälp av en yttre ram bestående av kategorierna ”mål”, ”program”, ”aktiviteter”, ”elevens och lärarens roll” och ”material”, vilka används av Richards & Rodgers som mall för att analysera metoder (1982, 2001). Ordet ”program” betecknar urval och gradering av innehållet (Richards & Rodgers:34).

3.5.1. Den audiolingvala metoden (AL)

Både AL och CLT har ett funktionellt mål, d v s att det yttersta målet med språkundervisning anses vara att ge eleverna praktiskt användbara kunskaper (Levin:32, Richards & Rodgers:171). Metoderna skiljer sig dock genom ett mål som för AL kan beskrivas som formell korrekthet: elevens uttal skall närma sig en modersmålstalares så mycket som möjligt (Richards & Rodgers:156-57) och fokus ligger på lingvistisk kompetens.

Metoden fokuserar mer på form och struktur än på innehåll (ibid.), och kan beskrivas till att börja med som icke-central: eleverna skall inte lära sig kognitiva scheman med vars hjälp de kan orientera sig i språket, utan skall betingas med hjälp av repetitions- och drillövningar på så sätt att vanor uppstår beträffande korrekt performans (Levin:32): språkinläring är vanebildning. Idén bakom betingningen är att automatisera viss respons, så att eleven i en autentisk talsituation med en infödd kan använda sin energi till andra aspekter än de lingvistiska, på samma sätt som en infödd talar spontant och obehindrat: “[...] so that the mind and personality may be freed to dwell in their proper realm, that is on the meaning of the communication rather than the mechanics of grammar” (Simensen:48). Denna betingning bygger på *overlearning*, d v s envis repetition av språkmönster (47). Metoden är vidare icke-affektiv i den bemärkelsen att ingen hänsyn tas till eleven som en känslig varelse som behöver må bra för att kunna prestera (Levin:32), samt icke-idiografisk, då eleven förväntas anpassa sig till material och metod, inte tvärtom: en icke-idiografisk metod bejakar inte elevernas olika behov och förutsättningar (Richards & Rodgers:65).

Programmet är *non-molar*, då fokus inte ligger på grovt funktionella mönster (*molar*) utan språket presenteras och lärs in i olika bitar, av vilka summan ger ett fungerande språksystem, detta i syfte att nå precision (Levin:32). Att det också är *non-general* innebär att målspråket ses som unikt, och att det därför jämförs med modersmålet i kontrastiva analyser, i syfte att förebygga fel (Richards & Rodgers:65). Ett program betecknas som *general* om generaliseringar om grammatiska strukturer görs med hänvisning till universella regler och inte genom att jämföra L1 med L2 (Levin:32).

Programmet är vidare linjärt (icke-cykliskt), d v s eleven förväntas lära sig varje moment utantill, för att sedan gå vidare till nästa moment, utan att behöva gå tillbaka till tidigare genomgången material på ett cykliskt sätt (Levin:32). Vidare graderas momenten endast efter lingvistisk komplexitet och måste följas i denna ordning (Richards & Rodgers:157), vilket gör att metoden betraktas som systematisk (Levin:32).

De viktigaste aktiviteterna är memorering av dialoger genom repetition och strukturella drillövningar för att befästa en viss struktur (Richards & Rodgers:156). Här är ett exempel från *Franska Direkt*, där eleverna ombes att efter ett inlärt mönster skapa svar på frågor. Denna övning avser träningen av adjektivböjning (1963:122).

Elev A:

Le boeuf? (*Oxen?*)
 Monique? (*Monique?*)
 Le chat? (*Katten?*)

Elev B:

Comme il est gros! (*Vad stor han var!*)
 Comme elle est grosse! (*Vad stor hon var!*)
 ...

Ett annat exempel på en mönsterdrill är så kallade *substitution tables* (Simensen:37, 56), där eleven bes skapa meningar efter ett styrt mönster. Ett exempel finns i *Franska Direkt* (1963:69): i första spalten väljer eleven bland 12 olika subjekt, i andra spalten bland 6 olika verb, sedan väljer man adverbial, objekt och/eller adverbial. Syftet med dessa aktiviteter är att den substitution som eleverna skall göra skall vara så pass självklar att eleven inte gör några fel, vilket följer idealen att hon lär sig ett strukturellt felfritt språk. Svaret är givet, ordförrådet begränsas också till ett minimum (Rivers:44) och stegras lätt i samma syfte: då språk lärs genom vanebildning måste fel undvikas till varje pris (Richards & Rodgers:157). Detta gör aktiviteterna (och metoden i allmänhet) *nomotetiska*, alltså att grammatiska regler inte behöver läras ut, utan eleverna skall kunna dra sina egna slutsatser på ett induktivt sätt (Levin:32), till skillnad från deduktiva metoder, där läraren lär ut regeln först och eleverna tränar den sedan (Simensen:56). Ett induktivt inlärningssätt innebär alltså att eleven lär sig genom att med hjälp av *trial-and-errormetoden* ställa upp egna regler för att lösa en viss uppgift och sedan jämföra sin egen lösning med lärarens (Stern:489). Simensen nyanserar detta genom att poängtera att grammatiska regler visst kan läras ut, men i så fall måste det vara minimalt (*ibid.*).

En annan aspekt av dessa aktiviteter är att de är av typen *focus away*, dvs att drillövningen är designad för att leda bort elevens uppmärksamhet på den struktur som tränas och fokuserar på innehåll, oftast genom att gå igenom materialet snabbt (Stern:490). Då dessa och andra aktiviteter tränar olika färdigheter för sig, som till exempel läsfärdighet, hörförståelse etc, kodas metoden som *divergent* (Levin:32). Läs- och skrivaktiviteter äger rum först efter att den muntliga färdigheten har tränats tillräckligt (Richards & Rodgers:156). Sist men inte minst begränsas användningen av modersmålet till det allra nödvändigaste, och översättning förbjuds för de lägsta nivåerna (Richards & Rodgers:70-71). Språket lärs alltså på direkt väg.

AL har kritiserats genom argumentet att eleverna reduceras till papegojor, då de huvudsakligen bara repeterar vad läraren säger, eller härmar en inlärd dialog (Simensen:57). Eleven är alltså passiv och initierar inte sina egna responser utan tar efter läraren eller materialet (Richards & Rodgers:69). Eleven har ingen kontroll över sitt lärande, då elevinitierade stimuli anses kunna leda till fel (*ibid.*), och kodas i denna uppsats som *patient*, alltså passiv mottagare, till skillnad från att vara *agent*. Eleverna sitter oftast inte i grupper, då de anses lära av läraren och inte av varandra (Richards & Rodgers:69).

Läraren beskrivs däremot som en ytterst aktiv dirigent (Simensen:57) eller drillsergeant (Malmberg 2000:18) och är alltså en auktoritet som eleverna följsamt anpassar sig efter: hon eller han anpassar språket till olika syften, kontrollerar och rättar elevernas output och väljer ut ett optimalt material (Richards & Rodgers:69). Läraren måste upprätthålla elevernas uppmärksamhet genom att variera dialoger och övningar, och måste välja de mest adekvata situationerna för att strukturträningen (*ibid.*). Läraren rättar vidare elevens alla fel (Richards & Rodgers:66).

Materialets funktion är att hjälpa läraren att lära ut språket: materialet är fokuserat på läraren (Richards & Rodgers:70). Oftast har de lägsta nivåerna ingen lärobok, eftersom språket skall läras på muntlig väg först. Till sist kan materialet kombineras med språklaboratorium (Richards & Rodgers:70) eller undervisningsmaskiner (157).

3.5.2. Communicative Language Teaching (CLT)

I Sverige uppstår i slutet av 60-talet en så kallad "språkdebatt", samtidigt som den enligt Malmberg mest dogmatiska läroplanen går ut, Lgr 69 (Malmberg 1990:26). Frågan är om språkinlärning handlar om att öva in språkvanor (AL) eller om medveten inlärning av och förståelse för språksystemet (Hellström 1985:28). Enligt Hellström var debatten nyttig då "Den rensade luften och visade bland annat att språkläraren har en påtaglig metodisk frihet" (29). Denna frihet kommer så småningom att utgöra basen för utvecklandet av en metod baserad på nya vetenskapliga rön kring kommunikativ kompetens: Communicative Language Teaching (eller CLT). En viktig punkt är att det inte finns någon renodlad CLT-metodik, och därför kan man inom denna metod hitta element från andra metoder, t.ex. AL: de äldre teknikerna förkastas inte utan anpassas (Richards & Rodgers:170).

Det yttersta målet med språkundervisningen i CLT är också funktionellt: att skaffa en fungerande kommunikativ kompetens (Richards & Rodgers:163). Emellertid ligger fokus i CLT på flyt och en fungerande behärskning av språket, inte lingvistisk korrekthet *per se* (Richards & Rodgers:157). Målet är alltså behärskning av alla de komponenter som ingår i kommunikativ kompetens, inte bara lingvistisk kompetens (Brown:245). En jämförelse mellan metodens två versioner ger vid handen att den svaga versionen förespråkar att eleverna lär sig kommunicera genom att lära sig språkets lingvistiska system, medan den starka versionen innebär att eleverna lär sig språket genom att kommunicera (Simensen:113). I den svaga versionen läggs alltså särskild vikt vid den lingvistiska kompetensen.

Metoden är *idiografisk* (Levin:32), d v s läraren måste anpassa undervisningen efter elevens behov (Simensen:115): eleven skall inte anpassa sig efter metoden utan tvärtom. Till detta hör att elevens känsloliv bejakas i det att metoden är affektiv: man försöker skapa en lugn atmosfär, där eleven vågar kommunicera på franska med sina klasskamrater (Simensen:100).

Fokus ligger på innehåll: att lära sig ett språk är att lära sig att kommunicera (Richards & Rodgers:156). Till skillnad från AL är CLT central, då man genom metoden försöker skapa en kognitiv karta hos eleven i stället för att låta henne repetera: repetition kan förekomma, dock inte på ett systematiskt sätt (Richards & Rodgers:156). Till skillnad från drillövningar vars innehåll begränsas till en struktur som eleverna skall behärska, tar eleven till orda för att säga något som avser något, betyder något, fyller en informationslucka (Hellström 1985:39).

Programmet kan betraktas som systematiskt i den svaga versionen, då materialet oftast väljs ut och organiseras efter både strukturella och funktionella kriterier utifrån en tänkt svårighetsgradering. I den starka versionen väljs materialet däremot efter tematiska kriterier, eller vilken typ av uppgift man vill ge eleverna (Simensen:115), en icke-systematisk variant. Dessa uppgifter kan även graderas efter komplexitet (Richards & Rodgers:164). Ingen referens görs till metodens cykliskhet, d v s om man anser att eleverna lär sig genom att vid olika tillfällen träffa på och repetera vissa ord och uttryck (cyklisk metod), eller om de skall "overlearn", d v s lära sig varje element till fulländning innan de går vidare till nästa element (linjärt / icke-cykliskt lärande, Levin:32). Dock vet vi så här långt att metoden ej kan vara icke-cyklisk.

Programmet kan vidare beskrivas som *molar*, d v s alla lingvistiska förmågor integreras i en helhet för att nå kommunikativa mål (Richards & Rodgers:172). Språket presenteras i en kontext (Richards & Rodgers:156) och delas inte i olika strukturella bitar som måste läras in i en viss ordning: "The practice of the language as a whole is usually emphasized in CLT as opposed to the practice of separate skills and definite language categories in other teaching methods"

(Simensen:114). Metoden bär vidare inte idén om att språk är unika i sitt program, vilket var ett av den strukturella lingvistikens fem slagord (Rivers:43). Denna idé ledde som vi såg till utvecklingen av kontrastiv analys, och graderingen av materialet efter förväntade svårigheter. Metoden betecknas därför som *general*: L1 jämförs inte med L2.

Det finns en uppsjö av aktiviteter kopplade till metoden och den begränsas inte till dialoger och repetitionsövningar som i AL. Aktiviteterna är framför allt av kommunikativ art, dock kan man se skillnader mellan metodens två versioner. Enligt den så kallade svaga versionen bör läraren inkludera sådana aktiviteter som kräver en korrekt användning av former, vid sidan av friare gruppaktiviteter, medan man i den starka versionen antar att fel är ett nödvändigt ont och kommer att utvecklas till korrekta former på ett naturligt sätt (Simensen:115). Det finns två huvudtyper av aktiviteter: aktiviteter för funktionell kommunikation, där elever sitter i par och måste kommunicera med varandra för att lösa en uppgift, och aktiviteter för social interaktion, d v s konversationer, debatter, improvisationer, etc (Richards & Rodgers:165).

Metoden är *icke-nomotetisk* (Levin:32), vilket betyder att grammatiska regler lärs ut, men i så fall bara om det kan hjälpa eleverna (Richards & Rodgers:156). I den starka versionen tränas grammatik oftast inte alls (Richards & Rodgers:166). Aktiviteterna är vidare av typen *non-divergent*, då man oftast tränar olika färdigheter samtidigt: läs- och skrivaktiviteter kan förekomma första dagen om så behövs (156), och eleverna görs medvetna om det de tränar när de gör strukturella övningar, vilket betecknas som *focus-on* (Richards & Rodgers:156). Ingen referens finns i litteraturen om att aktiviteterna är av induktiv art, d v s att eleverna lär sig genom hypotesprövning snarare än genom att först lära sig en grammatisk regel och tillämpa den. Dock är alla författare överens om att CLT, liksom AL, inte är en deduktiv metod som grammatiköversättningsmetoden, då grammatik lärs på ett implicit sätt (Simensen:54).

Fel anses nämligen inte som störande, utan som en nödvändighet, en process som eleven måste gå igenom på vägen till solidare kunskap: elevens *interlanguage*, det språk denne vid en given tidpunkt i språkinläringen talar, bejakas: eleven skall kunna ta risker (Richards & Rodgers:173). Slutligen förbjuds inte bruket av L1, men detta används sparsamt (Richards & Rodgers:156) då L2 skall användas så mycket som möjligt (Hellström:38).

I denna metod är eleven aktiv och hänsyn tas till elevens idéer om hur undervisning och lärande går till (Richards & Rodgers:166): eleven är metakognitiv och beskrivs som agent som tar ansvar för sitt lärande. Vidare lär denne inte bara av läraren, utan snarare av sina klasskamrater, då aktiviteterna oftast genomförs i par eller grupp (Hellström:38). Samarbete anses vara oundvikligt (Simensen:115). Eleverna måste nämligen förstå att om kommunikation fallerar beror det på båda parterna (Richards & Rodgers:166).

Läraren är inte längre en auktoritet som eleverna ser upp till, utan ger förutsättningar för lärande (Richards & Rodgers:166), analyserar och definierar elevernas behov, ger stöd, eller styr grupprocessen (167): han eller hon är en ”facilitator”⁶ (Malmberg 2001b:143). Läraren är alltså fortfarande en expert i sitt ämne, men undervisningen är framför allt elevbaserad vilket innebär att läraren hamnar i bakgrunden, men ändå har en oumbärlig roll. Kursens innehåll bestäms ofta i samråd med läraren beroende på elevernas behov och intressen (Simensen:115).

Det finns inga riktlinjer för hur materialet bör se ut, utan allt kommer till användning som leder till en utveckling av elevens kommunikativa kompetens (Richards & Rodgers:168). Framför allt används autentiskt material, på de lägre nivåerna tillsammans med tillrättat material, vilket inte anpassas för att hamna på elevens kognitiva nivå (169). Lingvistisk variation

⁶”Underlättare”.

är ett centralt koncept (Richards & Rodgers:157). Nedanstående tabell (Tabell 1) utgör en schematisk översikt av de kriterier som behandlats i jämförelsen av de två metoderna.

	<i>Audiolingval metod</i>	<i>CLT</i>
<i>mål</i>	formell korrekthet	flyt och en acceptabel behärskning av språket
	funktionellt	funktionellt
	fokuserar på form och struktur	fokuserar på innehållet
	icke-centralt	centralt
	icke-affektivt	affektivt
	icke-idiografiskt	idiografiskt
<i>program</i>	<i>non-molar</i>	<i>molar</i>
	<i>non-general</i>	<i>general</i>
	graderat efter lingvistisk komplexitet (systematiskt)	organiserat efter teman (icke-systematiskt)
	icke-cykliskt: linjärt	cykliskt
<i>aktiviteter</i>	översättningar undviks strukturella dialoger repetitions- och drillsövningar	kommunikativa aktiviteter
	induktiva	induktiva
	<i>nomotetiska</i>	<i>icke-nomotetiska</i>
	<i>divergenta</i>	<i>konvergenta</i>
	<i>focus-away</i>	<i>focus-on</i>
	fel skall undvikas	fel är en nödvändig process
	L1 förbjuds	L1 kan förekomma
<i>elevens roll</i>	följer order	tar ansvar, metakognitiv
	memorering, repetition	dialoger, lösa uppgifter etc
	styr inte sitt lärande	mycket kontroll över sitt lärande
	mest helklassundervisning	mest arbete i grupp
	lär av läraren	lär av varandra
	elev som patient	elev som agent
<i>lärarens roll</i>	styr eleverna	ger förutsättningar
	formar input, kontrollerar output	elevernas språk styrs inte av läraren
	väljer ut ett optimalt material	bestämmer tillsammans med eleverna
	auktoritet	självständig deltagare
	rättar alla fel	rättar inte alla fel
<i>material</i>	hjälp läraren att få eleven att assimilera språket	utgör en bas för kommunikativa aktiviteter
	de lägsta nivåerna har ingen lärobok	varierat
	kan kompletteras med språklabb	autentiskt material

Tabell 1. Översikt av den audiolingvala metoden (AL) respektive Communicative Language Teaching (CLT) i förhållande till kategorierna mål, program, aktiviteter, elevens roll, lärarens roll och materialet.

3.6. Utvecklingen av språksynen i läroplanerna

Per Malmberg beskriver i sin rapport (2000) bl a utvecklingen av språksynen i läroplanerna. Han menar att det finns stora likheter i språksynen mellan de olika läroplanerna: “[...] mycket av en gemensam språksyn präglar grundskolans hittills utgivna kursplaner i moderna språk” (2000:10). Redan under 1940-talets utredningsarbete, som utfördes i direkt anslutning till andra världskriget, talas det om att eleverna får släppas fria att i egen takt läsa texter (2000:11). Man ser en tydlig förskjutning från lärarledd undervisning till friare undervisningsformer (2000:20).

Den första läroplanen i den gemensamma skolan kom ut 1962. Utgångspunkten för denna läroplan och nästföljande, Lgr 69, är att eleverna måste behärska fyra s k “element” för att sedan gå över till att utöva de fyra färdigheterna höra, tala, läsa och skriva. Dessa fyra element är ord, fraser, grammatik och uttal (2000:12), och ligger i linje med begreppet *divergent* i denna uppsats, då eleverna förväntas skaffa en grund att stå på innan de kan börja utöva språket “på riktigt”. Eleverna lär sig de fyra färdigheterna genom lärarens undervisning, inte genom självständigt arbete (2000:13). Vidare läggs stor vikt vid den muntliga färdigheten (2000:14) och språkets praktiska användning i målspråkslandet. Malmberg menar att AL har spelat en avgörande roll i Lgr 62: “Den metodik som förordas i Lgr 62 byggde på den s k audiolingvala metoden som hade sina rötter i amerikansk behaviorism” (2000:18). Denna metodik förklaras i detalj i ett avsnitt som heter *Anvisningar och kommentarer*. Lgr 69 är i många avseenden lik Lgr 62. I denna läroplan drivs kraven på enspråkighet, vilket utgör en av den audiolingvala metodens grundstenar, ännu längre, och ingen översättning får förekomma (2000:18-19). Detta fick till konsekvens att statens läroboksnämnd inte godkände läromedel som hade tvåspråkiga ordlistor (1990:24). Enligt Malmberg är denna läroplan nämligen den mest dogmatiska av alla (1990:19).

Fr o m Lgr 80 blir metodiken *konvergent*, då de fyra färdigheterna tränas direkt utan någon preliminär introduktionskurs där enbart en eller två tränas (2000:12). Hädanefter är eleven mer aktiv, efter en förskjutning från *teaching* till *learning* (2000:13). För första gången tillkommer ett affektivt mål, nämligen att “Undervisningen bör leda till att eleverna vill och vågar använda språket” (2000:17). Bakom denna formulering döljer sig antagandet att “språkfel är naturliga inslag i en process som på sikt leder till en allt säkrare språkbehärskning” (ibid.). Delen *Anvisningar och kommentarer* försvinner ur läroplanen, vilket inleder en period av friare styrning från staten (2000:19). Europarådets tröskelnivåer har haft inflytande på denna läroplan, vilket man ser i de s k språkfunktionerna: eleverna skall lära sig de ord och den grammatik som behövs för att hantera dessa olika språkfunktioner, som till exempel att be om tillåtelse, be om förlåtelse, etc (2000:19). Lgr 94 skiljer sig från Lgr 80 i det att det är första gången elevens ansvar för sitt eget lärande slås fast (2000:17), och för att nå detta mål måste eleven vara metakognitiv (medveten om språkinlärning). Vidare ges eleverna och läraren fria händer att planera och utforma undervisningen (2000:20). Kursplanerna 2000 innebär inga större ideologiska skillnader. De är snarare av strukturell art, som till exempel inrättandet av betyget MVG (12). Enligt Bror Andered (2001) har den gemensamma europeiska referensramen varit en grundbult i författandet av kursplaner 2000, till exempel idén om att integrera alla steg i en gemensam skala (steg 1 - steg 7).

Sammanfattningsvis kan man se att paradigmskiftet sker i Sverige mellan Lgr 69 och Lgr 80, bort från en språksyn som präglas av strukturalism och behaviorism till en som i enlighet med Europarådet lyfter fram *learner autonomy*, metakognition och det affektiva elementet, och att vi fram till 2011 har befunnit oss i samma kommunikativa paradig.

4. Material och metod

4.1. Urval

Jag har valt att analysera förordet i ett antal lärarhandledningar, eftersom dessa ofta präglas av anvisningar kring hur den beskrivna metodiken bör följas, och därmed avslöjar en viss ideologi: lärarhandledningarna kan betraktas som ett metodikmanifest.

Ett första urval gjordes 9/11 i läromedelsarkivet på pedagogiska biblioteket i Göteborg. Där finns läromedel från 1958 till idag, med eller utan tillhörande lärarhandledning. För att begränsa analysenheterna valde jag ut alla lärarhandledningar för nybörjarkursen i franska på högstadiet, detta i syfte att göra analysenheterna så lika varandra som möjligt. Enligt Esaiasson kan mest lika-designen (2007:112) nämligen användas “när fenomenet som skall studeras bara förekommer i ett begränsat antal”, vilket är fallet i denna studie.

Nybörjarkursen valde jag för att undvika konvergensproblem orsakade av att skolgången för moderna språk har ändrats vid flera tillfällen. Före Lgr 62 började man nämligen läsa franska (till skillnad från till exempel tyska, som började läsas tidigare) först i årskurs 9. I och med att Lgr 62 infördes kunde eleverna börja läsa franska i årskurs 7, och det är först efter Lgr 94 som eleverna börjar i årskurs 6 (Malmberg 200a). På så sätt kan det vara svårt att jämföra dagens fortsättningssteg med tidigare årgångar, och nybörjarkursen på högstadiet har visat sig lämpligast.

Efter första urvalet hade jag 12 lärarhandledningar att tillgå. Ett andra urval gjordes för att minska textmängden, som annars skulle utgöra ett för stort analysmaterial för den kvalitativa studie jag avsåg utföra. Av denna orsak delade jag in tidsspännet i olika perioder knutna till när de olika läroplanerna kommit ut och valde ut en text för varje period. Då inget material hittades för perioden 1994-2000 valde jag att täcka perioden 1994-2011 med två texter (båda texterna är skrivna efter utgivningen av kursplaner 2000). Som framgick i avsnittet 3.6. är Lgr 94 mycket lik kursplaner 2000, och man kan förvänta sig att avsaknaden av material från perioden 1994-2000 inte kommer att påverka resultatet så mycket. I de fall där flera texter hamnade inom samma period har jag valt ut en efter kriterierna textens omfång och dess olikhet med andra texter, föredragande längre texter och större variation mellan texterna.⁷ Materialet består alltså av följande lärarhandledningar:

Försöksverksamhet⁸

Une année de français (UAF) (1962). Även om denna text kom ut samma år som Lgr 62 började implementeras kan man anta att den skrevs under försöksverksamheten, dvs före 1962, då den är avsedd för en ettårig kurs på högstadiet (franska började man läsa då i årskurs 9). Texten består av 277 rader, 2465 ord.

Lgr 62

Franska direkt (FD) (1963). 242 rader, 2599 ord.

Lgr 69

Un, deux, trois (UDT) (1970). 125 rader, 1131 ord.

Lgr 80

Formule F (FF) (1982). 385 rader, 3472 ord.

Kursplaner 2000

La Nouvelle Chouette (NC) (2001). 209 rader, 2331 ord.

Cascade (C) (2005). 370 rader i två spalter, vilket gör ca 185 rader, 2611 ord.

⁷En gång skedde detta sista urval av en slump, då lärarhandledningen tillhörande läromedelsserien *Bleu Blanc Rouge* vid mitt andra besök inte längre gick att hitta.

⁸ Perioden mellan slutet av andra världskriget och Lgr 62.

4.2. Datainsamlingsmetod och procedur

Angående metoden i denna uppsats används i första hand en kvalitativ textanalys. Den typ av textanalys som används kallas *funktionell idéanalys*, vilken används när man "i första hand vill ge orsaksförklaringar till idéers eller ideologiers förekomst" (Bergström & Boréus: 2005:156), till skillnad från till exempel kritisk ideologianalys, som snarare syftar till att avslöja orättvisa maktförhållanden (2005:157). I Sverige har denna forskningstradition präglats av Herbert Tingstens arbete (2005:151), vilket bygger på idén om att ideologier, liksom teorier, kan prövas vetenskapligt (2005:152). Enligt honom innehåller en ideologi tre element: grundläggande värdepremisser, verklighetsomdömen om olika företeelser och förhållanden i samhället, och konkreta rekommendationer. En ideologi definieras av Bergström & Boréus som "åskådningar som bidrar till samhällets sammanhållning" (2005:151), "en helhet av mer eller mindre tydliga föreställningar och värderingar som präglar hur vi ser på människan, samhället och världen" (Hellspong 2001:131). Värdepremisser, verklighetsomdömen och rekommendationer är vad som i föreliggande uppsats ryms inom termen *språksyn*.

För att analysera en text måste man ha ett analysredskap, och enligt Esaiasson finns det två sätt att bygga upp sitt analysredskap på. Antingen kan man arbeta med förhandsdefinierade kategorier, d v s bestämda svar på frågorna som ställs, eller så kan man "anamma ett öppet förhållningssätt där svaren på frågorna avgörs av det man hittar i sitt forskningsmaterial" (2007:244-45). I enlighet med uppsatsens syfte att kartlägga hur de undersökta texterna förhåller sig till olika teorier och metoder, används förhandsdefinierade kategorier, vilka bygger upp två olika idealtyper. En idealtyp är i denna uppsats en idealtypisk föreställning om undervisning i främmande språk utifrån en specifik metodik (2005:160). De två valda idealtyperna är två metoder, som kan sägas vara idealtypiska för var sin språksyn: AL och CLT. Flertalet av de kategorier som används är *polära*, d v s ideologiskt sett motsatta, vilket är ett vanligt angreppssätt i tidsjämförande analyser enligt Esaiasson (2007:160). Idealtyperna fungerar som "ett raster som sorterar olika formuleringar i texten i något av facken", i föreliggande fall AL eller CLT (Bergström & Boréus). En grundläggande idé är att idealtyper inte finns i verkligheten (en renodlad AL, till exempel) utan är att betrakta som extremiteter (2007:158). Tabell 1 är en översiktlig version av detta analysredskap, med de angivna kategorierna.

För att öka validiteten har analysredskapen byggts upp efter kategorier hämtade hos olika författare. Stommen bygger på Richards & Rodgers modell (2001:42, eller 1982:165) samt på element ur två andra modeller som har använts för att jämföra metoder, vilka finns redovisade i Stern (1983): Boscós och Di Pietros modell från 1970, och Kraschens och Seligers modell från 1975 (1983:486-491). Några få kategorier har jag definierat själv, i syfte att kunna koda in det mesta av texterna och anpassa redskapet till materialet, vilket är en aspekt som Esaiasson lyfter fram (2007:160-61). De kategorier som är ömsesidigt uteslutande redovisas i en sammanfattande tabell (Tabell 2).

Proceduren ligger i linje med det tillvägagångssätt som beskrivs i Bergström & Boréus (2005:160), nämligen att lägga analysredskapet som ett raster över texten och klassificera olika företeelser inom det ena eller det andra facket. Hellspong & Ledin menar att textanalys tillhör ämnet hermeneutiken (1997), och påpekar att man kan analysera brukstexter med hjälp av den hermeneutiska cirkeln. Analysen görs både horisontellt (tidigare delar hjälper till att förstå senare delar), vertikalt (delarna hjälper till att förstå helheten och omvänt), och med hjälp av kontexten (228-229). Detta sammanfattas i följande citat i Esaiasson: "För att förstå innebörden av ett ord i

ett specifikt textstycke måste vi ta hänsyn till hela texten, och när vi har förstått vad ordet åsyftar i den specifika passagen så kanske hela texten framstår i ny dager” (2007:252). Författarna avråder från att använda mekaniska metoder som att ”mala texten” (1997:47), och enligt dem måste man tolka vad man ser och inte förlora helheten ur sikte. Därför var det viktigt att göra analysen flera gånger, ett arbete där jag kunde ta hjälp av de inkodade delarna för att förstå helheten, och helheten för att tolka delarna. Hänsyn tas också till kontexten, framför allt när texten skrevs i förhållande till olika läroplansutgivningar.

Den kvalitativa analysen följs av en kvantitativ innehållsanalys, vilken fungerar som ett reliabilitetstest samtidigt som den ger den kvalitativa analysen ytterligare en dimension. Enligt Bergström & Boréus är denna analystyp nämligen lämplig ”[o]m man vill [...] jämföra olika slags texter eller textmängder från olika tidpunkter” (Bergström & Boréus:45), vilket är fallet i denna uppsats. Vidare understryker författarna att denna analystyp med fördel kan kombineras med andra analyser av samma material (ibid.). Idealtypiska ord för den ena eller den andra metoden fungerar som s k kodningsenheter (Bergström & Boréus:49). För den audiolingvala metodens räkning valdes kodningsenheterna ”mönster”, ”systematisk”, ”struktur”, ”repetera”, ”gå igenom”, ”preparation”, ”memorera” och ”lära in”, och för CLT valdes följande: ”kommunikativ”, ”förstå”, ”autentisk”, ”medveten”, ”vill”, ”känna”, ”behov”, ”hjälp”, ”ansvar”, ”på egen hand”, ”reflektion” och ”individuell”. I en senare analys räknas också kodningsenheterna ”elev” och ”lärare”. Frekvensen av förekomster av kodningsenheter för respektive metod räknas ut, och eftersom det finns fler kodningsenheter för CLT än för AL görs ingen jämförelse mellan metoderna sinsemellan, utan enbart frekvenserna för varje lärarhandledning jämförs med varandra. Om en dubbelkodning skulle göras, en vanlig företeelse som syftar till att öka intersubjektiviteten, dvs det att resultaten inte skall vara oberoende personen som utför undersökningen, och i förlängningen reliabiliteten (Bergström & Boréus:50), bör följande beaktas:

1. Ord tillhörande samma semantiska fält accepteras om de bygger på samma rot eller har samma betydelse, till exempel: ”behövs” (”behov”), ”upprepning” (”repetera”), ”introduktionskurs” (i stället för ”preparation”). Detta sista ord har jag räknat med därför att jag visste att författarna med dessa skilda uttryck avser samma företeelse: att man förbereder eleverna för en kommande uppgift eller ett kommande moment på ett strukturellt sätt.

2. Ordsammansättningar accepteras förutsatt att innebörden av kodningsenheten är likadan, till exempel: ”satsmönster”, ”struktursammanhang”, ”hjälpmedel” (dock ej ”elevmaterial”, ”lärarhandledning”, då dessa ord inte syftar på själva individen utan på saker).

3. Under ”lära in” accepteras alla de uttryck som bygger på idén om att eleven repeterar i syfte att perfekt memorera en enhet. Gemensamt för dessa uttryck är att de bär partikeln ”in”: ”innötning”, ”inarbetat”, ”inövat”, ”tränas in”, ”inlärning”, etc.

4. För enkelhetens skull räknas endast ”förstå”, inte till exempel ”uppfatta” eller ”begripa”, eftersom framför allt ”uppfatta” kan ha andra konnotationer. Att uppfatta innebär kanske inte samma grad av förståelse av djupstrukturer som att förstå.

5. Enbart varianter av ordet ”känna” accepteras, dvs inte ”känna till”, eftersom syftet med denna kodningsenhet är att få fram det affektiva elementet.

För att fastställa antalet ord i varje lärarhandledning har siffror, fonetiska tecken och bokstäver i uttryck som ”elev-B” eller ”A-boken” inte betraktats som ord. Ordsammansättningar, även med bindestreck, betraktas som ett ord, och förkortningar som alla de ord som förkortas (”osv” räknas alltså som 3 ord).

4.3. Validitet och reliabilitet

En uppsats behöver ha god begreppsvaliditet och god reliabilitet, vilka tillsammans förlämnar den hög resultatvaliditet (Esaiasson 2007:70). Begreppsvaliditet definieras som överensstämmelsen mellan teoretisk definition och operationell indikator (2007:63): är analysredskapet i form av idealtyper ett tillförlitligt instrument för att analysera en förändring av språksynen? Ja, i den mån de valda metoderna är signifikativa för den ena eller den andra språksynen. En begränsning är dock att dessa metoder inte är rent polära idealtyper: bägge metoderna är till exempel funktionella (dock ligger större vikt på lingvistisk korrekthet i AL än i CLT), vilket gör att man inte kan dela in resultaten i ett audiolingvalt respektive CLT-fack. Detta problem har bemötts genom att bygga upp en matris för varje metod efter de olika variablerna, vilka sammanfattas i Tabell 1, och jämföra resultaten med dessa två matriser, inte i första hand metoderna med varandra: syftet är inte att räkna hur många instanser av den ena eller den andra variabeln som förekommer, utan att jämföra respektive lärarhandledning med en renodlad AL eller CLT och se vilka variabler lärarhandledningen har gemensamt med varje metod.

Enligt Richards & Rodgers kan CLT bäst ses som en teori snarare än en metod (Richards & Rodgers:171). Brown anser också att CLT bör ses som en teori ("approach") i stället för en metod (Brown:244)⁹. Dock finns det två skäl till att i denna uppsats betrakta den som en metod. För det första präglas vår tid enligt vissa forskare av att vara "metodlös". Detta kallar författarna "den post-metodologiska eran"¹⁰ (Richards & Rodgers:239), eller "the breach with the method concept" (Stern:477). Med det menas att man på till exempel 60-talet förväntade sig att metoderna kunde lösa alla undervisningsproblem, men färdiga metoders inflytande började avta på 80-talet, till dagens situation då få färdiga metoder finns att tillgå utan det är lärarens uppdrag att utforma eller anpassa olika metoder i undervisningen. CLT kan alltså ses som ett paraplybegrepp för olika metoder som har dykt upp under det kommunikativa paradgimet, och som ofta är väldigt specifika och inte låter sig jämföras med AL, såsom suggestopedin, Total Physical Response eller The Silent Way (Richards & Rodgers: 240). Då CLT anses ha haft stort inflytande över andra metoder, kan man anta att man kommer att hitta flera av dess kännetecken i materialet (Richards & Rodgers:174). För det andra har AL och CLT jämförts med hjälp av kategorier bestående av motsatspar av författarna Finocchiaro och Brumfit, vilket finns redovisat i Richards & Rodgers (2001:156), ett tecken på att de skiljer sig markant från varandra och att de tål att jämföras.

Begreppet reliabilitet hänvisar till frånvaron av osystematiska fel i analysen (2007:70). För att öka reliabiliteten i undersökningen har jag strävat efter att koda in så mycket som möjligt, ofta samma företeelse under olika kategorier, vilket låter sig göras då huvudanalysen inte är av kvantitativ (räkna det exakta antalet förekomster av det ena eller det andra synsättet) utan av kvalitativ art. Det är inte givet att ideologianalysen skall vara repeterbara till punkt och pricka. Enligt Staffan Stukát är den hermeneutiska traditionen idiografisk forskning. Med detta menar han att hermeneutikens huvudsyfte inte är att generalisera utan att tolka: man vill karaktärisera eller gestalta något (2005:31). Forskarens förförståelse, och därmed subjektivitet, ses som en tillgång för tolkningen. Då textmängden i materialet är för stor för att redovisas i sin helhet, kan enbart några variabelvärden redovisas, vilket innebär att tolkaren måste välja ut det som han eller hon anser vara mest signifikant. Om analysen skall vara repeterbar måste en annan tolkare utifrån

⁹Skillnaden mellan teori och metod förklaras i 3.1.2.

¹⁰"La era post-métodos".

de definitioner för variablerna som gavs koda texten som jag gjorde, samt anse samma variabelvärden bära samma signifikansnivå som jag gjorde, vilket förstås inte kan ske.

Till slut bör extern validitet ventileras, enligt vilken uppsatsens resultat skall vara generaliserbara (2007:64). Frågan är om materialet är signifikant, d v s om varje text är representativ för den språksyn som då var rådande. Eftersom dessa metodiker bygger på statliga styrdokument som läroplaner och kursplaner, är författarna på något sätt bundna till en viss språksyn, och man kan förmoda att texterna således är signifikanta. Epoken förväntas vara en starkare bestämmande faktor än författarnas egen språksyn. Trots det kan resultaten av den kvalitativa analysen svårigen generaliseras, då enbart en text av varje period har valts.

Tack vare den korta kvantitativa analysen, vilken understödjer den kvalitativa genom att få fram samma mönster, når uppsatsen kanske en viss grad av generaliserbarhet. Emellertid, även om de kvantitativa resultaten är tydliga och repeterar samma mönster, skall de inte ses som ”objektiva fakta”, utan de också bygger i viss mån på min egen tolkning: jag har till exempel själv tolkat ord som ”introduktionskurs” som tillhörande kodningsenheten ”preparation”. Vidare bygger de variabler som valdes som kodningsenheter på min egen tolkning av dem som idealtypiska för respektive metod, vilket kan ifrågasättas: hade resultaten sett annorlunda ut om man hade valt andra variabler än dessa? Eftersom materialet är begränsat, var jag väl förtrogen med det och hade lagt märke till hur vissa ord och uttryck tydligt förekom i de olika lärarhandledningarna. Materialet styrde mig om mitt val av variabler. Hade jag däremot i en mer omfattande undersökning baserat valet av variabler på en pilotstudie, så hade jag kanske valt andra variabler, förmodligen genom att basera mig på tidigare forskning. Min förhoppning är dock att dessa variabler är representativa för respektive metod i *ljuset* av tidigare forskning.

5. Resultat

Den kvalitativa analysen redovisas först i löpande text och analysenhet (d v s lärarhandledning) efter analysenhet i kronologisk ordning, åtföljd av en redovisning av den kvantitativa analysen, varpå analysenheterna jämförs med varandra i ett övergripande perspektiv i diskussionen. Variablerna är de redovisade i Tabell 1. Inom parentes anges raden som visar var i texten motsvarande uttryck står. Radnummer anges på ett systematiskt sätt, där varje rad text betraktas som en rad, alltså inklusive rubriker. I de talrika fall där ett citat bryts i flera rader anges för enkelhetens skull första raden där citatet dyker upp.

5.1. *Une année de français* – 1962

Denna första läromedelsserie kännetecknas av att den är primärt avsedd för nybörjare för grundskolans sista år, därav titeln (*Ett [läs]år franska*). Metoden får härmed ett dubbelt uppdrag: att lära ut en “praktisk” (UAF:16) franska för dem som slutar skolan, samt att ge en “fast och användbar grund att bygga vidare på för dem, som studerar vidare på gymnasiet” (UAF:19). Som påpekats ovan kan man anta att läromedelsserien skrevs innan Lgr 62 kom ut.

5.1.1. En audiolingval metod

En preliminär analys av lärarhandledningen ger vid handen att *Une année de français* bär tydliga drag av AL, vilket man kan förvänta sig då texten är skriven mitt under den audiolingvala metodens glansdagar. Nedan presenteras dragen i detalj.

För det första är målet av funktionell art, vilket citaten ovan belyser: orden “praktisk nytta” (UAF:16) och “fast och användbar grund” (UAF:19) understryker detta, och följs av liknande uttryck som “nå ett användbart resultat” (UAF:12). Eleven förväntas förvärva “praktiskt användbara aktiva kunskaper” (UAF:122), d v s sådana kunskaper som skulle kunna användas på exempelvis en resa i Frankrike: därför kommer “fraser ur vardagslivet “ som kan göra tjänst som “en första liten parlör” (UAF:161) direkt efter texterna i boken. Vidare är målet att eleverna skall vinna i “naturlighet” (UAF:134), och uppmanas att bilda fullständiga meningar istället för att enstavigt svara *oui* eller *non*, i syfte att leva upp till hövligheten i Frankrike (UAF:139).

Samtidigt visar metoden liksom AL tecken på ett övergripande mål som går ut på att få eleven att bemästra ett nära nog perfekt uttal, därav uppmaningen angående “noggrant aktgivande på intonationen” (UAF:86), och en rad olika uttalsrekommendationer (UAF:32-56). Interlingvistiska kommentarer görs, som till exempel kring uttalet av [R] (“skorrande r”, 33), ett uttal som kan vålla bekymmer om man har tungspets-r, eller att eleverna skall göra en tydlig skillnad mellan tonande och tonlösa frikativor, som till exempel [j] och [ʒ] (UAF:32). Dessa iakttagelser går vidare i linje med vad som senare i analysen kodas som *non-general*, dvs att språk anses vara olika och jämförs med hjälp av kontrastiv analys med syftet att förutsäga och förebygga fel. Till exempel förutsäger författaren ett vanligt fel hos sydsvenskar, nämligen att läsa “staccato” (UAF:55). Fokus ligger på språkets formella, strukturella karaktär, vilket kan utläsas till exempel i det att diktamina anses vara en “utmärkt övning och kontroll i ett språk, där ändelserna är stumma” (UAF:193): formell korrekthet verkar gå före funktionalitet, då dylika övningar går ut på att kontrollera stavningen.

Lärarhandledningen kan vidare kvalificeras som icke-central, vilket man ser i de talrika referenserna till körläsning (UAF:53, 59, 96, 77). Eleven förväntas också “repetera tills allt är bra!” (UAF:79), d v s lärande anses ske på imitativ väg och inte genom att eleven skaffar sig en kognitiv karta. Detta repeterande sker på flera nivåer. Dels måste eleven repetera efter grammofonskivan i kör (UAF:53), efter läraren när denne rättar elevens svar (“om eleven inte kan svara, är det ofta bra att själv ge svaret, så fråga om igen och låta¹¹ eleven säga om svaret”, UAF:129), eller efter en annan elevs muntliga översättning av den franska texten (UAF:206). Dels skriver eleven av texten, vilket sker ifall eleven vid översättning av en äldre läxa från svenska tillbaka till målspråket översätter fel (UAF:191, 180). Ur det ovannämnda kan man dra slutsatsen att eleven förväntas kunna reproducera antingen tal eller skrift på ett nästintill felfritt sätt genom att “kunna” texten utantill (referens görs till innanläsning, UAF:168, och “grundlig kunskap om texten”, UAF:181), och att vägen till denna kunskap går via repetition.

Liksom i AL visar programmet vidare tecken på att vara *non-molar*. Först tränas meningen i olika avsnitt, och sedan tar man meningen i sin helhet (UAF:85), efter strukturalismens princip att språk består av små byggstenar som sammanfogas för att bilda en enhet. Fokus ligger på performans, och det finns lite utrymme för att meningar skulle kunna ha en djupare betydelse. I körläsning delar läraren meningen upp i korta, naturliga avsnitt (UAF:77), och eleven lär sig genom att kunskap efter kunskap läggs på hög och svårighetsgraden stegras:

¹¹ Förmodligen är detta den ålderdomliga plurala imperativformen, vilken används i samband med niandet.

eleverna skall lära sig att först bara passivt förstå ordet (UAF:153), och individuell läsning sker först efter att uttalet noga tränats genom körläsning (UAF:88). Vidare är vissa aktiviteter liksom i AL av typen *focus-away*, som till exempel vissa fraser som “är avsedda att intränas utan analys¹²” (UAF:156).

Dessa observationer visar att programmet betraktas som systematiskt: texterna skall gås igenom på ett visst sätt. Till exempel måste läxan först läsas högt, översättas till svenska, sedan lärs glosorna in, följda av grammatiken, och till sist översätts texten tillbaka till franska (UAF:185). Vidare måste läroboken följas från pärm till pärm, och eleven måste hinna med allt: “avsikten är, att boken verkligen skall kunna genomgå på ett år” (UAF:245). Om läraren ändå inte skulle hinna gå igenom boken, måste denne sova, men i så fall måste det ske med olika moment vid olika tillfällen, för “annars blir lätt något moment förbisett” (UAF:258). Detta tyder på att metoden anses utgöra en helhet som skall tillgodogöras genom att studera dess beståndsdelar på ett systematiskt sätt.

Av detta följer att handledningen betecknas som icke-idiografisk, i den bemärkelsen att eleverna förväntas anpassa sig till materialet och inte tvärtom. Alla aktiviteterna gås igenom i helklass (UAF:96-106), och elevgruppen betraktas som en helhet, inte som en grupp bestående av individer med olika behov. Om läxöverläsningen är påfallande dålig, kan man ha ett skriftligt läxförhör (UAF:217), vilket innebär att eleverna förhörs och “straffas” i grupp. En viss anpassning till eleverna förekommer, men då bara till “intresserade elever” (UAF:104, 232), som “överkurs” (UAF:233), och då gäller det aktiviteter som inövning av fraser i läxa, respektive att gå igenom en text i grupp, vilket inte kan betraktas som en systematisk anpassning till elevens villkor. Vidare tas ingen större hänsyn till den affektiva aspekten, som i CLT. till exempel låter man elever skriva på tavlan de meningar de nyss ombetts säga, i syfte att rätta dem framför klassen, vilket anses “bringa större reda” (UAF:142). Det enda tecknet som skulle kunna tyda på ett sådant hänsynstagande till elevens känslor och välmående är att vissa fraser inte bör ges i läxa, eftersom läxan då skulle bli för lång (UAF:157). Dock läser man senare att anledningen till att man skall ge korta läxor är för att eleverna skall kunna lära sig texten grundligt (UAF:181), och på så sätt har omtanken inga affektiva förtecken.

Elevens roll är följaktligen passiv. Väldigt få referenser görs till eleven som agent, och när det sker är det “som omväxling” (UAF:199): att diktera valda meningar som klasskamraterna skriver ner, och detta sker i en “tävling” (UAF:198). Lite skrivs om förhållandet mellan eleverna. Vi läser att eleverna förhör varandra i helklass på muntliga översättningar (UAF:206), annars kan de översätta texten till svenska i par, eller så kan de i grupper om två eller fler öva in dialogerna tillhörande överkursen och uppföra dem i klass (UAF:234), aktiviteter som för övrigt kan förknippas med CLT. Däremot vet vi mer om lärarens roll och dennes förhållande med eleverna. Läraren är en auktoritet som motarbetar (UAF:55) eller inte tolererar (UAF:50) dåligt uttal, förhör (UAF:162), disciplinerar med skriftliga läxförhör (UAF:218), och inte ger upp: “Med tiden resignerar man dock lätt inför elevernas vana att använda svensk artikulation och intonation. Men det får inte ske!” (UAF:28). Elevens passivitet motsvaras av att läraren bestämmer och kontrollerar allt ifråga om inläring (UAF:183): han eller hon är källan ur vilken eleverna hämtar sin kunskap. Denna elevpassivitet illustreras vidare i förhållandet lärare-elever: det som kallas “konversation” (UAF:134) är egentligen ett antal klassrumsfraser som “Hur sa”, “jag vet inte”, eller “jag förstår inte”, vilka tyder på en envägskommunikation där eleven svarar på lärarens stimuli och inte tvärtom. Läraren porträtteras också nästan som en dirigent när han

¹²Kursiverat i originaltexten.

eller hon utför körläsningen: “Läraren måste söka läsa livfullt och med god intonation [...]” (UAF:76).

Denna lärarauktoritet går hand i hand med ett relativt stort antal referenser till lärarens kompetens. Författaren bedyrar vid olika tillfällen att lärarhandledningen inte är avsedd till erfarna lärare, utan till “[Er] som måst gripa Er an med att undervisa i franska utan nämnvärd träning” (UAF:7). Lärarens auktoritet vilar alltså på erfarenhet (UAF:30), och det är i kraft av denna erfarenhet som lärare som författaren ger råd till nyutbildade kollegor (“under den termin jag tjänstgjorde som ämneskonsulent mötte [jag] så många förfrågningar och så mycken rådvillhet hos unga lärare [...] att det i själva verket var då tanken föddes att söka ge ut en lärobok”, UAF:269). Med erfarenhet menas inte enbart pedagogisk utan även lingvistisk erfarenhet: boken är också avsedd för “[...] [Er], som kan mycket, men fordrar mycket av Er själv och därför inte vågar Er på att tala franska med eleverna”, (UAF:8). Då läraren är källan till all kunskap måste han eller hon behärska språket till fulländning.

Denna stora lingvistiska potential som läraren kan erövra inger författaren stor respekt, vilken visar sig i författarens många ödmjukhetsformuleringar, till exempel då han skriver att “det ingalunda är min avsikt att uppträda som besserwisser” (UAF:268). Texten betraktas av författaren som “anvisningar och råd” (UAF:10, 22), förslag ges till olika lektionsplaner (UAF:124), och “ingen må heller känna sig bunden att ge just de föreslagna frågorna” (UAF:125). Denna respekt för lärarauktoriteten visas till sist i det att ingen hänvisning görs till läroplaner eller styrdokument, och att den enda referensen är till en artikel av “docent Göran Hammarström” med titeln “Om svenskars svårigheter vid uttal av franska” (UAF:45): auktoriteten grundar sig alltså på lingvistisk kunskap och inte på pedagogisk förmåga.

5.1.2. En grammatik-översättningsmetod

I det ovasagda finns det olika tecken som tyder på att *Une année de français* omöjligen kan betraktas som en renodlad AL. Den främsta skillnaden i förhållande till denna metod är att eleverna medvetandegörs om allehanda lingvistiska aspekter, medan AL föreskriver att inläring skall ske på ett omedvetet sätt. För det första ser man detta i det att modersmålet används fortlöpande i alla översättningsövningar (UAF:177, 187) och i det att det ges olika former av stöd i form av översatta glosor: “läraren [...] skriver upp ordet på tavlan, följt av dess svenska betydelse” (UAF:150). Vidare finns det i texten inslag av huvudsakligen icke-nomotetiska kännetecken: referens görs till att “öva in en grammatisk företeelse på direkt väg” (UAF:140), vilket skulle kunna tolkas som eleverna inte skulle göras medvetna om de underliggande grammatiska reglerna, dock visar många fler citat att så inte är fallet. Eleverna lär sig uttalsregler (“den enkla regeln ‘upp vid komma, ner vid punkt’ brukar kunna visa sig användbar”, UAF:47), fonetisk skrift (UAF:63), och grammatiska paradigm (UAF:99). Undervisningsmetoderna är också deduktiva, vilket framgår av att grammatiken går igenom först, sedan glosorna, och till sist tränas grammatiken i olika övningar (UAF:98), och av det att nya okända ord skrivs upp på tavlan följda av sin översättning (UA:151). Eleverna uppmuntras alltså inte att formulera sina egna regler, eller att använda sig av kontexten för att gissa ordens betydelse, utan får all information från läraren först och övar den sedan.

En annan aspekt är att felen inte betraktas på samma sätt som i AL. Även om bägge metoderna förespråkar ett effektivt rättande av alla fel (“Att [felen] bör rättas, faller av sig själv”, UAF:144, “[att låta eleverna skriva övningarna i boken gör att] många fel står kvar orättade”,

UAF:209), är aktiviteterna inte så anpassade till att få eleven att undvika fel, då de i synnerhet bygger på översättningar och även på friare arbetssätt: friare talövningar kring en bild (UAF:146), överkursens stycken kan läsas helt oberoende av varandra (UAF:238), och på ett kursivt sätt (UAF:243), de till texten hörande frågorna behöver inte följas (förutsatt att de är metodiskt upplagda, UAF:126), och man kan föregripa glosor eller grammatik som ännu inte behandlats (UAF:148). Fel skall alltså rättas, dock ej systematiskt förebyggas, och *Une année de français* är alltså mindre systematisk än en renodlad AL.

Materialet skiljer sig också från det som är typiskt för en AL, i det att autentiskt material förekommer i överkursen, i form av dikter, visor, och ett utdrag ur en novell av Marcel Aymé (UAF:224). I AL brukar materialet nämligen vara tillrättalagt. Detta tyder på att eleverna vid slutet av kursen förväntas kunna läsa skönlitteratur, en målsättning som är typisk för grammatik- och översättningsmetoden. Sist men inte minst är lärarhandledningen inte *divergent*. Detta ser man i det att ingen tydlig separation av färdigheterna görs, utan *Une année de français* är textbaserad från A till Ö. I AL brukar den audiolingvala färdigheten tränas först, och läs- och skrivfärdigheten kommer i ett senare skede. Det är svårt att avgöra om handledningen är cyklisk eller ej. En viss referens görs till gamla läxor som måste översättas tillbaka tills översättningen är klockren (UAF:189). Dock är det oklart om detta gäller enbart senaste läxan eller om vilken gammal text som helst kan komma att göras i läxa.

5.2. Franska direkt - 1963

Detta läromedel kom i direkt anslutning till Lgr 62, vilket skiljer den från *Une année de français*, och gör tydliga hänvisningar till styrdokumentet, som vi skall se. Den bär också tydliga drag av AL, en benämning som författaren uttryckligen tar upp: ”oral-aural’ eller ‘audiolingual’ metod” (FD:26). Vidare anspelar titeln på Direktmetoden, vilket är en metod som uppstod som reaktion mot grammatik-översättningsmetoden, och som har många beröringspunkter med AL (Tornberg:44).

De mål som anges framstår överlag som funktionella. Språket skall fungera som ett “kontaktmedel” (FD:141) i kommunikation med “äkta” människor (FD:143), och undervisningen skall leda till en aktiv språkbehärskning (FD:226). Att språkundervisning primärt syftar till att utveckla den muntliga färdigheten utläses bland annat i påståendet att nya internationella kontakter “har berövat det tryckta ordet dess gamla dominans i det mellanfolkliga umgänget” (FD:39). Att metoden även eftersträvar lingvistisk korrekthet i stället för att fokusera på innehållet framkommer tydligt: “Den elementära grammatiken är i form av ett systematiskt uppbyggt förråd av satsmönster huvudobjekt för inläringen” (FD:27). Vidare eftersträvas fonologisk korrekthet, vilket kan utläsas av de talrika uttalsrekommendationerna (FD:150-194), även om författaren visar tolerans för olika uttalsfel: syftet är att “nä ett *hyggligt*¹³ uttal” (FD:153).

Programmet betecknas som *non-general*, då de uttalsregler gås igenom som förutsägs vålla svenskar bekymmer, liksom i kontrastiv analys (FD:150-194). Lärarhandledningen betecknas vidare som icke-central, då syftet inte är att få eleven att bygga upp ett kognitivt system, utan att genom repetition få denne att assimilera olika fraser: “inläringen sker genom systematisk imitation av “patterns” (FD:17) eller typmönster, och liksom i förra lärarhandledningen genom ett “envist upprepande av c:a trehundra ord i alla aktuella

¹³ Min kursivering.

struktursammanhang” (FD:216), vilket sker bl a i “mekaniska utbytesövningar” (FD:90). Denna repetition ligger till grund för en “memorering av genomgångna strukturer” (FD:66). Att eleven inte skall förstå allt utan huvudsakligen repetera utläser man vidare i användningen av uttryck liksom “*passivt begripa*¹⁴ ett stereotypt förråd” (FD:52). Intressant nog verkar författaren vara på det klara med att repetition kortsiktigt inte är nyckeln till en friare språkbehärskning: “Den påfallande aktiva färdigheten i att behandla genomgångna språkmönster kan innebära en risk för överskattning av elevernas förmåga att allmänt reda sig med språket” (FD:237). Den outtalade premisen tycks vara att eleven genom metoden förväntas att långsiktigt nå en friare språkbehärskning.

Vidare är *Franska direkt* nomotetisk, dvs de bakomliggande grammatiska reglerna förklaras inte explicit: “[Läraren] blir inte längre orakeltydaren som förklarar de grammatiska mysterierna” (FD:81). Författaren förklarar att den vertikala paradigm-memoreringen har ersatts av ett horisontellt ”response”-mönster (FD:29), med vilket han tydligen menar att eleverna inte skall lära sig grammatiska paradigm utan fånga upp reglerna på ett omedvetet sätt, genom repetition: “[...] tills eleven på induktiv väg själv nått till en omedveten eller formulerad analys och på så sätt lagt grunden till nybildning av analoga strukturer” (FD:20). Dessa nomotetiska drag går så långt att eventuella påpekanden om sätten att stava de olika fonemen kan göras, men då ”endast om situationen verkligen påfordrar en teoretisk förklaring” (FD:168). Istället används induktiva metoder, där eleven själv ställer upp sina egna regler och testar dem: “regelmemorering [har] till nittiofem procent ersatts av på induktiv väg vunnen analys” (FD:62). Denna induktion möjliggörs bl a av ett “strängt begränsat” ordförråd (FD:28), detta “för att underlätta en maximal koncentration på språkets grundläggande strukturer” (FD:198), vilket i min analys kodas som *focus-away*. Denna förenkling av vokabulären och även grammatiken gör det onödigt att “avbryta eleverna med korrigeringar” (FD:98), alltså att få eleverna att undvika att göra fel, vilket var nödvändigt i traditionella metoder som i “översättnings[...]tekniken” där “den grammatiska och lexikaliska trappan var brant” (FD:100).

Stor vikt ligger alltså på att det är just eleven som skall komma fram till regeln, och om denne till exempel inte har “iakttagit” den nedåtgående kurvan i intonation vid frågeställning, kan han eller hon vid några tillfällen få fem minuters individuell handledning, i stället för att läraren talar om detta för honom eller henne (FD:183). Denna iakttagelse är annars anmärkningsvärt, då AL allmänt inte nämner något idiografiskt program, utan eleven förväntas anpassa sig efter materialet. Detta bottenar alltså i en stark övertygelse om att eleven måste komma fram till reglerna själv. Vid något annat ställe i texten uppmanas läraren att vid muntliga replikskiften “betygsätta de pågående prestationerna, och med metodikbokens hjälp planera introduktionen av det nya stoff som efter genomgång på oral-aural väg skall bilda nästa läxa” (FD:102), men detta kan inte tolkas som idiografiskt, då ingen referens görs till att eleverna sedan arbetar enskilt och efter sina egna förutsättningar, utan undervisningen sker fortlöpande i helklass. Krav på ett induktivt tillvägagångssätt har också ett annat syfte, nämligen att undvika användningen av svenska (“avhysande av svenskan som undervisningsspråk”, FD:45), och förlägga den endast till praktiska anvisningar som till exempel att ge läxa (FD:51). Dessa iakttagelser ger vid handen att *Franska direkt*, liksom direktmetoden, är en reaktion mot det äldre grammatik-översättningsparadigmet, en anknytning som tydligt antyds i lärarhandledningens titel.

Programmet är vidare *non-molar*, då tonvikten som vi sett ligger på att språkets strukturer skall läras i små bitar och på ett kumulativt och stegrad sätt: “Först efter det att de aktuella

¹⁴Min kursivering.

strukturerna behärskas aktivt, sätts textläsning in” (FD:20). Dessutom skiljs de olika färdigheterna åt, vilket föranleder oss att koda metoden som *divergent*: “Språket är först ljud [...]; språket i ortografisk form är något sekundärt” (FD:34). Detta påstående pekar på att den muntliga färdigheten tränas först, för att sedan “förknippa” ljudbilden med ortografin (FD:67). Programmet är vidare mycket systematiskt, vilket motiveras av att “ju yngre och ostrukturerat ett elevmaterial är, desto mindre chanser har en traditionell grammatikerande metod att ge funktionsdugliga språkkunskaper” (FD:117). Materialet väljs inte “godtyckligt” (FD:10), utan väljs systematiskt för att nå specifika syften: ordförrådet väljs till exempel “från fonetiska utgångspunkter” (FD:151). Intressant nog skriver författaren senare att han anser att ordförrådet genom att väljas utifrån fonetiska kriterier är lika godtyckligt som varje annat nybörjarordförråd (FD:213), dock betraktas detta inom uppsatsens ramar som systematiskt (se metoddelen).

En intressant aspekt som skiljer denna lärarhandledning från AL är dess cykliskhet: varje ord förekommer bortåt 50 gånger (FD:217). I AL är det snarare så att varje ord och struktur skall “överläras” (overlearn) innan eleven sedan går vidare till något annat utan att behöva repetera. Det är dock svårt att med säkerhet avgöra om detta gör metoden cyklisk: vi vet inte om samma ord förekommer mycket i början och sedan undviks i senare kapitel, eller om ordet kommer att dyka upp på ett regelbundet sätt under hela kursen, alltså om denna cykliskhet är systematisk eller inte. En annan fråga är om en nybörjarkurs inte måste vara cyklisk. Strukturella funktionsord måste ändå introduceras i början av kursen och repeteras hela kursen igenom som till exempel frågeord (*est-ce que, qu’est-ce que, qui /que*) eller personliga pronomen som *je, tu, elle*, etc. Men att varje ord genomsnittligt förekommer 50 gånger när ordförrådet begränsas till 300 ord innebär att många innehållsord måste dyka upp på ett regelbundet sätt. En annan slutsats är att materialet till hundra procent är tillrättalagt. Ingen referens görs f ö till något autentiskt material.

I ett sådant systematiskt material avråds läraren från att improvisera (FD:239), utan metoden bygger på uttalade vetenskapliga kriterier (FD:39). Ett visst handlingsutrymme har läraren ändå (“överlåtits åt lärarens initiativ”, FD:12), i det att lärarhandledningens syfte är att ge förslag (FD:12), kommentarer (FD:65) och anvisningar (FD:70). Dock är denna handlingsfrihet mycket starkare begränsad än i CLT. Liksom i *Une année de français* bygger all inläring på lärarens kontroll av densamma. Ett axplock av en annars överväldigande repertoar av uttryck ger vid handen att läraren “utgör elevernas fonetiska förebild, som delar ut arbetsuppgifter, kontrollerar och bedömer” (FD:80), ger mimiskt bekräftade utsagor (FD:55), alltså gester, i syfte att slippa behöva använda svenskan för att få eleverna att förstå, ett vanligt drag också i direktmetoden. Läraren måste vidare rätta alla fel, som till exempel att ifråga om uttal inte låta “olater fortleva ostörda” (FD:154), då det annars skulle kunna mynna ut i “länge bestående grammatiska svårigheter” (FD:188), och i denna roll måste läraren vara “obeveklig ända från början” (FD:157). Förhållandet elev-lärare präglas alltså av att läraren fortfarande ses som en auktoritet, vilket avspeglas i en metafor, där detta förhållande jämförs med en kamp: “den envisaste av parterna lärare-elev kommer att avgå med segern” (FD:157). Läraren är alltså en rationell person som vet precis hur språk lärs, och som i kraft av sin vetenskaplighet styr elevernas beteende i drillövningar. Läraren ser sig själv som en statens förlängda arm, då hänvisningar görs till den nya läroplanen (FD:5, 7, 113).

Eleven är helt underställd lärarens drillövningar, och även om det skrivs om att eleverna själva kan initiera en drillövning i par framför klassen, en drillövning som sedan vandrar runt i klassen (92), så är det ett memorerat replikskifte de repeterar, som läraren sedan anpassar för att

inbegripa “tillgängliga subjektspersoner, pronomen och verb” (FD:96). Även om författaren ser eleven som aktiv (“Några större möjligheter till passivitet, slöläsning eller temporärt avståndstagande ger direktmetodiken inte”, FD:127), ser man ingenstans att eleven skulle kunna initiera en dialog utan hon reagerar bara på lärarens stimuli. Elevens roll är alltså enbart att vara uppmärksam och hänga med: att inte skilja mellan två betydelsebärande fonem betraktas som “fonetisk lättja” (FD:162). Trots dessa iakttagelser, måste textens affektiva aspekt lyftas upp, då det annars förknippas mer med CLT än med AL. Mycket vikt läggs vid eleven som en känslomässig person: “En fråga som varje franslärare måste ställa sig [...] är hur den nya målsättningen [i Lgr 62] och den anbefallna metodiken kommer att te sig ur elevsynpunkt” (FD:113). Metoden anses vara så pass hård att avspännande moment måste läggas in (FD:125), och mönsterdrillen “behöver inte gå i tråkighetens tecken” (FD:230), utan kan t o m kännas animerande (FD:233) då elevernas ansträngningar resulterar i aktiv färdighet. Dock är denna affektivitet inte lika djupgående som den vi kommer att möta i senare lärarhandledningar.

5.3. *Un, deux, trois* - 1970

Denna läromedelsserie kom i anslutning till Lgr 69, en läroplan som det refereras till vid flera tillfällen i texten. På ett övergripande plan tillhör denna metod det audiolingvala paradigmet, samtidigt som den i vissa avseenden skiljer sig från det. Titeln anspelar kanske på metodens systematiska drag (*Ett, två, tre*), vilken vilar på en strukturell stegring av svårighetsgraden.

5.3.1. En audiolingval metod

Till skillnad från de här tidigare analyserade lärarhandledningar finns det i denna inga uttalade mål, annat än de som uttrycks i läroplanen: “[Eleven skall] [u]ppfatta och förstå vårdat tal, uttrycka sig i tal i enkla vardagliga situationer, läsa och förstå lätt text och i någon mån uttrycka sig i skrift” (UDT:25). Dock kan vi läsa att fokus ligger på det muntliga, då denna färdighet tränas först av alla: läraren uppmanas “introducera det nya språket på muntlig väg” (UDT:23). Samtidigt är metoden starkt divergent, då enbart den audiolingvala färdigheten tränas de första 14 lektionerna, ett längre moment som författarna kallar “presentation”, för att sedan övergå till momenten “inprägling” och “att öva” (UDT:52). De första veckorna undervisning sker kring bilder, och det är först efter dessa “textlösa lektioner” (34) som eleverna får se ord och meningar i tryck (UDT:35). Tillämpningsövningarna går också igenom först muntligt och sedan skriftligt (UDT:40). Den muntliga färdighetens primat ser man vidare i författarnas frustration över den nya läroplanen, enligt vilken hemuppgifter inte skall förekomma: “Om SÖ¹⁵ skulle komma att inta en liberalare hållning i denna fråga [...]” (UDT:109). Författarna anser nämligen att mycket tid skulle kunna vinnas för “mera muntlig aktivitet i skolan” om läxarbetet förlades till hemmet (UDT:112). Detta tyder på att metoden liksom AL i första hand avser att träna en funktionell talförmåga.

Att metoden ansluter sig till det audiolingvala paradigmet kan vidare ses i dess icke-centrala art. Eleverna förväntas nämligen kunna reproducera textmaterialet, vilket man ser i det att de skall skriva av texten (UDT:72, 102) och memorera den (UDT:111). En svag ansats till drillövningar är de parallelexempel (UDT:120) som läraren ger i samband med elevernas svar på frågor kring texten, vilka han eller hon skriver upp på tavlan. Drillövningar bygger nämligen på

¹⁵Skolöverstyrelsen.

att läraren varierar elementen i ett mönster för att belysa till exempel olika böjningsändelser, som i fallet med Monique och oxen i 3.5. Att formell korrekthet eftersträvas kan utläsas i det att lärarens frågor om texten skall "formuleras, så att de ger bokens ord som svar" (UDT:117), och att läraren skriver upp dessa svar på tavlan och rättar dem (UDT:119), vilka sedan läses i kör. Eleven skall alltså inte själv skapa kreativa meningar utan bara repetera textens fraser, vilket måste ske på ett så korrekt sätt som möjligt.

Vidare kan man liksom i den AL se tecken på att man försöker förebygga fel. Dels anses ordförrådet vara "begränsat" (UDT:58), och dels anser man att den så kallade presentationen gör att "missförstånd beträffande betydelse och uttal kan förebyggas" (UDT:66). Liksom i AL används ingen svenska vid genomgången av materialet, utan ordförrådets begränsade omfång, lärarens ljud, gester och mimik (UDT:64), samt den muntliga förberedelsen gör t o m "enspråkiga ordlistor överflödiga" (UDT:59). Inte heller finns det någon referens till något autentiskt material, utan faktumet att författarna anger exakt antal förekommande ord (UDT:5) tolkas som att materialet är tillrättat. Det måste det påpekas att ordförrådet anges bestå av 600 ord (UDT:5), vilket är dubbelt så många som i *Franska Direkt*.

Vidare står i lärarhandledningen att "eleverna görs uppmärksamma på vissa bokstavskombinationers regelbundna uttal" (UDT:37), och att läraren bör "rikta elevernas uppmärksamhet på sambandet mellan uttal och stavning" (UDT:73). Detta kan tolkas som att aktiviteterna är induktiva i och med att eleverna själva skall kunna dra en slutsats kring en bokstavskombination genom att träffa på samma kombination vid olika tillfällen och inse regelbundenheten i att en kombination kopplas till ett ljud. Detta samband måste eleven få göra själv eftersom metoden är så upplagd att fokus ligger först på det muntliga innan samma material presenteras i textform.

Eleven skall alltså på ett systematiskt sätt ledas förbi alla faror. Utöver de tre momenten "presentation", "inprägling" och "att öva", tar denna systematik formen av en viss gradering, då läraren måste ta reda på vilka ord och satsmönster som skall presenteras i varje stycke de första veckorna (UDT:30): orden dyker upp på ett planerat sätt. Denna systematiska presentation av materialet går hand i hand med att eleverna inte släpps fria att arbeta efter sina egna behov, utan slaviskt följer lärarens anvisningar, ett arbetssätt som i min analys kodas som icke-idiografiskt. Läraren presenterar materialet, och eleverna anpassar sig efter det. Denna presentation beskrivs som en "dialog mellan läraren och klassen" (UDT:65), vilket i sammanhanget innebär att läraren ställer frågor till eleverna i helklass, då ingen referens görs till eleven som agent eller initiativtagare. Även om arbetet de första veckorna kretsar kring bilder och inte textbaserade dialoger som i *Franska direkt*, så är det uppenbart att eleverna ur det begränsade ordförrådet skall repetera precisa satsmönster och ord, vilka sedan "avlockas" av läraren meningsdel för meningsdel (82). Språket lärs alltså inte på ett holistiskt sätt, utan metoden är *molar*. Sist men inte minst är metoden cyklisk, vilket man sett i själva upplägget, och i det att inläringseffekten anses förstärkas av "ytterligare ett tillfälle till repetition" (UDT:123).

5.3.2. På väg mot ett annat paradigm?

Ovanstående beskrivning räcker emellertid inte för att återge metodens essens. Vid sidan av icke-centrala drag även finns kognitiva aspekter som kan lyftas fram. Till att börja med finns det ingen tydlig referens till drillövningar. Även om lärarens parallelexempel kan tolkas som drillövningar, återstår faktumet att det är eleverna som initierar de meningar som drillas, och att dessa därför

inte ordagrant kan förutsägas, vilket gör övningen mindre systematik än renodlade drillövningar. Istället mynnar övningskedjan ut i frågor kring texten, vilka till skillnad från drillövningarna inte syftar till att lära in mönster genom envis repetition, utan bygger på att eleven faktiskt *förstår* för att vara kapabel att avge korrekt svar, en iakttagelse som föranleder oss att koda aktiviteten som av typen *focus-on*.

Det finns i texten ett semantiskt fält kring kognitivism. i stället för ord som "uppfatta", vilka förekommer till exempel *Franska Direkt*, används fraser som "förstår" (UDT:36) eller "göra materialet begripligt" (UDT:57). Vidare måste de nya orden presenteras i "meningsfulla sammanhang där deras betydelse växer fram och klarnar, efterhand som de blir belysta från olika håll" (UDT:62), och efter att ha bearbetats även sättas in "i nya sammanhang" (UDT:85). Orden skall alltså förstås och kommas ihåg för att kunna plockas fram igen och sättas in i andra sammanhang. Skillnaden mot AL är här att eleven framställer hypoteser kring ordets *betydelse*, inte dess användning i strukturella sammanhang. Vidare är lärarhandledningen utpräglad cyklisk, eftersom de 14 första lektionerna först skall gås igenom muntligt för att sedan gås igenom i textform under momentet *inprägling*, för att sedan följas av frågor på texten (UDT:68-75). Detta innebär alltså att eleverna måste vänta flera veckor innan de kommer tillbaka till genomgångna texter och förhörs på deras innehåll.

En annan aspekt är att metoden är icke-nomotetisk, vilket man ser genom att regler lärs ut. Detta ser man i det att nya grammatiska företeelser gås igenom (UDT:92), att "[s]tavningen lärs in" (UDT:37), och att det finns en översikt över sambandet mellan stavning och uttal (UDT:4). Detta tillvägagångssätt kan kombineras med induktiva metoder, i och med att eleverna först formulerar sina egna regler för att sedan lära sig den "riktiga" regeln. Även om programmet är icke-idiografiskt, kan metoden verka mer flexibel än en AL, då den i viss mån anpassas efter elevgruppens behov: "den språkliga kommentaren studeras i mån av behov" (UDT:38). Metodens flexibilitet syns också i det att de muntliga övningar som ges inte behöver följas på ett systematiskt sätt, utan "kan sättas in vid olika tillfällen under inlärningsgången" (UDT:91), samt genom att läraren ges fria händer att anpassa rekommendationerna som han eller hon vill: "Den enskilde läraren får då möjlighet att sammanfoga [exempel på hur olika moment i lektionen kan behandlas] på det sätt som passar klassen och situationen bäst" (UDT:49), vilket motiveras genom följande formulering "Vi tror nämligen, att varje lärare helst vill disponera sin tid och sitt material själv utan att vara alltför hårt bunden av ett inrutat schema" (UDT:46).

Förhållandet mellan lärare och elever präglas av "samtal" (UDT:84, 116) och "dialog" (UDT:65), två ord som lyser med sin frånvaro i till exempel *Franska direkt*. Även om läraren styr lektionen, kontrollerar (UDT:87, 115), leder (UDT:97), och rättar (UDT:119), porträtteras denne inte som en auktoritet, utan "finns [hela tiden] till hands för hjälp och råd" (UDT:106). Författarna rättfärdigar inte sitt val av metod genom att luta sig tillbaka på sin auktoritet som lärare, utan hänvisar till läroplanerna (UDT:25, 80, 95, 109). Eleverna kan även arbeta i par för att till exempel gå igenom övningsbokens frågor (UDT:104), vilket är något annat än att bara spela upp en inlärd dialog för varandra: eleverna lär av varandra. Att metoden inte är renodlat audiolingval är anmärkningsvärt, då det inte ligger i linje med Malmbergs påpekande att Lgr 69 var den mest dogmatiska av läroplanerna och präglades mest av audiolingvala metoden (1990:19). Dessa aspekter tyder kanske på att metoden befinner sig i skarven mellan två paradig, med ett nytt paradigm som officiellt träder i kraft i och med Lgr 80.

5.4. *Formule F* - 1982

Denna metod tillhör CLT-paradigmet helt och hållet, vilket vi kommer att se i det som följer. Titeln kan tolkas på olika sätt. En tolkning skulle kunna vara att metoden anses vara en färdig helhet, en vetenskaplig formel, som kommer att lösa alla inlärningsproblem, liksom AL. En annan tolkning är att den syftar på en formel 1-tävling (därav *Formule F* och inte *Formule Français*).

Precis som med tidigare lärarhandledningar är *Formule F* funktionell, då den syftar till att främja framför allt en muntlig språkfärdighet: “man vill lära sig förstå när andra talar franska - och man vill lära sig att tala franska så att man blir förstådd” (FF:4), och avser praktiska kunskaper: “att klara sig i ett främmande land” (FF:271). Men till skillnad från AL eftersträvas ingen lingvistisk korrekthet, utan metoden avser att ge “grundläggande färdighetsträning” (FF:30), vilket man ser i det att fel inte försöks undvikas till varje pris och motarbetas när de väl dyker upp: “man måste tolerera vissa språkfel” (FF:133). Fel ses alltså som något konstruktivt, en nödvändig *interlanguage* som alla måste gå igenom på vägen mot förbättrade språkkunskaper. Författarna uttrycker också sin språksyn i tydliga ordalag: “Metodikerna i *Formule F* bygger på denna kommunikativa, funktionella syn” (FF:8), och tydliggör att det funktionella är överordnat det strukturella: “ord och fraser prioriteras, medan grammatiken måste underordna sig det praktiska syftet” (FF:10), “de grammatiska företeelserna [är] underordnade det praktiska syftet” (FF:222). Materialet har alltså en “lexikalisk inriktning” (FF:224), d v s att fokus ligger på att i första hand lära sig ord i stället för strukturella mönster, vilket förtydligas i följande metafor: “Det räcker inte att lära sig hur språket är uppbyggt. Det är som att tro att man kan spela vackra melodier på sin gitarr bara för att man kan läsa noter och vet var ackorden ligger på strängarna” (FF:15). Språk betraktas alltså som färdighetskunskap.

Dessa mål tar sig vidare uttryck genom att eleverna lär sig kognitiva kartor (eleverna ges “verktyg”, FF:160) i stället för färdiga fraser genom repetition (“Mekaniskt ‘utantillrabbel’ har i möjligaste mån undvikits”, FF:119). Inga aktiviteter av typen *focus-away* förekommer. Vidare tas hänsyn till elevernas kognitiva scheman, och författarna förklarar att till exempel *vu* i första hand inte lärs in som *participe passé* av verbet *voir*, utan bara som ett ord som betyder “sett” (FF:235). Därför måste dessa ord läras i ett sammanhang som är meningsfullt för eleverna, och inte isolerade som i AL (FF:116): orden presenteras ”i textbokens sammanhang” (FF:351), och de måste vidare bearbetas av eleverna för att bli aktiv kunskap (FF:373): “[Eleverna] måste 'göra språk' för att verkligen tillägna sig det” (FF:374). Orden grupperas i områden som till exempel frukter, kroppsdelar, etc (FF:94), och finns illustrerade på stordior. Dessa iakttagelser föranleder oss att koda metoden som central: orden lärs inte in mekaniskt genom repetitionsövningar, utan man försöker skapa ett stöd för minnet genom att gruppera orden i teman eller genom att associera ord med bild. Dock betyder det inte att till exempel repetition inte förekommer alls. Dialoger skall fortfarande behärskas aktivt (FF:137) och körläsning förekommer (FF:354), men detta sker inte på ett systematiskt sätt.

Denna uttalat funktionella metod förkastar inte grammatik helt och hållet, utan grammatik lärs “i den mån det underlättar” (FF:12), vilket är ett kännetecken för CLT. Till skillnad från AL skall eleverna göras medvetna om vissa grammatiska företeelser, som till exempel skillnaden maskulinum - femininum (FF:226). Däremot sker denna grammatikundervisning inte som i grammatik-översättningsmetoden på ett deduktivt utan på ett induktivt sätt: “[...] att eleverna själva ska upptäcka de grammatiska sammanhangen och på egen hand kunna formulera en regel”

(FF:239). Som ett led i att skaffa sig verktyg kan man se det att eleverna uppmanas att lära sig mönsterord med hjälp av vilka de sedan kan uttala liknande ord (FF:260). Dessa iakttagelser tyder på att regler lärs in, men då i ett praktiskt syfte, och att *Formule F* därmed är icke-nomotetisk. Att fokus ligger på språkets funktionella karaktär ser man vidare i det att språket lärs som en helhet (*molar*) och i ett sammanhang. Texter kan således läsas extensivt (FF:164), och eleverna behöver inte förstå allt i vissa hörövningar (FF:80): “Här räcker det om eleverna förstår innehållet i stort” (FF:335).

Till skillnad från tidigare lärarhandledningar jämförs inte målspråket med modersmålet i en kontrastiv analys (metoden är *general*), i syfte att belysa områden som anses kunna vålla språkgemenskapen problem, utan målspråket jämförs antingen med sig självt (“Skillnaden mellan tal- och skriftspråk är stor i franskan”, FF:72), eller så tas ingen hänsyn till att eleverna skulle ha svenska som L1: “Det franska uttalet är svårt för en nybörjare” (FF:245). Detta understödjer idén om att eleverna går igenom samma svårigheter oavsett modersmålet, och att de lär sig ett språk enligt en medfödd kognitiv plan, och inte genom betingning och förstärkning från läraren. Ett annat tecken på att metoden liknar CLT är att användningen av modersmålet inte förbjuds, även om diskussioner på svenska inte får bli för långa (FF:278), och att franska i görligaste mån skall användas som klassrumsspråk (FF:184).

Man kan vidare konstatera att eleven har fått huvudrollen. Eleven skall vara mycket aktiv i klassrummet, och metoden prioriterar därför “övningsformer som ger så stor total elevaktivitet som möjligt” (FF:121). Eleven påverkar vidare i stor utsträckning innehållet: elevgruppen väljer baskurs (FF:63), och hur stor denna baskurs skall vara bestämmer lärare och elever tillsammans (FF:35). Eleven beskrivs vidare som en agent, som skall bli alltmer självständig i sina studier (FF:285), lägger upp övningskedjan (FF:290), tar ansvar för sin inlärningsituation (FF:305) genom att till exempel “ta egna initiativ till repetition om de får tid över” (FF:368), och arbetar på egen hand (FF:65, 330, 358, 360, 367, med mera). Eleven skall alltså bli metakognitiv. Materialet står till elevens förfogande och beskrivs som ett redskap som denne använder efter sina behov i sitt lärande. Det finns till exempel en kortare ordlista uppställd ”efter uttrycksbehov” (FF:109), och grammatikavsnittet skall eleverna konsultera vid behov (FF:239). Även läraren står till elevernas förfogande och det innebär att de skall lära sig be om hjälp så fort det är något de inte förstår (FF:303).

Att eleverna beskrivs som agenter stämmer överens med idiografiska inslag i metoden. Elever beskrivs som individer med skilda behov: “En del elever behöver mer tid och mer hjälp för att lära sig grunderna” (FF:32). Detta innebär att eleverna själva skall inom vissa ramar få välja vad de vill arbeta med. Därför finns det valfria övningar (FF:49), vilka skall göras först när basövningarna är gjorda, men detta innebär inte att enbart de duktigaste eleverna gör de valfria övningarna, utan alla elever måste få en viss tid att arbeta med dem (FF:48). Dessa idéer sammanfattas uttryckligen: “Ju mer heterogen en språkgrupp är, desto nödvändigare är det att varje elev kan arbeta på egen hand i sin egen takt” (FF:287). Denna idiografiska elevaktivitet är dock inte absolut, utan läraren skall till exempel även använda sig av helklassövningar i början av lektionen (FF:370).

Hänsyn tas vidare till det affektiva. Eleven beskrivs nämligen som en kännande person: “Ingen elev ska behöva gå vidare med känslan av ett misslyckande bakom sig” (FF:68), “[...] eleverna får uppleva känslan av att kunna uttrycka sig litet friare på franska” (FF:124), “Övningsmaterialet kan sedan kännas mer intressant” (FF:277), “De långsammare eleverna ska inte behöva känna pressen att alltid skynda sig” (FF:364), med mera. Läraren skall skapa en trygg

atmosfär, där eleven vågar tala språket, för att motverka elevens rädsla att använda franska (FF:145), genom till exempel att låta eleverna spela en annan person: det upplevs nämligen som lättare att "gömma sig bakom en spelad roll" (FF:158). Eleven skall också uppmuntras att vilja, vilket man ser i olika referenser till motivation: "De friare övningarna stärker den språkliga insikten och skapar ofta motivation för ytterligare inläring" (FF:128), "[e]leverna blir ofta mer motiverade för det språkliga arbetet om de först får möjlighet att sätta sig in i den språkliga miljön" (FF:342). Att eleven skall vilja och våga stämmer överens med det idiografiska arbetssättet: om eleven skall få arbeta i sin egen takt måste han eller hon vara motiverad.

Läraren är inte längre källan till all kunskap, en uppfattning som förstärks av att elever förväntas arbeta mycket i grupp: "De arbetar på egen hand, i huvudsak parvis" (FF:65), gör parövningar (FF:122, 359), och gör grupparbete (FF:283). Elever får "använda sin franska tillsammans med många andra" (FF:155), inte för att träna en viss struktur, utan snarare därför att de har något verkligt att förmedla: "ett utbyte av information, åsikter och känslor eleverna emellan" (FF:118). Autentiska vardagssituationer (FF:136) gör att eleverna lär mer av varandra, då de "måste lyssna uppmärksam och anpassa sig efter vad andra säger" (FF:156), jämfört med mekaniska drillövningar där eleverna i parövningar fokuserar på form i stället för innehåll. Lärarens roll är att hjälpa elever som stöter på svårigheter (FF:52, 66), lära ut studietekniker (FF:284), ge muntlig träning (FF:353), etc, d v s ger eleverna verktyg och förutsättningar för att lyckas, men kunskapen skall de inhämta själva. Förhållandet mellan lärare och elever präglas av samarbete: läraren bygger med elevernas hjälp ett eget flanomaterial (FF:98), och i stället för att undervisa diskuterar läraren med eleverna (FF:274, 294, 344). Lärarhandledningen bygger till större delen på Lgr 80 (FF:125, 30, 115), samt i mindre utsträckning på författarnas erfarenhet: "Dessa kommentarer bygger i stort sett på de erfarenheter vi gjort under utprovningen av materialet" (FF:318), vilket förstärker bilden av lärarens vingklippta auktoritet.

Materialet är f ö mycket eklektiskt, vilket är vanligt i CLT. Bl a nämns följande: ett sångkapitel (FF:39), olika lekar (*jeu de sept familles*¹⁶, korsord, etc, FF:55), skolradioprogram (FF:76), elevfacit med översättningar (FF:167), realiainformation (FF:280), etc. Detta material och sättet som läraren förväntas jobba på visar att vi har att göra med den så kallade *weak version* av CLT, i det att *Formule F* är systematisk dock flexibel. Lärarhandledningen är systematisk på så sätt att det finns en gradering av innehållet, vilket tar sig uttryck i till exempel övningskedjan: "kreativa övningar hamnar alltid sist i en övningskedja" (FF:131), vilket också lekar, spel och dramatiseringar gör (FF:161). Vidare ses metoden som en helhet som måste gås igenom från pärm till pärm: "Avsikten är att alla elever ska hinna med samtliga kapitel" (FF:40). Vissa aspekter tränas också systematiskt: "första konjugationen [har] tagits upp till systematisk behandling" (FF:228), och "[i] textbokens uttalsrutor ges en systematisk träning i stavning - uttal" (FF:257). Samtidigt finns det bortanför dessa ramar en stor handlingsfrihet, vilken är nödvändig för att förverkliga metodens idiografiska moment. Hur man väljer att arbeta med ett material beror på "lärarens grundsyn och elevernas intresse och kapacitet" (FF:313), och därför är det "omöjligt - och nästan lite förmätet - att fastställa en bestämd arbetsgång" (FF:314). Metoden begränsar sig därför till att ge metodiska tips (FF:384), riktlinjer för lektionsupplägg (FF:323), förslag till lektionsgång (FF:339), etc.

Formule F är också cyklisk, genom att den bygger på repetition, vilket går ihop med dess uttalade lexikala inriktning (FF:92): "För att få fasta kunskaper måste eleverna repetera" (FF:59). Därför är läroboken uppdelad i fem repetitionsavsnitt med uppföljande test (FF:61), vilka är

¹⁶"Löjliga familjerna".

“viktiga led i lärogången” (FF:64). Denna cykliskhet tar sig vidare uttryck i det att kända ord återkommer i nya sammanhang (FF:105).

En skillnad jämfört med CLT är dock att metoden är divergent, då det lämnas som ett förslag till läraren att göra en muntlig introduktionskurs liknande den vi såg i till exempel *Un, deux, trois*, där eleverna går igenom dialogerna för att först efter ett visst antal sessioner gå över till att läsa texterna (FF:248-255).

5.5. *La Nouvelle Chouette* - 2001

Denna läromedelsserie tillkom direkt efter kursplaner 2000, och genomsyras av CLT. Titeln kommer från det franska (numera föråldrade) slangordet *chouette*, vilket betyder ”toppen”. Adjektivet *nouvelle* (”nya”) syftar på att det är en ny upplaga¹⁷. Dessa ord går hand i hand med den affektiva aspekt som finns i läromedlet: att undervisningen skall utgå från elevens villkor och att det skall kännas kul att lära sig franska. Samtidigt har hela uttrycket en annan betydelse, nämligen ”Den nya ugglan”, och olika anspelningar görs om det i texten, till exempel genom att ugglor ritas i marginalen för att ge anvisningar. Detta bidrar till metodens fokus på lekfullhet.

Lärohandledningen har till att börja med ett uttalat funktionellt mål som vilar på ”muntlig träning och hörförståelse” (NC:2). Syftet är att få eleverna att ”kunna hantera olika praktiska situationer som till exempel att hälsa, tacka, berätta om sig själv [...]” (NC:51), d v s skaffa en praktiskt användbar språkfärdighet kring funktioner. Den kommunikativa kompetensen avser inte bara den lingvistiska, utan även den sociokulturella kompetensen, då eleverna uppmanas att använda kroppsspråk (NC:87). Denna funktionalitet ser man vidare i det att de råd som ges till läraren inte avser form utan innehåll: inga rekommendationer görs om uttalsträning, eller vilka ljud som tolereras eller inte, utan kan handla om att ge information om den nya valutan euro (153-167). Att lärohandledningen vidare inte eftersträvar lingvistisk korrekthet framgår av att eleven i de flesta övningar skall ”prata på” utan att bli rättad vid varje fel” (NC:75), trots att ”en del övningar kräver korrekthet” (NC:74).

Programmet kodas i min analys som centralt, då ingen referens görs till drill- eller repetitionsövningar. Tvärtom bes eleverna att inte isolera ord och strukturer, utan att tillämpa ett holistiskt tillvägagångssätt. De uppmanas till exempel att vid glosinläring inte bara rabbla upp orden utan också att ”läsa texten flera gånger” (NC:68), och körläsning förekommer bara vid uttalsträning (NC:128), och inte för att lära sig ett satsmönster. Det finns också ett större autentiskt material som skall läsas på ett holistiskt sätt (*molar*), d v s genom att fokusera på innehåll och inte fastna på form: ”Övningen går ut på att ur denna ‘text’ hämta ram och förstå enkel information som ska användas för att lösa uppgiften” (NC:44). Materialet skall vidare kunna förstås av eleverna, och nivån måste därför hamna i deras närmaste utvecklingszon (i+1): autentiskt material får stryka på foten när det blir för svårt: då många traditionella franska sånger har ett alldeles för svårt ordförråd för nybörjare har författaren skrivit egna låtar (NC:103). Vidare får vi veta att “[e]n något mer abstrakt grammatikinläring kommer först [...] när eleverna är mogna att ta till sig grammatiska regler” (NC:115). Aktiviteter är inte av typen *focus-away*, då de inte består av mönsterdrillövningar.

Eleven skall lära sig grammatik på ett induktivt sätt: ”Grammatiken lärs huvudsakligen in genom praktisk användning av språket” (NC:115). Eleverna formulerar ”egna regler med egna ord” (NC:120), och läraren förvissas sedan om att regeln har assimilerats på rätt sätt genom att

¹⁷Den tidigare upplagan hette *Chouette* och kom ut 1992.

diskutera resultatet i helklass (NC:121). Detta sker även för uttalsträning, där eleverna resonerar kring regelbundenheterna i franskt uttal, varpå regeln visas och förklaras (NC:131). Lärarhandledningen är alltså icke-nomotetisk.

Vidare betonas det idiografiska, i det att alla elever inte behöver göra allt (NC:135), då elever arbetar i olika takt (NC:207). Läroboken erbjuder därför en gemensam baskurs som "alla bör hinna med" (NC:137), samt kopieringsunderlag som kan användas i valfri omfattning med de elever som blir klara först (NC:138). Dessa idiografiska element sammanfaller med målet att eleverna skall bli metakognitiva, vilket förvekligas genom till exempel en ruta dels vid början av varje kapitel, som presenterar vad kapitlet handlar om, och dels som avslutning efter varje kapitel för att "blicka tillbaka och kontrollera vad man har tillägnat sig" (NC:27). Eleverna skall också "bli medvetna om hur den egna inläringen går till" (NC:110), genom att till exempel läraren med eleverna diskuterar olika sätt att lära sig nya ord (NC:65), och de skall ta ansvar för sitt lärande, vilket vi ser bl a i det att en person per grupp utses till att tillverka *flash cards* (NC:205), vilka är papperslappar på vilka man skriver ett franskt glosord på framsidan och den svenska översättningen på baksidan. Även om hon inte väljer material, har eleven alltså en framträdande roll. Svårigheter förväntas alltså inte drabba elever med en viss språklig bakgrund (som i kontrastiv analys) utan beror på att de är olika, och språk jämförs inte med varandra. Lärarhandledningen är alltså *general*.

Denna aktiva roll från elevens sida motsvaras från lärarens sida av en roll som "facilitator" (Malmberg 2001b:143). Läraren "går runt i klassen, lyssnar och hjälper till" (NC:73), skapar en vänlig och trygg atmosfär i klassrummet (NC:76), underlättar (NC:96), förvissas sig om att eleverna förstår (NC:121), förklarar grammatiken (NC:133), förklarar hur eleverna skall bete sig (NC:189), samlar elevernas flash cards (NC:190), försäkras sig om att eleverna kommer igång (NC:194), etc. Läraren står till elevernas förfogande och skapar förutsättningar för att de själva skall lära sig franska. Förhållandet lärare-elev präglas f ö av diskussioner (NC:37, 65, 121), och av att läraren inte är en auktoritet utan hamnar på samma nivå som eleverna, genom att till exempel tillsammans med en elev visa för klassen hur en övning skall göras (NC:81).

Läraren är vidare inte elevernas enda källa till kunskap, utan de lär mycket av varandra, och därför arbetar de mycket i par eller grupp (NC:5, 56, 62, 72, 168, 174, med mera). Att det anses viktigt att eleverna inte alltid sitter i samma grupper visar också att eleverna anses lära av varandra: "Ur språklig och social synvinkel är det viktigt att eleverna inte alltid arbetar med sina bästisar" (NC:88). Pararbete tas på allvar, då det är ett sätt för eleverna att träna språket på ett autentiskt sätt, och eleverna skall helst sitta mitt emot varandra så att de "ser de andra i ögonen" (NC:85). Eftersom lärarens auktoritet är relativt svag, finns det ingen yttre motivation för eleverna att lära sig franska, utan motivationen kommer inifrån. Därför är den affektiva aspekten så tydlig i texten. Flera ord och fraser förknippas med elevernas inre motivation som att "det ska kännas roligt att lära sig franska" (NC:6), "det ska kännas lustfyllt att använda språket" (NC:76), och eleverna skall få "glädje av att sjunga" (NC:104).

Eftersom *La nouvelle chouette* är idiografisk, är författarna försiktiga med att betrakta sina förslag som ofrånkomliga, utan ger förslag (NC:35), rekommendationer (NC:39, 67), anvisningar (NC:48) och visar hur de anser att arbetet med övningar bör gå till (NC:59). Läraren får fria händer att anpassa metoden efter gruppen: läraren bestämmer själv hur mycket han / hon vill gå in i ämnet (NC:34), och skall försöka hitta nya metoder att bilda grupper (NC:89). Framgång beror alltså inte på metoden i sig, utan på lärarens kompetens, och texten är som en

samling tips och råd från en lärare till en lärarkollega, vars genomslagskraft bygger på beprövad erfarenhet: “Därför har jag med framgång under åren som lärare använt mig av följande metod [...]” (NC:171).

Lärohandledningen kodas i min analys som systematisk, då boken framför allt består av texter, vilka tränas enligt samma mönster: lyssna, läsa efter och sedan träna (NC:55), och baskursen är gemensam. Samtidigt finns det friare element, som att till exempel kopieringsunderlagen “inte [är] bundna till något enskilt kapitel” (NC:148), men eleverna väljer inte materialet. Dessa iakttagelser tyder på att vi återigen har med den s k *weak version* av CLT att göra. Påfallande med lärohandledningen är också att den är mycket cyklisk, då författarna lägger stor vikt vid att ord måste repeteras för att komma ihåg: “Genom att repetera orden om och om igen fastnar de i minnet” (NC:198). Lärohandledningen är systematiskt uppbyggd för att få eleverna att repetera tidigare stoff i nya sammanhang (NC:3). Detta möjliggörs av att tidigare material får en ny funktion: “Sånger som eleverna har bekantat sig med i tidigare kapitel kan användas som ‘uppvärmning’ i början av lektionerna” (NC:106). Vidare kan uppgifter vid kapitlens slut användas vid repetition (NC:112), liksom stordior (NC:145), och exempelorden för uttalsträning har eleverna bekantat sig med i tidigare kapitel (NC:129). Eleverna repeterar också regelbundet sina *flash cards* från tidigare lektioner (NC:192).

Till sist är aktiviteterna av typen konvergent, då alla färdigheterna tränas från början, och vissa aktiviteter tränar flera färdigheter samtidigt: vissa hörövningar innehåller både hörförståelse och tolkning av bilder (NC:95). Modersmålet används, vilket ytterligare skiljer denna metod från AL: eleverna översätter texter och dialoger (NC:56), och skriver *flash cards* på franska med den svenska översättningen på baksidan (NC:178). Detta sker dock inte på ett regelbundet sätt, som i grammatik-översättningsmetoden, utan bara som ett stöd för att få eleverna att förstå eller träna språket. De uppmanas f ö att använda franska när de arbetar tillsammans (NC:79).

5.6. Cascade - 2005

Som det står i introduktionen är Cascade “ett läromedel i franska anpassat till kursplaner 2000” (C:2). Denna metod präglas av CLT, vilket kommer att framgå ur det följande. Titeln betyder ”Vattenfall” och kan associeras med målsättningen inom det kommunikativa paradigmet att göra eleverna *flytande* på franska. Den kan vidare kopplas till en referens i texten till ett ”språkbud” (C:83), och till s k *immersion classrooms*, vilka är ett projekt som bedrevs i Kanada för att genom enspråkig undervisning i franska få engelsktalande barn att lära sig språket (Simensen:104). Eleverna skall höra så mycket franska som möjligt och bli flytande på franska.

Cascade har den uttalade målsättningen att göra det möjligt för alla elever att lyckas med franska (C:20), och att eleverna skall bli medvetna om hur språkinläringen går till (C:26), d v s att göra eleverna metakognitiva. Fokus ligger också på “det talade språket och den kommunikativa förmågan” (C:23). Framför allt är det funktionella färdigheter som eftersträvas, “att kunna förstå och göra sig förstådd” (C:50). Fokus ligger på innehåll snarare än formell korrekthet. Denna funktionella syn framgår också i det att de muntliga aktiviteterna skall vara så verklighetsnära som möjligt: “kommunikationen blir på så sätt riktig och äkta” (C:324). Varje kapitel delas också in i A-avsnitt och ett B-avsnitt där B-delen innehåller “något autentiskt inslag” (C:291).

Aktiviteterna präglas genomgående ett induktivt tillvägagångssätt, vilket sker på olika plan. Till att börja med sker detta genom ordinläring, då eleverna inte uppmanas att översätta texter utan att till exempel para ihop franska uttryck med motsvarande svenska (C:326) eller att

“leta efter den franska motsvarigheten till det svenska uttrycket i texten” (C:328). Vidare används induktiva metoder i grammatik: “I uppgiften **Fundera!** får eleven själv klura ut hur saker och ting hänger ihop” (C:331). Eleven kommer “alltså själv [...] fram till hur språket är uppbyggt” (C:360) genom att formulera sina egna hypoteser och testa dem, och sedan “förklaras [...] företeelsen på ett lättfattligt sätt” (C:362). Författarna tar nämligen fasta på STRIMS-projektet (C:343) för att förklara att elever “har svårt att ta till sig grammatiska regler” (C:353), och att de skapar sina egna implicita regler genom exponering och övande (C:358). Lärarhandledningen kodas i min analys följaktligen som central, då nybörjareleven inte skall lära sig grammatiska regler utan skall skapa sina egna kognitiva scheman genom att själv ta ställning till olika företeelser, och som icke-nomotetisk, eftersom reglerna förklaras först efter att eleverna har kommit fram till en egen regel (C:362). Detta sker dock på ett lättfattligt sätt och inte på samma systematiska sätt som i *Une année de français*. Vidare finns det inga referenser till typiska svårigheter för svenskar, utan referensen till STRIMS-projektet och elevernas inlärningsstrategier och svårigheter tolkas som att metoden är general.

Att man anser att eleverna skall utveckla sina egna regler går hand i hand med ett idiografiskt mål, då elever har skilda behov och förutsättningar (C:55). Det idiografiska elementet är starkt närvarande i texten, och förverkligas till att börja med genom att eleverna får göra B-avsnittet i sin egen takt, då det är avsett för självständigt arbete (C:62). Det finns vidare valfria uppgifter (C:100). För det andra sker detta genom att eleven får ännu större handlingsutrymme än i till exempel *Formule F*, då eleven själv anpassar läxan till sina egna behov (C:198), vilket motiveras med att “[d]et är svårt att ge en hel klass samma läxa när de befinner sig på så olika nivåer” (C:184). Eleverna väljer också att till exempel spela upp sina dialoger när de är klara (C:233), d v s de redovisar när de känner sig redo. Elevernas skilda behov bemöts alltså genom att eleverna får ett stort handlingsutrymme i valet av material och metod. Detta projekt kan bara förverkligas om eleverna görs medvetna om hur man lär sig (C:312), d v s blir metakognitiva.

Det metakognitiva målet nås bl a i form av portfoliomethodiken: eleven samlar material som visar hur han/hon har utvecklats (C:155). En portfölj används till att dokumentera det eleverna har producerat (C:123), både i tal och skrift, och syftet med det är att det skall hjälpa “eleven att på ett tydligt sätt se vad han/hon kan eller behöver träna mer på” (C:142). Vidare nås det metakognitiva målet genom att eleverna helst skall ha en “planeringsbok” (C:144) där de skriver hur de tycker att arbetet med franskan går (C:148), samt skriver vad de skall göra hemma (C:191). Varje kapitel avslutas också med en “utvärdering” som består av en uppgift som testar alla måldelarna, och eleven “får på ett tydligt sätt klart för sig om han/hon har uppnått målen och klarar de moment som ingår” (C:267). Att denna uppgift fick just benämningen “utvärdering” kan ses som ett led i målsättningen att få eleverna att själva ta ansvar för sitt eget lärande, då utvärdering traditionellt utförs av läraren. Genom metakognitionen skall eleverna så småningom “bli ‘proffs’ på sin egen inläring” (C:318). Att eleverna är metakognitiva gör att de vet vad de lär sig och varför de gör det, och metoden kodas därför i min analys som *focus-on*: inga aktiviteter beskrivs som fokuserar på att träna ett mönster på ett repetitivt sätt för att få eleven att assimilera det.

I ljuset av det ovannämnda kan man bättre förstå varför så stor vikt läggs på det affektiva. Metakognition och motivation går hand i hand: “Det skapar större lust när eleverna själva förfogar över sin tid, sitt ämne, och sin planering” (C:100). Processen som leder till metakognition arbetar läraren tillsammans med eleven med, genom till exempel att först släppa eleverna fria endast en liten del av lektionen och avsluta den med uppsamlade övningar (C:90),

vilket "skapar trygghet" (C:92). Denna trygghet är en förutsättning för att eleven sedan skall "våga tala franska" (C:53) och ta ansvar för sin inläring. Vidare förknippas inläring med positiva känslor ("härligt med ett avslutande språkbud innan man slutar för dagen", C:83, "större självförtroende", C:269) samt med inre motivation ("B-delen skall göras i mån av tid, *lust*¹⁸ eller förutsättningar", C:289, "man behöver inte skriva om man inte vill", C:308). En intressant iakttagelse är att författarna anser materialet vara så pass enkelt att eleverna klarar utvärderingen galant (C:270) eller "Har man arbetat igenom även B-delen bör en skriftlig redovisning inte bereda någon som helst svårighet" (C:272), vilket annars använts i AL med syftet att förebygga fel. Denna förenkling används här i ett annat syfte, nämligen att skapa trygghet och motivation.

Programmet kodas vidare som *molar*, då inläringen av språket inte sker genom att olika moment lärs in på ett strukturellt sätt som tillsammans bygger en helhet, utan sker på ett mer holistiskt sätt, framför allt eftersom eleverna själva väljer sina uppgifter, vilket förhindrar ett systematiskt förfarande. Det holistiska ser man till exempel i det att eleverna i början av ett nytt kapitel bes titta igenom kapitlet och gissa hur man säger vissa saker (C:255), att översättningsövningar inte förekommer (C:325) utan snarare förståelseuppgifter (C:305) eller att elevernas muntliga framställning helhetsbedöms: "Det går kvickt att bilda sig en uppfattning om eleven har nått målet eller ej" (C:230). Vidare kan metoden betraktas ligga nära den så kallade *strong version* av CLT. Metoden är nämligen icke-systematisk då bara de bästa utvärderingsövningarna sparas i portföljen (C:138), vilket tyder på att en systematisk stegring av uppgifterna anses irrelevant för betygssättningen, att "[d]et finns många möjligheter till variation" med läxan (C:181), och att eleverna själva planerar sina studier och väljer sitt material. Samtidigt finns det ett visst arbetssätt kring materialet, nämligen att först lyssna och säga efter, och sedan en förståelseuppgift (C:303).

Läraren framstår som en coach som ger eleverna förutsättningar för lärande genom att uppmuntra eleverna (C:96), ge eleverna en stund att skriva (C:209), eller ge dem tid att repetera gamla avsnitt (C:112). Läraren är också en ledsagare som bl a sparar elevernas arbeten (C:136), ger en kommentar om hur eleven arbetar (C:167), hjälper och styr elever med svårigheter (C:199), ger respons på vad eleverna lärt sig (C:217), eller spelar in eleverna (C:235). Förhållandet lärare-elev präglas av föräldrarnas närvaro i form av utvecklingssamtal, vilka är delaktiga i sitt barns lärande (C:172), samt av diskussion (C:192, 194, 206). Läraren är alltså ingen auktoritet som i *Une année de français*, och författarna hänvisar inte till sin erfarenhet för att säkerställa metodens kvalitet som i andra lärarhandledningar, utan dels till hur det ser ut i skolorna (C:154, 98, 157, 158, 161), dels till kursplanerna (C:3, 224), vars mål ges i sin helhet (C:29-48), och även till STRIMS-projektet (C:343).

Modersmålet används som vi såg mycket sparsamt: översättningsövningar förekommer inte, dock kan elever ibland komma att koppla svenska ord till franska uttryck. Vidare skall man signalera vid början av lektionen att "nu startar franskan och nu är det franska som gäller" (C:75). Läraren bör också försöka tala så mycket franska som möjligt (C:76), vilket kan läsas som att svenskan kan komma att användas om det är nödvändigt. Vidare är lärarhandledningen konvergent, eftersom alla färdigheterna tränas från början. Till sist kan man skönja en viss cykliskhet, i det att eleverna på eget bevåg skall sätta igång och repetera något vid början av lektionen (C:80), eller hela gamla avsnitt (C:112), och t o m *Cascade 1* kan man använda som repetition påföljande läsår (C:7): materialet måste alltså repeteras för att få språket att fastna (C:181). Även de grammatiska förklaringarna förekommer vid flera tillfällen (C:364).

¹⁸ Min kursivering.

5.7. Kvantitativ innehållsanalys

Den kvantitativa innehållsanalysen bekräftar också att det har skett ett paradigmskifte i samband med Lgr 80, vilket illustreras i tabell 2.

	UAF (1962)	FD (1963)	UDT (1970)	FF (1982)	NC (2001)	C (2005)
AL	41	57	36	25	15	17
antal ord	2465	2599	1131	3472	2331	2611
Frekvens/1000 ord	16,6	21,9	31,8	7,2	6,4	6,5
CLT	11	9	7	73	23	40
antal ord	2465	2599	1131	3472	2331	2611
frekvens/1000 ord	4,5	3,5	6,2	21	9,9	15,3

Tabell 2. Förekomsten och frekvensen av kodningsenheter representativa för den audiolingvala metoden (AL) respektive Communicative Language Teaching (CLT) i alla 6 lärarhandledningarna.

Paradigmskiftet kan man konstatera genom den relativt höga frekvensen AL-kodningsenheter i början av perioden, vilken kulminerar i *Un, deux, trois* (1970) med drygt 30 kodningsenheter per tusen ord, plötsligt sjunker 1982 med *Formule F* och hamnar på en relativt jämn nivå (ca 6,5-7 kodningsenheter per tusen ord). På samma sätt ökar den relativt jämna frekvensen av CLT-kodningsenheter i materialet från ca 4-6 kodningsenheter per tusen ord fram t o m *Un, deux, trois* (1970), till ca 10-20 därefter. Ord som är typiska för AL-metoden förekommer m a o oftare under perioden fram till 1982, medan den efterföljande perioden präglas av en större förekomst av ord som är typiska för CLT.

Några aspekter är dock värda att påpeka. För det första kan man se hur *Une année de français* (1962) i viss mån skiljer sig från *Franska direkt* (1963) och *Un, deux, trois* (1970) i fråga om frekvensen av AL-kodningsenheter. Denna iakttagelse ligger i linje med det att metoden inte är en renodlad AL utan uppvisar drag från grammatik-översättningsmetoden. Det som skiljer *Une année de français* från *Franska direkt* är att orden "struktur" och "mönster" inte förekommer ("mönster" förekommer 15 gånger och "struktur" 14 i *Franska direkt*). Som vi såg bygger metoden nämligen på översättningar och inte på repetition av strukturer och mönster. Det är dock uppenbart att ingen av dessa tre metoder tillhör CLT-paradigmet: till exempel hänvisar de två förekomsterna av "känna" inte till eleven utan till läraren (UAF:126, FD:201), och de 2 förekomsterna av ordet "behöver" i *Franska direkt* har inte eleven som subjekt, vilket är fallet i till exempel *Formule F*, där det står mycket om "elevens språkliga behov" (9) (19 förekomster av kodningsenheten "behov").

Un, deux, trois (1970) förefaller i tabell 2 mest präglad av AL-metoden, vilket ligger i linje med Malmerbergs påpekande att Lgr 69 är den mest dogmatiska läroplanen i fråga om tillämpningen av AL-metoden (1990:19), men strider till viss del mot resultaten i den kvalitativa analysen i denna uppsats, där det visade sig att denna lärarhandledning uppvisade några kognitiva drag. De föreliggande resultaten bör dock nyanseras, dels då denna lärarhandledning har ett begränsat omfång och man kan tänka sig att författarna går mer rakt på sak än i andra

lärarhandledningar, dels då hela 19 kodningsenheter förekommer under kategorin ”lära in” (mer än hälften). Detta skulle kunna förklara det relativt höga antalet AL-kodningsenheter per tusen ord. Å andra sidan föreligger det ingen nämnvärd skillnad mellan *Un, deux, trois* och de övriga tre lärarhandledningarna tillhörande AL-paradigmet i fråga om förekomster av CLT-kodningsenheter. Återigen måste dessa resultat nyanseras på grund av föreliggande undersöknings begränsade omfång, men det är ändå intressant att lyfta fram lärarhandledningens kognitiva aspekter i den kvalitativa undersökningen, vilka inte framkommer i den kvantitativa undersökningen. Dessa iakttagelser tyder på att *Un, deux, trois* i viss mån skiljer sig från AL-paradigmet utan att författarna är explicita om det.

En annan iakttagelse är att *La Nouvelle Chouette* har ungefär hälften så många CLT-kodningsenheter per tusen ord än både *Formule F* och *Cascade* (9,9 mot 21 respektive 15,3). Detta är anmärkningsvärt, då det inte verkar finnas någon systematisk skillnad bland kodningsenheterna. En möjlig förklaring kan vara att 15 rader ägnas åt en beskrivning av den då nya valutan euro (NC:152-167), samt att ytterligare 41 rader återger en beskrivning av hur man kan arbeta med så kallade *flash cards* (sammanlagt 685 ord). I dylika sammanhang är sannolikheten nämligen låg att ord som ”kommunikativ”, ”behov” eller ”reflektion” dyker upp, eftersom författarna där ger praktisk information i stället för resonemang kring främmandespråksinläring.

Sist men inte minst kan man se paradigmskiftet i förekomster av orden ”lärare” och ”elev(er)”, vilket kommer till uttryck i tabell 3.

	lärare	elev(er)	elev(er) / lärare	frekvens elev / 1000 ord	frekvens lärare / 1000 ord
UAF (1962)	19	29	1,5	11,8	7,7
FD (1963)	29	36	1,2	13,8	11,2
UDT (1970)	13	11	0,8	9,7	11,5
FF (1982)	13	89	6,8	25,6	3,7
NC (2001)	7	59	8,4	25,3	3
C (2005)	11	90	8,2	34,5	4,2

Tabell 3. Förekomster och frekvenser av orden ”lärare” och ”elev(er)” i materialet.

Som framgår av tabellen ligger förekomsten av ordet ”elev” i nivå med förekomsten av ordet ”lärare” i de tre äldsta lärarhandledningarna: där förekommer ordet ”elev” mellan 0,8 och 1,5 gånger oftare än ordet ”lärare”. Fr o m *Formule F* (1982) kan man notera en markant ökning av denna skillnad: ordet ”lärare” är ca 7 gånger mindre frekvent än ordet ”elev”. Samtidigt kan man se att frekvensen av ordet ”elev” är högre i de tre sista lärarhandledningarna, med ca 35 förekomster per tusen ord i *Cascade*. Detta förstärker idén om att *Cascade* ligger nära en så kallad *strong version* av CLT, vilken präglas av stort elevinflytande. Vidare är frekvensen av ordet ”lärare” per tusen ord sammantaget drygt hälften så hög i de tre nyaste lärarhandledningarna, vilket pekar på att lärarens roll har blivit mindre central för elevens inläring.

Dessa resultat bekräftar Malmbergs ord, nämligen att det har skett en förskjutning från *teaching* till *learning* i och med Lgr 80 (1990:35): fokus ligger hädanefter på eleven, och läraren får birollen ”facilitator”. Det som lyfts fram är inte längre lärarens kompetens som i *Une année*

de français, utan eleverna som individer med skilda behov. Eleven är inte längre passivt underställd lärarens vetenskapligt grundade auktoritet, utan lär sig i sin egen takt. Det vore intressant i detta sammanhang att analysera denna övergång genom att undersöka om ordet ”elev” i de analyserade texterna grammatiskt förekommer som subjekt eller objekt, vilket tyvärr överskred ramarna för denna uppsats.

Dessa resultat måste dock nyanseras. Att bruket av ordet ”lärare” minskar skulle kanske kunna bero på det att yrkesnamn som ”läraren” innan den så kallade *du-reformen* kunde användas i stället för ”du”. Duandet förekom normalt inte i professionella sammanhang, vilket man kan se i *Une année de français*: ”Ni, som är en tränad och skicklig fransklärare, van att få goda resultat av Er undervisning, läs inte den här boken” (UAF:3). Om så är fallet är *du-reformen* en *s k bakomliggande variabel* (Esaiasson:78).

6. Diskussion

Sammanfattningsvis presenteras en enkel tabell (Tabell 4) för att visualisera resultaten av den kvalitativa analysen. Endast de variabler som är ömsesidigt uteslutande tas upp, och utgångspunkten är CLT, eftersom det är den metod som anses råda idag. Tabellen visualiserar alltså graden av avvikelser från CLT för de olika lärarhandledningarna.

	AL	1962	1963	1970	1982	2001	2005	CLT
funktionell	+	+	+	+	+	+	+	+
fokuserar på innehållet	-	-	-	-	+	+	+	+
central	-	-	-	- / +	+	+	+	+
induktiv	+	-	+	+	+	+	+	+
affektiv	-	-	+	+	+	+	+	+
idiografisk	-	-	-	-	+	+	+	+
molar	-	-	-	-	+	+	+	+
general	-	-	-		+	+	+	+
modersmålet förekommer	-	+	-	-	+	+	+	+
icke-nomotetisk	-	+	-	+	+	+	+	+
konvergent	-	+	-	-	-	+	+	+
focus on	-	-	-	+	+	+	+	+
fel skall inte undvikas	-	+	-	-	+	+	-	+
fel skall inte alltid rättas	-	-	-	-	+	+		+
elev som agent	-	-	-	-	+	+	+	+
elev som metakognitiv	-	-	-	-	+	+	+	+
elev väljer material	-	-	-	-	+	-	+	
läraren som ”facilitator”	-	-	-	-	+	+	+	+
cyklisk	-		+	+	+	+	+	+
icke-systematisk	-	-	-	-	-	-	+	+
autentiskt material	-	+	-	-	+	+	+	+

Tabell 4. Sammanfattande tabell över motsvarigheten mellan CLT (strong version) och de övriga metoderna efter genomgångna kategorier. Ett plus-tecken (+) innebär att variabeln förekommer och ett minus-tecken (-) att den inte gör det. Ju fler plus-tecken desto närmare CLT. AL står för

audiolingvala metoden och CTL för Communicative Language Teaching. En ruta lämnas svart när materialet inte räcker till för att avgöra. ”- / +” betyder att belägg hittas för båda variablerna, till exempel betecknas Un, deux, trois som både central och icke-central.

Tabell 4 bekräftar teorin om att det har skett ett paradigmskifte i språksynen i samband med Lgr 80. Fr o m *Formule F* (1982) är lärarhandledningarna nämligen mycket lika CLT. Innan dess ligger metoderna närmare AL, även om man kan skönja skillnader mellan de tre analysenheter som tillhör AL-paradigmet. Tabell 4 beskrivs vidare här nedan.

6.1. Den audiolingvala språksynen

Den metod som liknar AL mest är *Franska direkt* (1963). Detta överensstämmer med det Malmberg poängterade, nämligen att Lgr 62 är mycket präglad av AL. Den skiljer sig från AL på några punkter, framför allt genom att uppvisa affektiva tecken. Liksom i *Franska direkt* läser man i Lgr 62 till exempel att stimulerande inslag såsom sång, lekar och spel är nödvändiga då de medför en viss avkoppling (SÖ 1962:201). Vidare står det att läraren måste visa respekt för elevernas allmänna läggning: vissa kan vara tystlåtna, andra meddelsamma (ibid.). Även om vi är långt ifrån det affektiva planet som kommer till uttryck i senare handledningar, så finns det en markant skillnad i detta avseende i *Une année de français*, där eleven beskrivs som underställd lärarens makt. Man kan tänka sig att detta kan ha med det att göra att skolan 1962 skulle bli en skola för alla, och inte differentierande som förut (Linde 2005:22). Enligt Linde knyts nämligen i Lgr 62 kunskapsförmedlingen till personlig utveckling (2005:27). Denna affektiva aspekt kan vara ett första steg mot ett nytt element i Lgr 62, nämligen kraven på individualisering, vilken tar sig uttryck i “att hålla ihop elever i samma klass så länge som möjligt men däremot separera arbetstakt och uppgifter inom klassen” (Linde:22). På den punkten är det fört värt att notera att ingen av de tre undersökta lärarhandledningarna tillhörande AL-paradigmet är idiografiska, och att alltså ingen av dem förverkligar denna föreskrift.

En annan skillnad mellan *Franska direkt* och AL är att den förstnämnda visar vissa tecken på att vara cyklisk, vilket AL typiskt inte är. Att tidigare lärt stoff skall repeteras går i linje med kommentarmaterialet i Lgr 62: “Varje färdighet måste vidmakthållas genom ständig övning. För de främmande språkens del innebär detta ett krav på fortlöpande aktivering och ständigt upprepad användning av det tidigare inlärd” (SÖ 1962:201). Dessa två punkter tyder på att den amerikanska AL har anpassats till svenska förhållanden. Det vore också intressant att i ett annat sammanhang utföra en likvärdig textanalys med samma variabler i Lgr 62, för att se om metoden efterlever den språksyn som genomsyrar styrdokumentet.

När denna idealtypiska AL har identifierats är det intressant att jämföra den med en tidigare och en senare metod. *Franska direkt* sammanfaller med *Une année de français* på ett antal punkter. Båda metoderna bygger på strukturalistiska och behavioristiska idéer, då fokus ligger på form och inte innehåll, alla fel måste rättas, språket presenteras i små bitar som skall assimileras och läggas på hög, eleverna anses lära sig genom repetition av isolerade satsmönster, och kontrastiv analys förekommer i syfte att förebygga fel. Vidare är eleven passiv i förhållande till sitt lärande, och underställd lärarens auktoritet.

Dock skiljer sig dessa två metoder på viktiga punkter, nämligen att stoffet i *Une année de français* inte organiseras för att få eleverna att undvika fel, då huvudaktiviteten är översättning, att färdigheterna inte skiljs åt, och att grammatik lärs ut på ett deduktivt sätt (Malmberg 1990:21).

Lärohandledningens fokus på autentiskt skönlitterärt material tyder på att den tillhör ett äldre paradigm, nämligen grammatik-översättningsmetoden, vilket fortfarande dominerar i början av 60-talet. Då denna lärohandledning fokuserar på systematisk översättning av texter i syfte att träna hjärnan (Rivers:28) är den inkompatibel med kraven i Lgr 62 på att språket skall få en praktisk muntlig användning: "Språkundervisningen i grundskolan måste utgå från det faktum, att språket i första hand är ett medel för muntlig kontakt mellan olika individer" (SÖ 1962:194). Det är ändå intressant att se att *Une année de français* skiljer sig från grammatik-översättningsmetoden i detta avseende, då dess mål är funktionellt. Denna metod, som har funnits sedan 1800-talet, har alltså i *Une année de français* anammat strukturalistisk-behavioristiska teorier, och man kan se att den skrevs på en tid då nya idéer kring lärande var på väg.

Den därpå följande lärohandledningen *Un, deux, trois* (1970), tillhör också AL-paradigmet, dock har vi noterat vissa skillnader mellan den och *Franska direkt*. Även om metoden bygger på repetition av böjningsparadigm och satsmönster, så kan man se en tydlig påverkan från kognitivistiska teorier, då elever förväntas bygga upp kognitiva kartor, och att de skall förstå innehållet. Att eleverna inte bara skall repetera utan även skall förstå läser man också i Lgr 69: "Färdighetsövningen får inte bli livlös och mekanisk, utan bör av eleverna upplevas som meningsfull och stimulerande" (SÖ 1969:143). Även om textfrågorna måste ställas på så vis att hela texten, meningsdel efter meningsdel, avlockas eleverna som svar, bör detta tillvägagångssätt "omväxla med sammanhängande, mer översiktliga frågor och referat" (ibid.), och "[ä]ven friare talövning bör förekomma" (ibid.). Även om metoden skall behandlas i en viss ordning förekommer alltså en större flexibilitet än i AL. Till detta hör också att eleverna skall göras medvetna om grammatiska regler, efter att på induktiv väg ha formulerat sina egna, vilket befasts i läroplanen: "Kommentarer, slutsatser och regler kan i vissa fall klargöra och ytterligare befästa det som övats" (SÖ 1969:144).

Den språksyn som genomsyrar dessa tre metoder präglas alltså av en övertro på vetenskapens potential i utformningen av en komplett metod som eleven skall anpassa sig efter. Liksom i interaktionistiska teorier antas främmande språk läras genom att eleven responderar på stimuli från omgivningen. Dessa stimuli förmedlas och anpassas av en allvetande och auktoritär lärare. Eleven förväntas lära sig att upprepa satsmönster tills beteendet är automatiserat, vilket kan kopplas till behaviorismen. Denna språksyn bygger vidare på den strukturella ansatsen om att språk är mätbara och kan delas upp i mindre byggstenar. Lgr 80 representerar i alla dessa avseenden ett paradigmskifte.

6.2. Den kommunikativa språksynen

Alla tre lärohandledningarna tillhörande det kommunikativa paradigmet, *Formule F* (1982), *La Nouvelle Chouette* (2001) och *Cascade* (2005), visar en påfallande likhet med CLT, samtidigt som att de skiljer sig markant från tidigare lärohandledningar. Det är intressant att se dessa likheter mellan en metod från 1982 och en annan från 2005: i princip är de utbytbara. Det som just särskiljer dem från AL-paradigmet är att fokus inte längre ligger på formell korrekthet, utan på innehåll, vilket tar sig uttryck i det Malmberg kallar kognitiva färdighetsmål (1990:30): eleverna skall inte bli experter på språkets formella system, utan bygga upp grova kognitiva kartor över språket. Fel betraktas också som något konstruktivt. Språkinläring ses alltså inte som en repetitiv, utan kreativ process, vilket var Chomskys teori: språk utvecklas i ett naturligt samspel med omgivningen (Malmberg:32). Att innehåll är i fokus går hand i hand med

Europarådets arbete kring funktioner och tröskelnivåer: istället för formell korrekthet skall eleverna förvärva funktioner, alltså lära sig att hälsa, be om ursäkt, etc, vilket tar sig uttryck i materialet genom de talrika kommunikativa aktiviteterna. Språk jämförs inte längre i kontrastiva analyser, och ämnet studeras inte i små bitar utan på ett holistiskt sätt.

Grammatik lärs ut om det anses kunna hjälpa eleven, men i så fall sker det först efter det att eleven formulerat sin egen hypotes. Detta påminner om forskningen kring STRIMS-projektet, samt om Kraschens teori om att *learning* inte leder till *acquisition*. Eleverna lär sig bättre när de får bygga upp en egen regel än när de lär sig det Dewey kallar "andrahandskunskap": "Andrahandskunskap, andra människors kunskap, tenderar att bli blott och bart verbal. [...] om det som kommuniceras inte kan inordnas i den erfarenhet eleven redan har, blir det till tomma ord, det vill säga bara meningslösa sinnesimpulser." (1985:234). Dessa metoder bygger också på det att ord måste upprepas för att fastna, och därför dyker de upp vid olika tillfällen i materialet, i stället för att "överläras" vid ett tillfälle för att sedan inte dyka upp mer.

Ett annat gemensamt kännetecken som Malmberg också lyfter upp i Lgr 80 är metodernas affektiva karaktär, vilken bygger på Kraschens teorier om det affektiva filtret (1990:30). Författarna lägger stor vikt vid att läraren måste skapa en trygg atmosfär där eleven vill och vågar. Denna affektiva aspekt kan ses i ljuset av betoningen på eleven som agent och som metakognitiv: om han eller hon skall ta ställning till hur språkinläring går till och ta ansvar för sitt lärande måste eleven vara motiverad och må bra. Vidare betonas det idiografiska: varje elevs unikhet bejakas och bemöts genom att eleverna får välja material, eller att de studerar i sin egen takt. Läraren har alltså tappat sin roll som auktoritet, och numera begränsar denne sig till att ge förutsättningar: läraren, liksom materialet, står till elevens förfogande.

Man kan dock notera vissa punkter på vilka metoderna skiljer sig. *Formule F* (1982) uppvisar en viss anknytning till det äldre paradigmet i det att lärarhandledningen är *divergent*: den muntliga färdigheten tränas först för att sedan övergå till textläsning och associera ljudbilden med skriften. Att detta arbetssätt inte rekommenderas i de senare lärarhandledningarna beror förmodligen på att kursplaner 2000 understryker ett holistiskt tillvägagångssätt:

Ett modernt språk bör inte delas upp i separata moment som lärs in i en given turordning. Både yngre och äldre elever berättar och beskriver, diskuterar och argumenterar till exempel, även om det sker på olika sätt, på olika språkliga nivåer och inom olika ämnesområden (S:2000).

En skillnad mellan lärarhandledningen till *La Nouvelle Chouette* och de andra två handledningarna som tillhör detta paradigm är att den inte tillåter att eleverna väljer sitt eget material. En viss individualisering uppnås ändå, tack vare kopieringsunderlaget, vilket gör att eleverna kan arbeta i sin egen takt. Dock är det alltid läraren som bestämmer vad eleven skall läsa. Vidare tolkas båda lärarhandledningarna som representanter för den svaga versionen av CLT, då de är systematiska i hur de lägger upp kursen, fast flexibla i det att materialet anpassas till olika behov.

Cascade, å andra sidan, verkar ha kommit längst med CLT. För det första är lärarhandledningen icke-systematisk då elever ofta väljer sitt eget material och planerar sina studier: även om man kan anta att materialet är graderat, vilket de flesta nybörjarkurserna kan antas vara, så gör elevens fria användning av detsamma att denna systematik bryts. Vidare, även om metoden är icke-nomotetisk, förklaras de grammatiska reglerna på ett mycket lättfattligt sätt, och hänsyn tas till STRIMS-undersökningen och dess konstaterande att *learning* inte leder till *acquisition*: grammatiska förklaringar anpassas så mycket som möjligt till elevernas kognitiva

scheman. En sista skillnad med CLT är att fel, liksom i AL, verkar förebyggas, i det att den så kallade utvärderingen (prov kring ett kapitel) borde klaras lätt av eleven. Dock kan man gissa att detta inte har samma syfte som i AL, där fel skulle förebyggas därför att man trodde att de annars riskerade att fastna. I *Cascade* fyller detta ett affektivt syfte: att eleverna inte tappar lusten. Härmed kan vi ansluta oss till tanken att *Cascade* är den lärarhandledning som mest lutar åt den starka versionen av CLT.

Den språksyn som genomsyras i dessa lärarhandledningar är som förväntat ytterst kommunikativ. Eleven lär sig inte språket genom tillägnandet av mönster, utan genom att själv pröva på att kommunicera i autentiska situationer. Här kan man se inflytandet från utbildningsfilosofen Dewey på den svenska skolan: ”Insikten om det naturliga utvecklingsförloppet uppstår däremot alltid ur situationer som inbegriper '*learning by doing*', att man lär sig genom att göra något” (1985:231). Han anser nämligen att elever lär sig genom att ”laborera” med ämnet. Det bakomliggande grundantagandet är att elever är olika och därför måste bemötas på olika sätt, vilket påminner om kognitivistiska teorier om lärande: eleverna utvecklar sitt språk i en för individen naturlig ordning. Detta bemöts genom att undervisningen individualiseras: eleven står nu i centrum, och både lärare, material och metod anpassar sig efter elevens behov. Eftersom eleven, enligt författarna till *Formule F*, lär sig genom att pröva på och ”göra språk” (1982:374), måste läraren acceptera att fel förekommer. Fel ses som en naturlig process på väg mot en bred kommunikativ kompetens.

6.3. Dagens språksyn sätts i perspektiv

Nu när syftets första fråga har utretts, nämligen hur olika lärarhandledningar förhåller sig till respektive språksyn, kan vi gå vidare till den resterande diskussionsfrågan: Hur förhåller sig dagens språksyn till en föregående språksyn?

Den nya kursplanen Lgr 11 innebär ingen större förändring av språksynen. Detta slår Skolverket fast i kommentarmaterialet till kursplanen: ”Inte heller grundsynen på språklärande är förändrad jämfört med den tidigare kursplanen” (2011:6). Den språksyn som genomsyrar detta styrdokument betecknas som funktionell och kommunikativ, och bygger på den gemensamma europeiska referensramen, vilken sägs ha varit en grundpelare i uppdelningen i olika steg (ibid.). Denna kommunikativa förmåga delas upp i de kompetenser som har redovisats i teoridelen: till exempel en social och interkulturell förmåga, eller strategisk förmåga (9). Vidare tas utgångspunkten från olika aspekter som har behandlats i denna uppsats, och som analyserats som tillhörande det kommunikativa paradigmet, till exempel lyfts det affektiva elementet upp: “[...] ett gott självförtroende är grundläggande för att våga delta språkligt i olika situationer och sammanhang” (8).

Samtidigt påpekar författarna att den grammatiska kompetensen understryks tydligare i de nya kursplanerna: ”Detta uttrycks i det centrala innehållet som uttal, grammatik, stavning, interpunktion med mera och är på så sätt tydligare framskrivet i den nya kursplanen jämfört med tidigare” (6). Kan detta tolkas som en ny pendelsvängning mot mer formell korrekthet? Författarna förklarar senare att det inte finns något obligatoriskt grammatiskt innehåll, och att språkliga element som stavning och grammatik skall tas in först när de fyller ett funktionellt syfte för att förtydliga och berika kommunikationen (15), d v s när eleven stöter på konstruktioner som hämmar arbetet med materialet. Grammatiken är alltså underställd ett praktiskt syfte, allt i enlighet med CLT. Dessa iakttagelser tyder *a priori* på att det inte har skett något paradigmskifte

i samband med Lgr 11, men givetvis krävs det en djupare analys av språksynen i den nya läroplanen, samt en textanalys av framtida lärarhandledningar för att fastställa om så verkligen är fallet.

Det finns en risk när man spaltar upp olika variabler tillhörande renodlade metoder i ett dikotomiskt förhållande, då det är lätt gjort att tolka det som att CLT är allt det som AL inte är. Det finns inte någon renodlad AL eller CLT i verkligheten utan det är ofta så att läraren i sitt dagliga arbete lånar drag ur olika metoder, även under den audiolingvala metodens glansdagar – på den tiden då metoder ansågs som en färdig helhet som läraren skulle följa till punkt och pricka, och då läraren åtnjöt ett begränsat svängrum: “[...] språklärarkåren [var] *eklektiker* i den meningen att man behöll det som man ansåg värdefullt i en metod och anammade det som föreföll intressant i en annan” (Malmberg 1990:26). I detta perspektiv är risken alltså stor att man kastar ut barnet med barnvattnet när man förkastar en hel metod. Pia Köhlmyr påpekar riskerna med denna polarisering i sin avhandling om svenska högstadieelevers fel i engelska: ”Instead of polarizing formal instruction and communicative practice, both need to be included in order to promote 'communicative competence'” (2001:349). Istället föreslår hon att läraren anammar drag ur olika metoder: ”[...] a balance between different approaches and ideas is probably likely to lead to better results than simply adhering to one specific method” (2001:350).

Detta har vi sett i det analyserade materialet då vissa aspekter är gemensamma för båda paradigmen. Alla lärarhandledningar genomsyras av samma funktionella syn på språk: att språk är ett viktigt element i en värld präglad av ökande internationella kontakter. Detta står tydligt i även de äldsta läroplanerna: “[...] vår tids resoliv [har] blivit så omfattande, att praktiskt taget varje individ förr eller senare kommer i beröring med människor av främmande nationalitet” (Lgr 62:194); “Att människor av olika nationaliteter kan tala med varandra har naturligtvis i första hand en rent praktisk betydelse, men sett i större perspektiv är den muntliga färdigheten en god grund för ökad förståelse mellan folken” (Lgr 69:142). Både AL och CLT uppfyller detta praktiska syfte genom att fokusera på den muntliga färdigheten.

En annan likhet är att vi idag fortfarande använder oss av induktiva metoder. Båda metoderna bejakar individens egen hypotesformulering kring grammatiska regler, även om det tjänade skilda syften: i AL var induktiva metoder tänkta att undvika att presentera grammatiken för eleverna, och den behavioristiska forskningstraditionen var följande inte särskilt intresserad av vad som pågick i elevens huvud. Det är oklart om metoden förespråkade induktiva metoder överhuvudtaget, då man ansåg att eleven inte ens skulle bli medveten om att han eller hon lärt sig en regel: repetition gjorde att eleven betingades till att repetera ett visst mönster, utan att ha analyserat dess struktur. I CLT bejakas elevens kognitiva värld, och genom STRIMS-projektet kom man fram till att elever assimilerar grammatiska regler genom att sätta upp implicita regler: “så här låter det bättre”. Induktiva metoder tjänar alltså ett praktiskt syfte i CLT, vilket går ihop med metodens idiografiska karaktär: eleverna lär sig olika och därför måste de kunna få utveckla sina egna regler.

En sista likhet är metodernas cykliskhet och systematik. I bägge metoderna betonar man vikten av att strukturera materialet genom att dels stegra svårighetsgraden, dels låta genomgångna former dyka upp på ett regelbundet sätt i senare kapitel. Repetition anses vara en viktig del av nybörjarkursen, även om denna tanke har förverkligats på skilda sätt: antingen har man ansett att mekanisk repetition utan att eleven förstår vad han eller hon säger var nyckeln till en friare språkbehärskning, eller så har man tyckt att repetition genom att eleven exponeras för och aktivt använder samma fraser vid olika tillfällen var det enda sättet att befästa ett ordförråd i minnet.

7. Konsekvenser för läraryrket

Resultaten går inte att generalisera, då undersökningen består av ett fåtal nedslag. Det vore till exempel intressant att analysera ett bredare material för att bekräfta Malmbergs påpekande att olika metoder kan ha levt sida vid sida (1990:26). Trots sitt mycket begränsade omfång har föreliggande undersökning förhoppningsvis kunnat ge en bild av hur läromedel i olika epoker har försökt ge läraren metodologiska anvisningar eller råd för att lära ut främmande språk. Föreliggande analysmodell har visat sig användbar för att visa hur CLT skiljer sig från en tidigare språksyn, en förutsättning för att som blivande lärare bättre kunna definiera och tillämpa dagens kommunikativa språksyn.

Att vi lever i en så kallad post-metodologisk era (Richards & Ridgers:239) och att det inte längre förmodas existera någon beprövad och felsäker metod som kan lösa alla inlärningsproblem för alla individer, betyder inte att läraren skall vara metodlös. Det är viktigt att varje lärare vet hur han eller hon förhåller sig till olika dimensioner och tar ställning till det: är jag mer av en aktivist som tillåter att eleverna själva planerar sina studier, väljer material, och pratar så mycket som möjligt, eller är jag snarare en formalist som gärna ser att eleverna lär sig språket genom att jag strukturerar undervisningen åt dem så att vissa ord och strukturer dyker upp på ett regelbundet sätt? Dagens kommunikativa språksyn lämnar dörren öppen för olika angreppssätt, men i grund och botten handlar det om ett val mellan den svaga och den starka versionen av CLT. En viktig aspekt är att valet också träffas i förhållande till gruppen: att staten inte längre dikterar vilken metod läraren bör använda är just för att undervisningen skall kunna anpassas till målgruppen.

Den svenska skolan präglas idag av stora olikheter mellan skolor. I sin bok *Förorten, skolan och ungdomskulturen* skriver Ove Sernhede att den svenska skolan är oerhört segregerad, efter att närhetsprincipen ersatts av det fria skolvalet på 1990-talet: barn av föräldrar med högre kulturellt kapital flyr från förorternas skolor, där vissa etniska och sociala grupper är överrepresenterade och där prestationen är låg (Sernhede 2011). Dessutom är ju eleverna olika, vilket får didaktiska konsekvenser: "The fact that learners differ in relation to such important attributes as speed in learning, cognitive and affective factors, attitudes and motivation, orientation to learning, and the use of learning strategies has, for example, intensified the search for more individualized solutions, including more learner-centered classrooms" (Simensen:103). Därför måste lärarens metodik idag i betydligt högre grad än på 1960-talet bestå av en verktygslåda snarare än en bibel: läraren måste kunna anpassa undervisningen så att alla får chansen att utveckla sig efter sina egna förutsättningar och behov. Det vi nyexaminerade lärare måste göra är att lära av varandra och av andra metoder, och bygga upp en så komplett verktygslåda, eller språkportfölj, som möjligt, så att vi i brist på annat inte försöker slå in en spik med en skruvmejsel.

8. Litteratur

- Andered, Bror (2001). Europarådets Framework - en inspirationskälla för de nya kursplanerna. I: Ferm, Rolf & Malmberg, Per (red.) *Språkboken: en antologi om språkundervisning och språkinläring*, s. 26-37. Örebro: db grafiska. ISBN: 91-85128-97-X.
- Bergström, Göran & Boréus, Kristina (red.) (2005). *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur. ISBN: 978-91-44-04274-9.
- Brandelius, Margareta & Sundell, Ingvor (1982). *Formule F*. Almqvist & Wiksell. ISBN: 91-21-04590-9.
- Broadly, Donald (2006). Hela havet stormar. Om skolpolitikens förvandlingar. I: Romhed, Rune (red.) (2006). *Tema skolan. Ord & Bild 3-4*. ISBN: 978-91-7437-010-2.
- Brown, Douglas (1993). *Principles of Language Learning and Teaching*. San Fransisco State University. Third Edition. ISBN: 0-13-191966-0.
- Canale, Michael & Swai, Merrill (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Learning and Testing. I: *Applied Linguistics 1*, s. 1-47.
- Dewey, John (1985). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos. ISBN: 978-91-7173-099-2.
- Esaiasson, Peter & Gilljam, Mikael & Oscarsson, Henrik & Wängnerud, Lena (2007). *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts juridik. Tredje upplaga. ISBN: 978-91-39-10865-8.
- Gilje, Nils & Grimen Harald (1992) *Samhällsvetenskapernas förutsättningar*. Daidalos. ISBN: 91 7173 021 4.
- Girod, Roger & Holmberg, Per Olof & Klum, Arne (1970). *Un, deux, trois*. Läromedelsförlagen, språkförlaget.
- Gärdenfors, Peter (2010). *Lusten att förstå. Om lärande på människans villkor*. Stockholm: Natur & Kultur. ISBN: 978-91-27-12165-2.
- Hellspong, Lennart (2001). *Metoder för brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur. ISBN: 91-44-01639-5.
- Hellspong, Lennart & Ledin, Per (1997) *Vägar genom texten. Handbok i brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur. ISBN: 978-91-44-37301-0.
- Hellström, Sten-Gunnar (1985). *Franska*. Metodboksserien. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget. ISBN: 91-40-70965-5.
- Heurlin, Kaj (1963). *Franska direkt*. Lund: Gleerups.
- Höberg, Karin & Lindgren, Lena (2003). *Cascade*. Stockholm: Natur och Kultur. ISBN: 91-27-49815-8.
- Kommentarmaterial till kursplanen i moderna språk* (2011). Skolverket. Stockholm: Ordförrådet AB. ISBN: 978-91-38325-51-3.
- Kruckenbergs, Erland (1962). *Une année de français*. Stockholm: Nordstedt.
- Kursplaner 2000* (2000). Skolverket.
- Köhlmyr, Pia (2001). "To Err Is Human". *An investigation of grammatical errors in Swedish 1 6-year-old learners' written production in English*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Levin, Lennart (1972). *Comparative studies in Foreign-Language Teaching. The GUME Project*.

- Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Linde, Göran (2005). Historien om en radikal omdaning. I: Forssell, Anna (red.) (2005) *Boken om pedagogerna*. Stockholm: Liber. ISBN: 978-91-47-05230-1. s. 12-44.
- Lindqvist, Göran & de la Motte, Anette & Vaderlind, Madeleine (2001). *La Nouvelle Chouette*. Stockholm: Liber. ISBN: 91-21-18595-6.
- Läroplan för grundskolan* (1962). Kungl. Skolöverstyrelsens skriftserie 60. Andra upplagan. Stockholm: SÖ-förlaget.
- Läroplan för grundskolan, allmän del* (1969). Skolöverstyrelsen. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Macaro, Ernesto (2003). *Teaching and Learning a Second Language. A guide to Recent Research and its Applications*. London: Continuum. ISBN: 0-8264-6720-2.
- Malmberg, Per (1990). Språksynen i grundskolans läroplaner. I: *Undervisning i främmande språk. Kommentarmaterial Lgr 80*. Stockholm: Utbildningsförlaget. ISBN: 91-47-02953-6. s. 11-39.
- Malmberg, Per (2000a). *De moderna språken i grundskolan och gymnasieskolan från 1960 och framåt*. Skolverket. Dnr 99:610.
- Malmberg, Per (red.) (2000b). *I huvudet på en elev: projektet STRIMS: Strategier vid inläring av moderna språk*. Stockholm: Bonnier Utbildning. ISBN: 91-622-2801-3
- Malmberg, Per (2001a). Språksynen i dagens kursplaner. I: Ferm, Rolf & Malmberg, Per (red.) *Språkboken: en antologi om språkundervisning och språkinläring*, s.16-25. Örebro: db grafiska. ISBN: 91-85128-97-X.
- Malmberg, Per (2001b). Språklig medvetenhet. I: Ferm, Rolf & Malmberg, Per (red.) *Språkboken: en antologi om språkundervisning och språkinläring*, s. 141-149. Örebro: db grafiska. ISBN: 91-85128-97-X.
- Richards, Jack J. & Rodgers, Theodore S. (1982). Method: Approach, Design and Procedure. I: *TESOL Quarterly*, vol 16 no 2, s. 153-168. ISSN: 0039-8322.
- Richards, Jack J. & Rodgers, Theodore S. (2001) *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge University Press. ISBN: 84 8323 355-X rústica.
- Rivers, Wilma R. (1981) *Teaching Foreign Language Skills*. The University of Chicago Press. Second edition.
- Sernhede, Ove (red.) (2011). *Förorten, skolan och ungdomskulturen. Reproduktionen av marginalitet och ungas informella lärande*. Göteborg: Daidalos. ISBN: 978-91-7173-331-3.
- Simensen, Aud Marit (1998). *Teaching a Foreign Language . Principles and Procedures*. Fagbokförlaget. ISBN: 82-7674-400-1.
- Stern, H. H. (1983) *Fondamental Concepts of Language Teaching*. Oxford University Press. ISBN: 0 19 437065 8.
- Stukát, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur
- Säljö, Roger (2005). Vygotskij – forskare, pedagog och visionär. I: Forssell, Anna (red.) (2005). *Boken om pedagogerna*. Stockholm: Liber. ISBN: 978-91-47-05230-1.s. 108-132.
- Tobin, Lucy (2011). The Twittering Classes. *The Guardian Weekly*, 07.10.11., s. 44.
- Tornberg, Ulrika (2009). *Språkdidaktik*. Gleerups. ISBN: 978-91-40-66831-8.