



GÖTEBORGS UNIVERSITET

”Det är viktigt att eleverna får ’frottera’ sig i språket”

En studie av åtta lärares och deras elevers erfarenheter av och attityder till lärarens kodväxling mellan engelska och svenska i engelskundervisningen

Emelie Björnkvist
Thérèse Fridolf

LAU 395 Examensarbete 15 hp

Handledare:
Anne Dragemark Oscarson

Examinator:
Elisabeth Hesslefors

Rapportnummer:
VT12-2611-209

Abstract

Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01

Titel: ”Det är viktigt att eleverna får ’frottera’ sig i språket” – En studie av åtta lärares och deras elevers erfarenheter av och attityder till lärarens kodväxling mellan engelska och svenska i engelskundervisningen

Författare: Emelie Björnkvist & Thérèse Fridolf

Termin och år: Vt 2012

Kursansvarig institution: För LAU395: Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

Handledare: Anne Dragemark Oscarson

Examinator: Elisabeth Hesslefors

Rapportnummer: VT12-2611-209

Nyckelord: Kodväxling, Lärare, Engelskundervisning, Andraspråksundervisning

Sammanfattning

Syftet med denna studie är att undersöka åtta lärares kodväxling mellan engelska och svenska i engelskundervisningen, med utgångspunkt i lärare och elevers erfarenheter och attityder. Syftet konkretiseras genom följande forskningsfrågor: Hur och i vilken utsträckning anser lärarna sig växla mellan engelska och svenska i engelskundervisningen? *Till vilken grad stämmer lärarnas uppfattning om sin kodväxling med elevernas?, Är det möjligt att urskilja några tendenser till att lärares kodväxling påverkar elevernas språkbruk och i så fall vilka?, Vilka fördelar respektive nackdelar finns det, enligt lärarna, med kodväxling?*

Studien har genomförts genom kvalitativa enkätundersökningar som gav varierande svar kring lärarnas kodväxling. Den slutsats som studien gett upphov till är framför allt att kodväxling i engelskundervisning existerar, att den i viss mån påverkar elevernas språkbruk samt att den alltid bör motiveras för att bidra till elevernas språkutveckling.

Studien bidrar till att tydliggöra problematiken med att använda/överanvända förstaspråket i andraspråksundervisningen, vilket möjliggör för lärare att reflektera över sitt språkbruk och kodväxlingens konsekvenser.

Innehållsförteckning

Figurförteckning	7
1. Inledning	4
1.1 Syfte och forskningsfrågor	4
1.2 Disposition	4
1.3 Avgränsning.....	5
2. Teoretisk bakgrund	5
2.1 Begreppsdefinitioner.....	5
2.2 Språkundervisningshistoria med fokus på muntlig engelska	6
2.3 Kommunikativ språkkompetens	7
2.4 Andraspråksinlärning/Främmandespråksinlärning.....	8
3. Forskningsläge	9
3.1 Debatten kring förstaspråkets roll i andraspråksundervisning	9
3.2 Kodväxling.....	10
3.3 Fördelar och nackdelar med kodväxling	11
3.4 Språksituationen i engelskundervisningen	12
4. Material och metod	13
4.1 Bakgrund.....	13
4.1.1 Genomförande och urval	13
4.1.2 Informanter	14
4.2 Lärarenkät	14
4.3 Elevenkät	15
4.4 Etiskt ställningstagande	15
4.5 Validitet, reliabilitet och generalisering	16
4.6 Metoddiskussion	16
5. Resultat	18
5.1 Definition av lärares kodväxling	18
5.1.1 Lärarnas kodväxling beroende på situation.....	18
5.1.2 Betonar vikten att tala engelska.....	19
5.1.3 Variationer beroende på kontextuella faktorer	19
5.1.4 Arbetssätt och arbetsområden.....	19
5.2 Elevernas syn på lärarnas språkbruk	20
5.3 Elevers språkbruk	21
5.4 Lärares attityder till kodväxling.....	22
6. Diskussion.....	23
6.1. Lärarens kodväxling	23
6.1.1 En jämförelse mellan lärarens och elevers uppfattning om lärarens språkbruk.....	25
6.2 Påverkar lärarens språkbruk elevernas?	28
6.3 Lärarnas attityder till kodväxling	30

6.4 Slutdiskussion	31
7. Sammanfattning och slutsats	32
7.1 Vidare forskning	32
Referenser	34
Bilaga 1 Informationsbrev	35
Bilaga 2 Medgivandeblankett	36
Bilaga 3 Lärarenkät.....	37
Bilaga 4 Elevenkät.....	37
Bilaga 5 Figurer	37

Figurförteckning

Figur 1: Lärares språkbruk beroende på situation	18
--	----

1. Inledning

Språket är det verktyg vi människor använder för att kommunicera med varandra och dagens samhälle är uppbyggt på både muntlig och skriftlig kommunikation. På senare år har speciellt engelskan vuxit som världsspråk och runt en fjärdedel av världens befolkning använder språket i någon form (Svartvik, 2001, s 9). Engelskans roll som ett *lingua franca* har även påverkat den svenska skolan. Enligt Svartvik (2001) öppnade 1946 års skolkommision upp ett fönster mot världen genom att föreslå att engelskan skulle finnas tillgänglig för alla (s10).

Idag har engelskan en naturlig roll inom den svenska skolan, där en kommunikativ kompetens betonas. Kursplanen för engelska i grundskolan hänvisar speciellt till engelska språkets kommunikativa funktion, vilket innebär att språket ska läras för att brukas som ett redskap i kommunikation mellan människor (Lgr 11, 2011, s 30).

En djupare och mer utvecklad kompetens inom engelska efterfrågas i dagens samhälle och det är allt viktigare för skolan att förankra en kommunikativ förmåga hos eleverna. Detta innebär enligt oss att engelska måste vara framträdande i undervisningen. Egna erfarenheter tyder på att engelska ibland får ta ett steg tillbaka för att lämna plats åt svenska i engelskundervisningen, framförallt när det gäller den muntliga aspekten av lärandet. Det är därför relevant att undersöka hur språkförhållandet ser ut vad gäller fördelning mellan muntlig engelska och svenska. Denna studie fördjupar sig således i lärares användning av kodväxling (se definition 2.1) i klassrummet och hur eleverna uppfattar densamma.

1.1 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med denna studie är att undersöka åtta lärares kodväxling mellan engelska och svenska i engelskundervisningen med utgångspunkt i lärares och elevers erfarenheter och attityder. Mer specifikt omfattar studien lärare och elever verksamma inom grundskolans senare del.

Studien konkretiseras genom följande forskningsfrågor:

- Hur och i vilken utsträckning anser lärarna sig växla mellan engelska och svenska i engelskundervisningen?
- Till vilken grad stämmer lärarnas uppfattning om sin kodväxling med elevernas?
- Är det möjligt att urskilja några tendenser till att lärares kodväxling påverkar elevernas språkbruk och i så fall vilka?
- Vilka fördelar respektive nackdelar finns det, enligt lärarna, med kodväxling?

1.2 Disposition

Studien är indelad i sju kapitel, inledning, teoretisk bakgrund, forskningsläge, material och metod, resultat, diskussion och sammanfattning och slutsats. Inledningen presenterar studiens syfte utifrån fyra forskningsfrågor samt belyser kortfattat studiens upplägg. Den teoretiska bakgrunden syftar till att ge en inblick i relevant teori som anknyter till undersökningen. Forskningsläget försätter därefter studien i en vetenskaplig kontext och fokuserar på tidigare forskning inom kodväxling. Metoden kännetecknas av en enkätundersökning, vilken redogörs för i

material och metodkapitlet. Resultatet från enkätundersökningen beskrivs i text och figurer i resultatdelen. Därefter diskuteras resultaten med anknytning till studiens teoretiska bakgrund och forskningsläge. Slutligen görs en sammanfattning med slutsatser och förslag till vidare forskning.

1.3 Avgränsning

Studien är begränsad i ett antal avseenden. För det första undersöker den endast åtta lärares uppfattning om muntlig kodväxling och inte skriftlig kodväxling. Det är lärarnas språkbruk som är i fokus och inte elevernas. Studien fokuserar på att kartlägga språkbruket och informanternas attityder till detsamma och går därför inte vidare in på varför språkbruket ser ut som det gör.

Ännu en begränsning är att studien endast undersöker informanter som verkar vid grundskolans senare del och inte lärare och elever i stort. Metoden är avgränsad till enkätundersökningar och utesluter därmed andra kvalitativa metoder såsom intervju och observation.

2. Teoretisk bakgrund

Följande kapitel försätter studien i en kontext genom att presentera relevant teori. Inledningsvis presenteras ett antal begrepp som är centrala i studien och hur de används specifikt i studien. En historisk bakgrund kring undervisningsmetoder ges och även information om kommunikativ språkkompetens och aktuella styrdokument. Avslutningsvis belyses andraspråksinläring kortfattat.

2.1 Begreppsdefinitioner

Följande avsnitt syftar till att utreda och förtydliga ett antal språkvetenskapliga begrepp som har en central roll i denna studie. Begreppen kommer att användas kontinuerligt i studien efter de definitioner som görs i avsnittet.

Gradner-Chloros (2009) menar att det inte är någon idé att argumentera kring begreppet kodväxlings definition, då den inte är entydig och kan variera (s 11). Trots resonemanget lyfter Gradner-Chloros en möjlig definition av begreppet som betonar det faktum att kodväxling är något som sker när en individ använder flera olika språk eller dialekter under ett och samma samtal (2009, s 4). Hon tillägger även att kodväxling är något som existerar hos många och kan inträffa i alla sammanhang där individer som exponerats för två eller flera språk är delaktiga (ibid.). Även Skiba (1997) belyser kodväxling och då genom att hänvisa till Berthold, Mengubhai och Bartorowicz som betonar det faktum att kodväxling är något som inträffar när en talare växlar från det ena språket till det andra mitt i en konversation.

Ännu ett begrepp, som är relevant att belysa, är *förstaspråk*. Förstaspråk är enligt Abrahamsson (2009) det språk en individ tillägnar sig *först*, oftast genom att en förälder eller vårdnadshavare brukar detta språk (s 13). Förstaspråket går ibland även under benämningen *modersmål*. Efter det att ett förstaspråk tillägnats finns möjligheten för en individ att tillägna sig ytterligare ett eller flera språk, som då blir dennes *andraspråk* (ibid.). Observera att ett andraspråk inte endast behöver benämnas det andra språket i ordningen som tillägnas, utan är snarare ett begrepp för samtliga språk som tillägnas efter ett förstaspråk.

Det är även relevant att lyfta begreppet *främmandespråk* i anknytning till andraspråk, eftersom båda begreppen definierar de språk som tillägnas efter ett

förstaspråk. Det finns dock en smärre skillnad mellan de båda begreppen som bör uppmärksammas. Abrahamsson (2009) lyfter distinktionen genom att förklara att en strikt definition av andraspråk säger att andraspråk ”är ett språk som lärts in i en miljö där språket används och fungerar som huvudsakligt kommunikationsspråk”, medan ett främmandespråk är ett språk som tillägnas i en miljö där språket inte används naturligt i vardagen (s 13).

Det tredje begreppet som bör lyftas är *tvåspråkighet*. Den definition som används i den här studien kommer från Skibas (1997) referens till Crystal som ger en bred bild av tvåspråkighet. En tvåspråkig person kan sägas vara någon som kan kommunicera i varierande utsträckning på mer än ett språk (ibid.). Enligt Skiba menar Crystal att definitionen täcker in personer som använder ett andra språk oregelbundet, personer som kan kommunicera på ett andra språk men som inte gjort det under en lång tid, samt de personer som regelbundet och flytande använder ett andra språk (ibid.). Det femte och sista begreppet är *målspråk*. Målspråket är det språk som undervisningen syftar till att lära ut. Abrahamsson (2009) menar dock att ”den version av målspråket som inläraren uppvisar under inläringens gång skiljer sig (...) markant från målspråkssystemet, då det är enklare, mindre stabilt och mer föränderligt än själva målspråket” (s 14). Det kan därför argumenteras för att tydligare exponera eleverna för autentisk och naturlig interaktion på målspråket.

Slutligen bör nämnas att engelska är ett främmandespråk i det svenska samhället, eftersom språket tillägnas i en miljö där det inte används som kommunikationsspråk. Den forskning som används i studien använder dock både begreppet främmandespråk och andraspråk i anknytning till engelska och gör ingen distinktion mellan dem. För att minska risken för missuppfattning kommer begreppen därför härnäst användas som synonymer.

2.2 Språkundervisningshistoria med fokus på muntlig engelska

Följande avsnitt belyser engelskundervisning utifrån ett historiskt perspektiv med fokus på vilken roll målspråket, det vill säga engelska, har haft i klassrummet. Den historiska översikten utgår från Dragemark Oscarsons (2009) tolkning av Spolskys tre språkundervisningshistoriska perioder, *the Pre-scientific Period*, *the Psychometric-Structuralist Period* and *the Psycholinguistic- Sociolinguistic Period* (s 50). Innan det att perioderna presenteras bör betonas att fokus kommer att vara på den muntliga användningen av målspråket, vilket innebär att inte alla perioder och metoder är relevanta att belysa. Slutligen är det även relevant att nämna att övergångarna mellan perioderna inte är något som skett vid en specifik tidpunkt, utan snarare är övergången en långdragen process som sker successivt över en längre tid (se Dragemark Oscarson, 2009, s 49). Dessutom kan vissa drag av perioderna fortfarande existera i dagens språkundervisning (ibid.).

The pre-scientific period utmärktes av att det under perioden inte fanns några generella bakomliggande teorier för hur språkundervisning skulle se ut (Dragemark Oscarson, 2009, s 50). Trots detta existerade ett antal framträdande metoder som användes i olika forum: *Grammar-Translation Method*, *Direct Method* och *Modified Direct Method* (ibid.). Den första metoden fokuserade på grammatik och översättningsövningar samt användes speciellt på 1800-talet (ibid.). I praktiken skulle metoden kunna innebära att elever främst arbetar med att översätta ord, fraser

och meningar mellan svenska och engelska både skriftligt och muntligt, samt att undervisningen speciellt skulle fokusera på språket som ett system.

Under 1900-talet hade direct method en framträdande roll och byggde på uppfattningen om att ett andraspråk tillägnades på samma sätt som en individs förstaspråk (ibid.). Det var därför relevant att endast målspråket användes i undervisningen. I praktiken skulle metoden möjligen innebära att engelska är det enda språk som används och att svenska inte bör användas i klassrummet. Den tredje metoden, Modified Direct Method, introducerade ännu en gång översättningen som metod, men då endast rörande vokabulär (ibid.). Denna metod kunde därför i praktiken innebära att vokabulär översätts mellan svenska och engelska.

The Psychometric-Structuralist Period bestod av bland andra *the Audio-lingual Method* vars mål var, för individer, att på så kort tid som möjligt tillägna sig ett språk (Dragemark Oscarson, 2009, s 51). Dragemark Oscarson menar att det under denna period existerade en uppfattning om att ett språk ska höras och talas innan det läses och skrivs (ibid.). Det är möjligt att metoden i praktiken skulle medföra att undervisningen fokuserades på muntlig kommunikation och interaktion på målspråket.

Den tredje och sista perioden, *the Psycholinguistic-Sociolinguistic Period*, introducerades i en tid med speciellt behov av utbildad arbetskraft, då allt större grupper valde att utbilda sig (ibid.). Trender inom psykologin påverkade även undervisningen och lärandets sociala dimension placerades i centrum, vilket innebar fokus på social interaktion och en introduktion av den kommunikativa kompetensen, vilken kommer att belysas vidare under nästa avsnitt (se Dragemark Oscarson, 2009, s 52; se avsnitt 2.3).

2.3 Kommunikativ språkkompetens

Den kommunikativa språkkompetensen innebär ett steg bort från uppfattningen om att kunna ett språk endast innefattade kunskap om språkets lingvistiska aspekter till en tro på att kompetens inom ett språk kräver en allsidig kommunikativ förmåga, där fokus istället ligger på förmågan att använda den språkliga kunskapen i kommunikation (Hedge 2000, s 45). Hedge (2000) presenterar vidare termen *communicative language ability*, som myntades av Bachman (s 46). Termen består av fem komponenter som anses ingå i en kommunikativ språkförmåga: *linguistic competence*, *pragmatic competence*, *strategic competence* och *fluency* (ibid.). Att kunna ett språk innebär med andra ord en språklig förmåga inom samtliga kompetenser. Det är endast den strategiska kompetensen som är relevant att belysa i denna studie, eftersom den belyser individens förmåga att genom olika strategier upprätthålla ett samtal. Hedge definierar kompetensen som något som provas då individen inte kan uttrycka det han/hon vill och därför måste ta till olika strategier för att förmedla det tänkta innehållet (2000, s 52). Hon menar vidare att denna kompetens kräver ytterligare betoning inom engelskundervisningen, eftersom det idag finns begränsad mängd material som visar att individer får den hjälp de behöver för att utveckla kompetensen (s 53). Relevansen av målspråket betonas även av Dragemark Oscarson (2009) genom Nunans åsikt att kommunikativ språkundervisning inkluderar en betoning på interaktion inom målspråket, autentiska texter, fokus på lärandeprocessen och inkludering av individens egna språkerfarenheter (s 54).

I Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 (Lgr 11) läggs stor vikt vid kommunikativ kompetens inom engelskundervisningen. Läroplanen bygger på de tankar om kommunikativ kompetens som tidigare fanns i läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94) (Skolverket, 1994). I inledningen för kursplanen i engelska står det att "[s]pråk är människans främsta redskap för att tänka, kommunicera och lära" (Skolverket, 2011 s 30). Undervisningen skall utformas så att eleverna får tillfälle att ta till sig engelska på ett sådant sätt och i en sådan mängd att de kan applicera det på sitt eget språkanvändande. Eleverna ska få möjlighet att utveckla "en allsidig kommunikativ förmåga" (s 30) genom att bland annat utveckla språklig säkerhet och att lära sig använda strategier för att lösa kommunikativa problem för att nå förståelse när inte kunskaperna inom språket är tillräckliga.

I det centrala innehållet för ämnet engelska finns en rad punkter som belyser vikten av att eleverna i stor utsträckning får uppleva talad engelska. Eleverna ska bland annat ges tillfälle att ta del av muntliga instruktioner, beskrivningar och förklaringar, att uppleva talad engelska i form av samtal, dialoger, diskussioner, intervjuer med mera, samt att lära sig strategier för att uppfatta och förstå detaljer och stilvärden i talad engelska. (Skolverket, 2011, s 33)

Lgr 11 betonar även en likvärdig undervisning och menar att "undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den ska främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper" (s 8). Det är relevant att ha denna värdegrund i åtanke vid närmare undersökning av dagens engelskundervisning.

2.4 Andraspråksinläring/Främmandespråksinläring

Hedge (2000) presenterar ett antal områden som, enligt henne, bör lyftas i anslutning till andraspråksinläring. I denna studie är två av dessa relevanta: *the nature of input* och *the role of classroom interaction* (Hedge, 2000, s 10).

Hedge definierar *the nature of input* genom att lyfta Krashens hypotes om att ett språk tillägnas genom att en individ erhåller input genom yttranden som innehåller språkliga företeelser något över deras egen förståelse (2000, s 10). Dessa yttranden möjliggör därefter för individen att skapa viss mening (ibid.). I samband med idén om input existerar företeelsen *comprehensible output*, vilket innebär att genom interaktion i klassrummet övas individen i förmågan att använda den input de förvärvat och producera relevant output (Hedge, 2009, s 13). Hedge menar vidare att det existerar en uppfattning om att individer som tvingas producera relevant output är tvungna att hantera sina egna svagheter inom ett språk (ibid.). Individerna ställs med andra ord inför dilemmat att göra sig förstådda och övar sig därmed i förmågan att använda diverse språkliga strategier (ibid.). Dessa kan enligt Hedge bland annat vara upprepningar, att tala sakta eller att omformulera sina yttranden (ibid.). Interaktion i klassrummet leder alltså till att individerna övar sin förmåga att göra sig förstådda och förmedla relevant och riktig output, vilket i sin tur kan bidra till relevant input för andra individer (ibid.).

I anslutning till input och output är det relevant att lyfta företeelserna *den närmaste utvecklingszonen* och *scaffolding*. Dysthe (2003) lyfter Vygotskijs begrepp den närmaste utvecklingszonen i anslutning till lärandets individuella och sociala sidor (s 51). Hon menar att begreppet används för att beskriva den potentiella

utveckling som existerar mellan det en individ kan åstadkomma själv och vad som kan nås med stöd från ännu en individ (ibid.). Dysthe och Igländ (2003) belyser fenomenet ytterligare genom att presentera Vygotskijs definition av den närmaste utvecklingszonen som ”området mellan det som ett barn kan klara ensam och det som samma barn kan klara med hjälp av någon annan, t.ex. en lärare eller en mera försigkommen kamrat” (2003, s 81). Vidare lyfter författarna Vygotskijs uppfattning om att ”det som är den närmaste utvecklingszonen idag kan bli den verkliga utvecklingsnivån imorgon” (ibid.). Det är med andra ord möjligt att en individ som vid ett tillfälle kräver viss stöttning för att klara av en viss handling vid ett senare tillfälle kan utföra handlingen individuellt. Dragemark Oscarson (2009) betonar det faktum att handlingen/informationen som individen ska tillägna sig bör existera något över deras aktuella förståelse (s 52).

Dysthe och Igländ (2003) belyser även scaffolding i samband med den närmaste utvecklingszonen och menar att begreppet används i referens till det stöd som existerar (s 82). Stödet jämförs med relationen mellan ett barn och en vuxen, samt den mellan en elev och en lärare (ibid.). Även Dragemark Oscarson (2009) lyfter scaffolding och menar att lärarens stöttning hjälper individen att nå den tänkta nivån, samt till att individen motiveras och erhåller förtroende för sitt eget lärande (s 52).

3. Forskningsläge

I detta kapitel presenteras den aktuella debatten kring huruvida kodväxling är positivt eller ej för andraspråksinläringen. Därefter redogörs för kodväxlingens funktioner och de för- och nackdelar som förekommer vid användandet av kodväxling i undervisningen. Kapitlet avslutas med resultat ur den nationella utvärderingen som utfördes 2003.

3.1 Debatten kring förstaspråkets roll i andraspråksundervisning

Användandet av förstaspråket i andraspråksundervisningen har, enligt de la Campa och Nassaji (2009), länge varit relevant inom andraspråksinläring (second language acquisition, SLA) (s 742). Debatten har speciellt belyst huruvida förstaspråket bör figurera i andraspråksinläring eller ej. På senare år har dock invändningen emot användandet av förstaspråket minskats något, men trots detta menar författarna att den dominerande uppfattningen fortfarande är att förstaspråket bör exkluderas (ibid.). Forskare inom andraspråksinläring har antingen valt att ställa sig bakom en exkludering eller en inkludering av förstaspråket. De forskare som hävdar att förstaspråket bör exkluderas presenterar följande två argument. Det första är att användandet av förstaspråket kan ha en skadlig påverkan på mängden målspråk som handledaren använder, vilket i sin tur kan leda till en minskning i mängden och kvalitén på *Comprehensible Input* i målspråket. Enligt de la Campa och Nassaji anses förstaspråket därmed hindra tillägnandet av målspråket (2009, s 734; se även 2.4). Det andra argumentet bygger på uppfattningen om att ett andraspråk bör tillägnas på samma sätt som ett förstaspråk (ibid.). De la Campa och Nassaji betonar det faktum att argumenten tycks stå bakom en naturalistisk syn på inläring och menar att anhängare till detta synsätt tenderar att finna användandet av förstaspråket i undervisningen föråldrat och därmed något som hör hemma inom *the Grammar Translation Method* (ibid.; se även 2.2). Slutligen anser dessa anhängare att användandet av förstaspråket i undervisningen är en indikation på handledares brist

när det gäller målspråkskompetens och att stå emot påfrestningar och uppmaningar från kollegor och elever att använda det gemensamma förstaspråket (de la Campa & Nassaji, 2009, s 734).

De forskare som står bakom inkludering av förstaspråket i andraspråksinlärning lyfter både kognitiv och sociolingvistiska skäl som styrker deras ställningstagande (de la Campa & Nassaji, 2009, s 743). Det kognitiva argumentet bygger på det faktum att en individ som behärskar sitt förstaspråk är en sofistikerade kognitiv varelse som regelbundet vänder sig till sitt förstaspråk för att bringa klarhet i nya begrepp och i förståelsen av ett nytt språk (ibid.). Förstaspråket träder därför i rollen som ett kognitivt verktyg i tillägnandet av ett andraspråk (ibid.). Genom att exkludera förstaspråket ignoreras tron på att den kognitiva förmågan att koppla ny information till tidigare tillägnad kunskap bidrar till att målspråket tillägnas med framgång (ibid.). Det sociolingvistiska argumentet bygger, enligt la Campa och Nassaji, på tron om att förstaspråket är ett verktyg som både kan underlätta i skapandet av situationer där andraspråket kan medieras och främja interaktion (ibid.).

Debatten har bidragit till ett antal studier som belyser relationen mellan förstaspråket och andraspråket i andraspråksklassrummet. Studierna har, enligt de la Campa och Nassaji, generellt uppkommit med data som visar att handledare är medvetna om relevansen att använda målspråket i undervisningen, men att de trots detta använder förstaspråket i sitt klassrum (ibid.).

3.2 Kodväxling

Copland och Neokleous (2010) anser att valet av vilket språk som ska användas i klassrummet är komplext och att det baseras på kognitiva och affektiva faktorer (s 271). De la Campa och Nassaji (2009) anser vidare att det existerar en skillnad mellan varför en novis lärare och en erfaren lärare väljer att använda förstaspråket i undervisningen (s.755). Författarna menar att en novis lärare tenderar att använda förstaspråket som en översättningsstrategi i undervisningen, medan den erfarna läraren använder språket snarare som ett sätt att skapa en bekväm atmosfär i klassrummet, vilket senare leder till att eleverna uppmuntras att använda målspråket mer (ibid.). Copland och Neokleous visar i sin undersökning att lärare även tenderar att vara medvetna om valets komplexitet, men att de inte vet hur deras kodväxling ser ut i praktiken (ibid.). Resultatet tyder även på att mängden förstaspråk som används av lärarna varierar avsevärt. Även Sert (2005) belyser kodväxlingen i klassrummet och då genom att lyfta kodväxlingens tre funktioner, *ämnesfunktion*, *känslfunktion* och *repetitionsfunktion*. Han menar att genom förståelse för kodväxlingens funktioner kan läraren välja att utesluta den eller dominera den (ibid.).

Vid ämnesfunktion kodväxlar läraren i förhållande till det rådande ämnet, oftast i samband med grammatikgenomgångar. Läraren byter till förstaspråket för att fokusera elevernas förståelse på det nya innehållet. Han/hon väljer alltså förstaspråket för att målspråket inte ska försvåra elevernas tillägnelse av grammatiken i sig. Även Copland och Neokleous (2010) belyser problematiken genom att lyfta tidigare forskning som visar att lärare tenderar att använda förstaspråket när de undervisar om språkssystemet (s 276). Valet att använda förstaspråket inom detta område grundar sig ofta, enligt författarna, i att förklaringar

på målspråket är för komplexa för elever att förstå (Copland & Neokleous, 2010, s 276).

Författarna presenterar även ett antal skäl till varför lärare använder förstaspråket vid grammatikundervisning. Dessa skäl bygger på affektiva val, det vill säga kodväxlingens känslfunktion, och innebär bland annat att läraren genom att använda förstaspråket sparar tid, skapar en positiv klassrumserfarenhet för eleven och minskade stressrisken (ibid.). Märk att ämnesfunktionen och känslfunktionen här kombineras. Sert (2005) beskriver känslfunktionen vidare genom att hävda att den handlar om att läraren byter språk för att skapa relationer med eleverna, vilket skapar förutsättningar för en trygg och solidarisk klassrumskänsla. Han betonar även att kodväxling som känslfunktion ofta sker automatiskt, vilket innebär att det är svårt att mäta hur medveten eller omedveten den är. Även de la Campa och Nassaji (2009) belyser känslfunktionen genom att hävda att förstaspråket inte endast används i undervisningssyfte utan även för att motivera eleverna att faktiskt delta i den interaktion som sker på andraspråket (s 755).

Den tredje kategorin av kodväxling som Sert (2005) beskriver är repetitionsfunktionen. Med repetitionsfunktion menas att läraren efter att ha givit en instruktion på målspråket, kodväxlar till förstaspråket för att viktig information verkligen ska nå fram till eleverna och inte missuppfattas. Alternativt används repetitionsfunktionen som förklaring där nyligen presenterade ord och uttryck på målspråket upprepas på förstaspråket. Vidare resonemang kring repetitionsfunktionen se kommande avsnitt (3.2.1).

3.3 Fördelar och nackdelar med kodväxling

Följande avsnitt tar upp fördelar och nackdelar med kodväxling inom andraspråksinläring.

I sin diskussion tar Sert (2005) upp kodväxlingens fördelar och nackdelar i undervisningen. Kodväxling kan innebära kommunikativa fördelar som till exempel att eleverna använder kodväxling som kommunikativ strategi då de inte kan uttrycka sig på målspråket (ibid.). Kodväxlingen möjliggör därmed att samtalet kan fortskrida och eleven får uttrycka sig färdigt istället för att haka upp sig på enstaka ord och uttryck som eleven inte behärskar (ibid.). Dock lyfter författaren ett problem med att använda kodväxling på detta sätt eftersom den inte betraktas som en fungerande strategi när eleven i en autentisk situation skall tala målspråket, speciellt då det inte är självklart att den andra talaren har samma förstaspråk (ibid.; Moore, 2002 s 283).

Kodväxlingens repetitionsfunktion anses av Sert (2005) vara befogad som metod då läraren vill undvika långa förklaringar av ord och uttryck på målspråket. I dessa situationer är det lättare att kodväxla eftersom det handlar om att ge eleverna rätt ord för ett fenomen och inte förklara fenomenet i sig (ibid.). Repetitionsfunktionen kan dock leda till överanvändning om läraren ger längre instruktioner först på målspråket och sedan på förstaspråket. Trots lärarens goda intentioner med den här typen av kodväxling, menar Sert (2005) att repetitionsfunktionen ofta får till följd att några elever utnyttjar systemet. Eleverna lär sig snabbt att de inte behöver lyssna på instruktionen på målspråket eftersom det strax efter kommer en förklaring på förstaspråket, vilket i sin tur leder till att eleverna inte blir aktivt utsatta för målspråket i den mån de behöver (ibid.).

Sert (2005) drar bland annat slutsatsen att kodväxling, om den används av bekvämlighetsskäl eller helt enkelt omotiverat, får en negativ effekt på elevernas tillägnelse av målspråket. Den oreflekterade formen av kodväxling leder ofta till att mängden talat målspråk i klassrummet minskar. Om kodväxlingen däremot används som genomtänkt strategi i olika situationer, handlar det snarare om att läraren dominerar sitt tillvägagångssätt i undervisningen och kodväxlingen behöver inte nödvändigtvis leda till att mängden talat målspråk minskar (Sert, 2005; Moore, 2002 s 280).

Ytterligare en negativ aspekt med att kodväxla till det språk som är gemensamt för läraren och de flesta av eleverna i gruppen är att det kan finnas elever som inte delar detta förstaspråk. Även om antalet elever med annat modersmål i gruppen är lågt leder kodväxlingen ändå till att dessa elever blir förbisedda och i värsta fall kränkta (Sert, 2005).

Målspråkets betydelse motiveras även av Skiba (1997), som hänvisar till Chomsky som, enligt honom, hävdar att ju mer talat målspråk eleven tillägnar sig, desto större är sannolikheten att densamme snabbare lär sig underliggande universella språkstrukturer. Skiba presenterar även Vygotskijs tankar om att kognitiv utveckling sker när eleven iakttar hur läraren talar och uttrycker sig och sedan applicerar uttryck, uttal etc. på sitt eget tal. Det talade språket får således en reciprok funktion och det är därför viktigt att andelen talat målspråk i klassrummet är hög. (Skiba, 1997)

3.4 Språksituationen i engelskundervisningen

Detta avsnitt syftar till att ge en inblick i hur språksituationen ser ut i svensk engelskundervisning.

År 2003 genomförde Skolverket en omfattande undersökning av grundskolans utveckling, *Den nationella utvärderingen, 2003* (NU 03) (Myndigheten för skolutveckling). Undersökningen täcker många områden inom skolan och däribland engelskundervisningen. När undersökningen genomfördes var Lpo94 och Kursplaner 2000 gällande.

En jämförelse mellan NU 03 och tidigare undersökningar visade att det talades mindre engelska i undervisningen 2003 än tidigare. Elevernas utrymme för kommunikativ språkträning var litet och mängden engelska som användes som arbetspråk var begränsad.

Vidare visade Nu 03 att tillfällena för muntlig kommunikation var, enligt eleverna, mindre förekommande. De upplevde i större utsträckning än lärarna att de var tysta medan läraren pratade. Om det var engelska eller svenska läraren pratade framgick dock inte i samband med just den frågan, men utifrån fristående frågor kring språkanvändning kunde det utläsas att 45 procent, knappt hälften av eleverna angav att engelska var arbetspråket under lektionerna. 15 procent av eleverna i årskurs 9 angav att engelska nästan aldrig användes i klassrummet. Övriga procent angav att engelska användes under hälften eller mindre av lektionstiden. Lärarna i årskurs 9 ansåg däremot att mängden talad engelska i klassrummet var större än vad eleverna svarat. (s. 34)

4. Material och metod

Följande kapitel presenterar material och metod som ligger till grund för denna studie.

4.1 Bakgrund

Den metod som används för att undersöka kodväxling i svensk engelskundervisning är enkätundersökning, vilket innebär att det material som redovisas i resultatet bygger på information insamlad via enkäter. Mer specifikt består undersökningen av två separata enkäter, en riktade till lärare och en till elever.

Dörnyei (2010) hävdar att enkäter oftast används för att utföra kvantitativa undersökningar där resultatet presenteras genom statistisk data (s 9). Trots detta bygger denna studie på två kvalitativa enkäter, eftersom enkäter möjliggör för forskare att införskaffa så mycket information som möjligt på så kort tid som möjligt. Med kvalitativa enkäter menar vi att enkäterna innehåller flera öppna frågor där informanterna har möjligheten att formulera sig fritt. Dörnyei lyfter speciellt tre fördelar med att använda enkäter vid vetenskapliga undersökningar (2010, s 6). Dessa fördelar är effektivitet när det kommer till tid, insats och ekonomi (ibid.). Med andra ord innebär detta att en forskare kan, med hjälp av enkäter, samla in mycket information på kort tid, med liten insats och liten ekonomisk förlust (ibid.).

Enkäterna är upprättade på svenska och samtliga enkäter är anonyma, frivilliga och konfidentiella. Valet att använda svenska istället för engelska grundar sig i det faktum att majoriteten av de individer som medverkar i studien har svenska som modersmål och anses därför ha större chans att ta till sig informationen och frågorna på svenska. På så sätt minskar risken för missuppfattningar. Beslutet stöds genom Dörnyei (2010) som säger att kvalitén på de data som samlas in höjs om frågorna är ställda på individens modersmål (s 49). Det deltog dock ett antal elever som inte har svenska som modersmål, men genom att vara närvarande vid samtliga tillfällen och svara på frågor minskades risken för missuppfattning kring enkäten.

Det faktum att enkäterna är anonyma är speciellt relevant, eftersom individer som svarar på enkäter och vet att de är anonyma tenderar att ge mer uppriktiga svar (Dörnyei, 2010, s 17). Liknande kan även gälla när enkäter är frivilliga och informationen som delges är konfidentiell.

4.1.1 Genomförande och urval

Enkätundersökningen utfördes på ett antal högstadieskolor i en kommun i Västsverige. Kommunen har ungefär 34 000 invånare (Statistiska centralbyrån, SCB). Beslutet att genomföra enkätundersökningen i just denna kommun avgjordes av bekvämlighetsurval och samtliga högstadieskolor kontaktades för att medverka. Kontakten upprättades via rektorerna på skolorna, men trots flera uppmaningar och påminnelser valde endast två skolor av fem att delta i undersökningen. Vid inledande kontakt bifogades ett kort informationsbrev om studien, samt blanketter till vårdnadshavare för medgivande, eftersom eleverna är under 18 år (se bilagor 1 & 2). Dessa vidarebefordrades till engelsklärare vid varje enskild skola. När undersökningen utfördes fick både lärare och elever möjlighet att fylla i enkäten vid samma tillfälle, något som Dörnyei (2010) kallar *one-to-one administration* och möjliggör för forskaren att besvara diverse frågetecken (s 67-68). Forskaren kan då även uppmuntra informanterna att svara sanningsenligt och ge utförliga svar. Denna

typ av administration möjliggjorde även för oss att betona det faktum att enkäten är anonym och frivilliga, samt att den information som enkäterna bidrar med behandlas konfidentiellt.

Innan den slutliga undersökningen utfördes testades enkäterna i en mindre pilotstudie där ett antal elever och två lärare lämnade kommentarer angående enkäternas struktur och innehåll. Dessa individer deltog ej i den slutliga enkätundersökningen. Den information som pilotstudien mynnade ut i studerades och ledde till vissa revideringar (se slutliga enkäter bilagor 3 & 4).

Tyvärr förekom ett visst bortfall vid enkätundersökningen, då tre skolor inte valde att medverka. Det innebär att studien endast visar på tendenser vid två skolor. Dessutom valde en lärare på skola 2 att tacka nej, eftersom han ansåg sig inte ha tid att delta. Slutligen föll 12 elever bort på grund av sjukdom eller ledighet. Bortfallet av elever anses inte påverka resultatet nämnvärt, eftersom de motsvarar en mindre andel av den totala mängden informanter.

4.1.2 Informanter

Totalt medverkade åtta lärare i studien och varje lärare bidrog med en klass som han/hon undervisar i engelska. Lärarna är verksamma på två skolor i området och fördelningen är fem respektive tre lärare på vardera skolan. Vid skola 1 arbetar fem lärare, varav fyra kvinnor och en man, medan det vid skola två arbetar två kvinnor och en man. Samtliga lärare med undantag för Lärare 5 är behöriga i ämnet engelska. Observera dock att denna lärare har engelska som modersmål. Det bör också nämnas att varje lärares nummer korrelerar med klassens nummer, det vill säga att Lärare 5:s elever går i Klass 5.

Fördelningen i hur länge lärarna varit verksamma inom läraryrket varierar mellan 27 år till endast några månader. I studien deltar även 145 elever, varav 72 är pojkar och 72 är flickor. En elev valde att inte uppge kön. Fördelningen mellan pojkar och flickor blev jämn trots att urvalet inte gjordes med kön som ett kriterium. Samtliga elever i studien kan benämnas som tvåspråkiga eftersom de studerar engelska som främmandespråk. Det bör även uppmärksammas att 21 elever har ett annat modersmål än svenska.

Elevinformanterna betraktas inte som individer utan är indelade i åtta grupper efter klass. Lärarna å andra sidan betraktas både som individer och som grupp.

4.2 Lärarenkät

Lärarenkäten inleds med ett informationsblad som beskriver vad enkäten undersöker, urvalet, vilka vi är som leder undersökningen och hur svaren handteras (se bilaga 3). Därefter är enkäten indelad i tre delar: bakgrund, erfarenheter och attityder. Delarna utgår från Dörnyei (2010) kategorisering av enkätfrågor: faktarelaterade frågor, beteenderelaterade frågor och ställningsrelaterade frågor (s 5).

Lärarenkäten består både av slutna och öppna frågor, det vill säga frågor där informanten markerar ett eller flera givna svar respektive frågor där informanten inte får några alternativ att utgå från (se Dörnyei, 2010, s. 26, 36).

Frågorna 10 och 11 belyser informanternas åsikter kring vilka fördelar respektive nackdelar det finns med kodväxling. Dessa frågor mötte viss problematik då lärarna tenderade att svara på båda frågor redan under fråga 10. Det skulle möjligen ha

underlättat om enkäten belyste fördelar och nackdelar i en fråga. Dock är detta inget som anses ha påverkat resultat.

Även fråga 8 anses vara något otydlig, eftersom begreppet individuell undervisning inte definierades. Genom att tydligare presentera innebörden av begreppet under distributionen kunde vi kringgå problematiken. Vi har dock hädanefter valt att använda begreppet en-till-en-undervisning i studien för att undvika vidare missförstånd.

4.3 Elevenkät

Elevenkätens struktur är densamma som lärarenkätens, vilket innefattar ett informationsblad och tre innehållsdelar. Till skillnad från lärarenkäten innehåller elevenkäten inga öppna frågor. Valet att exkludera dessa grundar sig i det faktum att det är lärarna och inte eleverna som står i centrum för studien och det ansågs rimligare att ge tydliga alternativ att välja från. Öppna frågor skulle möjligen kunna leda till att fler elever undvek att svara utförligt i enkäten, eftersom frågorna kan betraktas som tidskrävande. Vi har även valt att exkludera elevenkätens faktarelaterade frågor i resultatet (se även lärarenkät).

Enkäten saknar tydliga frågor som konkret belyser lärarens språkbruk, vilket kan innebära att resultaten kring elevers uppfattning om lärarens språkbruk ger mer antydande än konkreta svar. Trots detta är det fortfarande möjligt att jämföra elevernas svar med lärarnas och dra slutsatser av dessa.

Enkäten innehåller skalfrågor som ger eleven möjligheten att värdera sin åsikt i olika kategorier, stämmer absolut inte, stämmer inte, stämmer delvis, stämmer absolut. Resultatet kommer inte att presentera dessa nyanser, både på grund av att eleverna fann svårighet i att gradera sina svar och att vikten främst ligger vid huruvida eleverna håller med om påståendena eller inte.

4.4 Etiskt ställningstagande

Dörnyei (2010) presenterar fem principer som bör följas för att uppnå en etiskt godkänd studie (s 79). Den första är att ingen skada ska ske individen som deltar i studien som ett resultat av undersökningen. Den andra principen belyser informantens rätt till integritet, det vill säga att deltagande bland annat är frivilligt och anonymt. Enligt vetenskapsrådet (VR) (2011) förutsätter anonymisering att kopplingen mellan resultat och informanten inte går att spåra (s 67).

Princip tre säger att informanter ska föras med tillräcklig information angående studien innan det att deltagandet utförs och den fjärde principen är att om informanterna är under arton år ska tillstånd ges av en person som har tillräcklig auktoritet, exempelvis en vårdnadshavare. Den femte och sista principen anger att forskaren, speciellt vid distribution, ska bete sig moraliskt korrekt och professionellt, vilket bland annat innebär att de eventuella löften som ges även ska upprätthållas (Dörnyei, 2010, s 79).

Samtliga principer upprätthölls genom att informanterna blev väl informerade om studiens syfte och deras bidrag till den, samt att deras deltagande var anonymt, frivilligt och konfidentiellt (se VR, 2011). Frågorna är inte riktade till informanterna om deras individuella person utan snarare deras erfarenheter och attityd, vilket innebär att risken är liten att informanterna känner sig förnärmade av innehållet.

Enligt VR (2011) är inte informanternas identitet relevant i studier där man undersöker variationer i inställningar kring en viss fråga (s 68).

4.5 Validitet, reliabilitet och generalisering

Validitet är enligt Lagerholm (2010) när en studie undersöker det som den påstås göra (s 29). Det är med andra ord relationen mellan den teoretiska delen och den praktiska som belyses (2010, s 30). Denna studie har hög validitet eftersom den syftar att undersöka hur lärare uppfattar sin kodväxling, vilket den även gör. Genom att förtydliga de begrepp som används i enkätundersökningen minskades risken för låg validitet. Lagerholm menar att validiteten kan bli låg om man inte försäkras om att informanterna har samma uppfattning kring de begrepp som används av forskaren (ibid.).

Enligt Lagerholm (2010) har reliabilitet ”att göra med hur tillförlitlig din undersökning är” (ibid.) Det ska med andra ord vara möjligt för ännu en forskare att med samma syfte och material nå samma resultat. Genom att problematisera varje utförd val har studien uppnått hög reliabilitet.

Slutligen är det inte möjligt att dra några generella slutsatser från detta material eftersom studien är begränsad och belyser endast 153 informanternas erfarenheter och attityder. Däremot ger resultatet en viss indikation på hur verkligheten kan se ut.

4.6 Metoddiskussion

Metoden enkätundersökning används oftast vid kvantitativa undersökningar, medan en kvalitativ undersökning ofta omfattar intervjuer eller observationer (se Dörnyei 2010). Trots detta används i studien en kvalitativ enkätundersökning för att samla in relevant information, vilket medför vissa dilemman. En nackdel är att det inte är möjligt att ställa följdfrågor till informanten som en reaktion på hans/hennes svar. Dörnyei (2010) presenterar ett antal nackdelar med att använda enkäter. Den första benämns av författaren *unreliable and unmotivated respondents* och innefattar problematiken med att informanten inte är motiverad och kan lämna svar vars kvalitet kan ifrågasättas. Ännu en nackdel är *little or no opportunity to correct the respondents' mistakes* vilket innebär att forskaren har liten eller ingen chans att påverka de svar som informanterna ger (2010, s 7). Det är därför inte möjligt att veta om informanterna har förstått frågorna korrekt och svarat riktigt. Här gör vi bedömningen att elevernas svar i enkäten är riktiga och det är därför inte intressant att spekulera kring motsägelsefulla resultat som inte är relevanta för just denna studie. *Social desirability (or prestige) bias* belyser, enligt Dörnyei, informanternas tendens att svara det de tror förväntas av dem snarare än vad de faktiskt känner (2010, s 8). Den sista nackdelen är *acquiescence bias* som innefattar det faktum att informanter tenderar att hålla med ställningstaganden om de är osäkra eller omotiverade (2010, s 10).

Vid en omarbetning av studien skulle elevenkätens frågor kunna utformas så att de tydligare belyser lärarnas språkbruk. Dessutom skulle intervjuer och observationer vidare bidra till studiens reliabilitet. Intervjuer skulle ge mer nyanserade svar och vidare kartlägga faktorer som påverkar lärarens val av språkbruk. Genom att även använda kompletterande observationer skulle man kunna försäkra sig om huruvida informanternas svar är riktiga, alternativt att informanternas erfarenheter möter verkligheten. Trots att studien i nuläget har vissa

begränsningar visar resultatet att frågorna i enkäten har bidragit till relevanta svar och att de öppna frågor som används gett informanterna möjligheten att nyansera sina resonemang.

5. Resultat

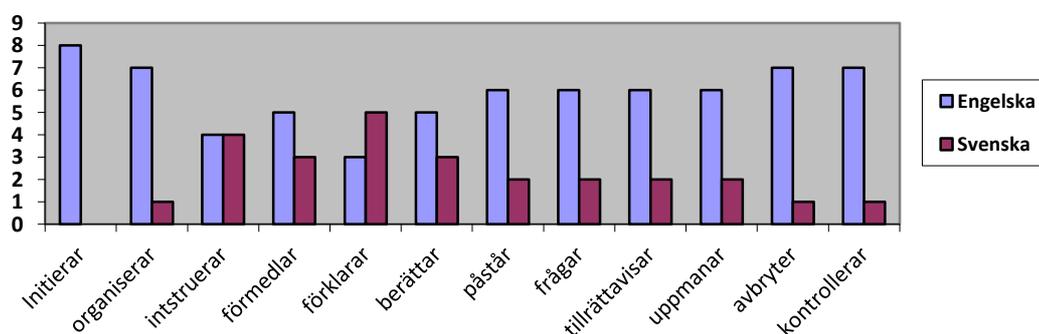
Följande kapitel presenterar det resultat som framgått från enkätundersökningen. Resultatet kommer att utgå från studiens forskningsfrågor. Inledningsvis belyses lärarnas egen definition av sitt språkbruk och därefter ges elevernas uppfattningar om detsamma. Fortsättningsvis ges en översikt av elevernas språkbruk och sist presenteras lärarnas uppfattningar om kodväxlingens för- och nackdelar.

5.1 Definition av lärares kodväxling

Detta avsnitt presenterar varje enskild lärares definition av sitt språkbruk och belyser därmed forskningsfrågan: *Hur och i vilken utsträckning anser lärarna sig växla mellan engelska och svenska i engelskundervisningen?*. Inledningsvis kartläggs lärarnas språkbruk beroende på undervisningssituation. Därefter presenteras lärarnas definition av sitt eget språkbruk indelat i fem teman: *Betonar vikten att tala engelska, Variationer beroende på kontextuella faktorer, Arbetsätt och arbetsområden.*

5.1.1 Lärarnas kodväxling beroende på situation

Lärarnas språkbruk kan variera beroende på olika situationer i klassrummet. Nedanstående figur redogör för hur lärarna själva anser sig använda engelska och svenska i undervisningen.



Figur 1: Lärares språkbruk beroende på situation

Figuren visar att lärarna i undersökningen tenderar att använda svenska när de förklarar och instruerar. Lärarna uppger även att de sällan använder svenska vid andra tillfällen och få anger att de aldrig använder svenska vid några utav dessa tillfällen. Ingen av lärarna anser att de alltid talar svenska vid något moment. Figuren visar även att lärarna tenderar att använda engelska framförallt då de initierar, organiserar, avbryter och kontrollerar.

Lärare 1, 2, 3, 6 och 8 anser att de använder mer svenska än vad de behöver i undervisningen, medan Lärare 4 och 5 anser inte att de talar mer svenska än vad de behöver i sin undervisning. Lärare 7 har tyvärr inte lämnat ett svar som går att uttyda. Lärare 1, 3, 6, 8 hävdar att de inte alltid kan motivera varför de väljer att

inkludera svenska i sin engelskundervisning, medan lärare 2, 4, 5 och 7 anser att de alltid kan göra det.

5.1.2 Betonar vikten att tala engelska

Lärare 1, 2, 5 och 8 lyfter vikten att tala engelska i klassrummet. Lärare 1 säger att det är hennes ambition att tala engelska hela tiden och att eleverna alltid ska tala engelska med henne, men att det inte alltid är verkligheten och att hon tenderar att kodväxla. Lärare 2 använder ordet ”självklart” i anknytning till användandet av engelskan i undervisningen. Hon menar att det är självklart att man försöker använda språket. Lärare 5 lyfter fram det faktum att hans elever enligt honom själv uppskattar när han talar engelska. De blir enligt läraren ”mer stimulerade att svara på eng[elska] eller ställa frågor på eng[elska]”.

Lärare 8 använder frasen ”det är rätt friskt” när han refererar till sitt kodväxlande. Han tillägger även att han tycker själv att han ”kan prata mer engelska under lektionen och inte växla så”. Han nämner vidare att han ”tyvärr” ofta går över till svenska när han märker att eleverna inte förstår eller när han vet att han ska prata om något som han anser är svårt.

5.1.3 Variationer beroende på kontextuella faktorer

Följande underavsnitt presenterar diverse kontextuella faktorer som lärarna väljer att lyfta fram i anknytning till den variation som kan existera i deras språkbruk. Lärare 1 anser att hennes språkbruk varierar beroende på hur långt in på terminen klassen befinner sig, eftersom hon anser sig vara mer konsekvent i sitt språkbruk inledningsvis. Lärare 2 säger att hennes språkbruk har förändrats från det att hon var nyexaminerad till idag. Hon anser sig ha varit mer konsekvent i sitt språkbruk tidigare. Anledningen till att hon har minskat mängden engelska beror enligt henne själv på att hon tvingats använda svenskan vid tillrättavisning och när hon upplever stress. ”Problemet” ligger inte enligt läraren i hennes språkkompetens utan snarare i situationen.

Lärare 1 hävdar att hon anpassar mängden engelska beroende på vilket behov eleven har och Lärare 8 anpassar språket på liknande sätt, då han ser att eleven inte förstår. Lärare 3 ökar mängden svenska vid en-till-en-undervisning. Hon säger att hon alltid använder svenska när hon går runt och hjälper eleverna med uppgifter, något som hon aldrig tänkt på tidigare. Hon säger även att hon överätter mycket till svenska för att det finns vissa elever/grupper i klassen som inte förstår. Slutligen anser lärare 5 att han ”tyvärr” använder svenska vid ordningsproblem i grupperna.

5.1.4 Arbetsätt och arbetsområden

Flera av lärarna anser att de upprepar instruktioner för att förtydliga för eleverna. Lärare 1 säger att hon först instruerar på engelska och därefter på svenska. Även Lärare 6 och 7 hävdar att de använder svenska när eleverna inte förstår. Lärare 6 betonar att hon ger instruktionerna först på engelska både muntligt och skriftligt innan instruktionerna upprepas på svenska. Lärare 7 menar att översättningen till engelska endast sker då hon undervisar årskurs 7 eller 8. Lärare 5 lyfter anser sig använda svenska för att förstärka en förklaring till ett ord eller uttryck som han märker att gruppen eller en enskild elev inte förstår.

Grammatikundervisning är ett område som speciellt sker på svenska, enligt Lärare 1. Även Lärare 4, 6 och 7 säger att de tenderar att använda svenska vid grammatikundervisning. Lärare 7 säger att hon använder svenska då hon går igenom grammatik men att hon översätter det hon säger till engelska.

Lärare 3 säger att hon använder svenska i klassen som ett arbetspråk när de jobbar med hörförståelse. Hon menar att hon inte kan veta att eleverna verkligen förstått om de upprepar texten på engelska, utan eleverna får återberätta med egna ord på svenska.

5.2 Elevernas syn på lärarnas språkbruk

Följande avsnitt syftar till att presentera det resultat som insamlats i anknytning till forskningsfrågan: *Till vilken grad stämmer lärarnas uppfattning om sin kodväxling med elevernas?*. Resultatet belyser främst elevernas åsikter om lärarnas språkbruk. Avsnittet är indelat efter klass och presenterar relevant information om klassernas svar. En komplett översikt av samtliga svar kan ses i bilaga 5.

Klass 1 består av 20 elever och har Lärare 1 som engelsklärare. Klassen uppger att de känner sig trygga med att fråga sin lärare om de inte förstår vad som sägs på engelska under lektionerna. Majoriteten (16/20) av Lärare 1:s elever anser att hon talar tillräckligt med engelska under lektionerna, men att det är relevant att använda svenska vid vissa tillfällen. Flera av Lärare 1:s elever (11/20) tycker att det underlättar när hon talar svenska, medan 13 av 20 elever hävdar att de alltid förstår vad läraren säger på engelska. 11 av 20 elever tycker att läraren borde prata engelska under hela lektionen.

Lärare 2 har 14 elever i sin klass. Sex av dessa 14 elever uppger att de inte alltid vågar fråga läraren om de inte förstår vad hon säger när hon talar engelska. De flesta (11/14) anser även att de förstår vad läraren säger när hon talar engelska, men tycker att det underlättar när läraren talar svenska (11/14).

Klass 3 har 21 elever och de flesta (16/21) av eleverna anser att de vågar fråga läraren om de inte förstår vad hon säger när hon talar engelska. 11 av 21 elever säger att de inte alltid förstår vad deras lärare säger när hon talar engelska och 15 elever vill att läraren talar engelska under hela undervisningen.

Klass 4 består av 24 elever och av dessa elever anser sig majoriteten alltid våga fråga sin lärare om hon säger något som de inte förstår på engelska. Dock anger tio elever att de inte alltid förstår vad läraren säger. 20 av 24 elever vill inte att läraren pratar engelska under hela undervisningen och 18 elever tycker att det underlättar när läraren talar svenska.

Klass 5 består av 12 elever varav majoriteten (10/12) anser att de vågar fråga läraren när de inte förstår. Fyra av 12 elever säger att de inte alltid förstår vad läraren säger och sju elever vill att läraren pratar engelska hela tiden. Samtliga elever anser att det är bra att använda svenska vid vissa tillfällen, medan fler än hälften (7/12) av eleverna anger att det inte underlättar när läraren talar svenska.

Klass 6 har 21 elever, varav 16 tycker att det inte underlättar när läraren talar svenska. 15 elever vill att läraren pratar engelska under hela undervisningen. Samtliga elever anser sig alltid förstå vad läraren säger på engelska.

Klass 7 består av 16 elever, varav 15 tycker att det är bra att använda svenska vid vissa tillfällen. 13 elever anser även att läraren använder tillräckligt med engelska i

undervisningen och 14 elever säger att de vågar fråga om de inte förstår vad läraren säger.

Klass 8 har 17 elever. Flera av dessa elever (8/17) förstår inte alltid vad läraren säger på engelska och lika många uppger att de inte vågar fråga när de inte förstår. Majoriteten av eleverna tycker inte att läraren ska prata engelska under hela undervisningen.

5.3 Elevers språkbruk

Följande avsnitt belyser elevernas språkbruk och syftar till att presentera relevant information som insamlats i anknytning till forskningsfrågan: *Är det möjligt att urskilja några tendenser till att lärares kodväxling påverkar elevernas språkbruk och i så fall vilka?*

Lärare 1 anser att eleverna bör uppleva mer talad engelska och att deras kompetens i hörförståelse inte är tillräcklig. Även deras muntliga kompetens brister, enligt läraren. 17 av 20 elever hävdar att de växlar till svenska då läraren är utom hörhåll och lika många elever säger att de använder svenskan som en strategi när de inte kan uttrycka sig på engelska.

Lärare 2 tycker att eleverna behöver uppleva mer talad engelska. Hon har valt att inte kommentera elevernas muntliga kompetens och kompetens i hörförståelse. 12 av lärarens 14 elever säger att de ställer frågor till läraren på svenska. Vidare uppger 10 elever att de använder svenska när de inte vet hur de ska uttrycka sig på engelska.

Lärare 3 anser att eleverna absolut behöver uppleva mer talad engelska och att deras hörförståelse inte är tillräcklig. Hon tillägger även att elevernas muntliga kompetens inte är tillräcklig. 17 av lärarens 21 elever säger att de växlar till svenska så fort läraren inte längre hör och 16 elever hävdar att de använder engelska endast under uppgifter. Samtliga elever säger att de använder svenska när de vill fråga läraren om någonting.

Lärare 4 anser att elevernas hörförståelse och muntliga kompetens inte är tillräcklig, samt att de behöver uppleva mer talad engelska. Åtta av lärarens 24 elever säger att de alltid pratar engelska med läraren och 22 uppger att de använder svenska som en muntlig strategi.

Lärare fem uppger att han inte tycker att eleverna behöver uppleva mer talad engelska men han tycker att elevernas muntliga kompetens och kompetens i hörförståelse inte är tillräcklig. Nio av lärarens 12 elever uppger att de växlar till svenska när läraren inte hör och sex elever säger att de använder svenska under uppgifter med inte annars. Åtta elever anser sig alltid tala engelska med läraren.

Lärare 6 tycker att eleverna bör uppleva mer talad engelska, men att både hörförståelsen och den muntliga kompetensen är tillräcklig. 11 elever av 22 säger att de växlar till svenska när läraren är utom hörhåll och tio elever anser sig endast tala engelska när de arbetar med uppgifter.

Lärare 7 tycker att eleverna behöver uppleva mer talad engelska och hon anser att elevernas kompetens i hörförståelse är bristfällig. Däremot tycker hon att eleverna har tillräcklig muntlig kompetens. Klassen består av 16 elever och de flesta använder svenska någon gång under lektionerna. Samtliga elever använder svenska när de vill fråga om någonting och fjorton elever växlar till svenska när läraren är utom hörhåll. Elever tenderar även att använder svenska när de inte vet hur de ska uttrycka sig på engelska.

Lärare 8 anser att eleverna bör uppleva mer talad engelska. Han tycker inte att elevernas muntliga kompetens och hörförståelse är tillräcklig. 15 av lärarens 17 elever använder svenskan då de vill fråga om någonting och 14 elever säger att de använder engelska endast under uppgifter. Dessutom säger 13 elever att de växlar till svenska då läraren inte längre hör vad de säger.

5.4 Lärares attityder till kodväxling

Följande avsnitt redogör för lärarnas attityder till kodväxling och utgår från forskningsfrågan: *Vilka fördelar respektive nackdelar finns det, enligt lärarna, med kodväxling?*

Lärarna i denna studie lyfter ett antal för- och nackdelar kring användandet av svenska i engelskundervisningen. En av de fördelar som presenteras av flera lärare är att de genom användandet av svenska kan försäkra sig om att samtliga elever förstår vad de säger. Något som lärarna tenderar att utnyttja vid genomgångar av till exempel grammatiska moment. En lärare lyfter fram fyra fördelar som han anser användandet av svenska bidrar med. Dessa är att svenska är ”positivt och nödvändigt vid fina nyansskillnader, vid snarlika ord med olika betydelser, vid ordningsproblem och vid sådant som inte kanske går att hitta i lexikon eller annan ordlista”.

Lärarna lyfter även ett antal nackdelar med att använda svenska i undervisningen. Flera lärare betonar vikten av att eleverna upplever talad engelska, vilket lärarna menar att eleverna går miste om i de fall där svenska används i stor utsträckning. De använder uttryck som ”att eleverna får ’frottera’ sig i språket”, ”att man behöver bada i språket” och ”att man ska vara ’bland det’”. Ännu en nackdel med att tala svenska under lektionerna är, enligt lärarna, att eleverna inte får möjligheten att öva dialogträning och att de kan gå miste om övningar i hur man startar upp konversationer, med mera. Lärarna betonar även risken av att eleverna blir sämre på att använda engelska om inte lärarna själva använder språket i första hand. Det vill säga att det är lärarens uppdrag att stimulera eleverna i deras engelsktalande till dess att engelska används i undervisningen som en vana.

6. Diskussion

Följande kapitel diskuterar studiens resultat med anknytning till den teoretiska bakgrunden samt tidigare forskning. Syftet med denna studie är som nämnts att undersöka lärares och elevers erfarenheter av och attityder till kodväxling, med fokus på lärarnas språkbruk. Diskussionen är indelad i ett antal avsnitt för att tydligare belysa forskningsfrågorna.

6.1. Lärarens kodväxling

I följande avsnitt diskuteras lärarnas kodväxling utifrån forskningsfrågorna: *Hur och i vilken utsträckning anser lärarna sig växla mellan engelska och svenska i engelskundervisningen?* samt *Till vilken grad stämmer lärarnas uppfattning om sin kodväxling med elevernas?*. Avsnittet tar upp data som presenteras i resultatdelen *Definition av lärares språkbruk* (5.1).

Enligt resultatet tenderar lärarna att använda svenska då de förklarar och instruerar. Speciellt intressant är dock att samtliga lärare hävdar att de alltid använder engelska när de initierar lektioner, områden m.m. Lärarna använder även engelska då de organiserar, kontrollerar och avbryter.

Resultatet kan kopplas till Serts (2005) resonemang kring kodväxlingens tre funktioner. Det faktum att lärarna väljer att använda svenska då de förklarar och instruerar något för eleverna kan tyda på att kodväxlingen har en ämnesfunktion, det vill säga att förstaspråket i detta fall används för att läraren ska vara säker på att ett visst innehåll förmedlats. Anledningen till att lärarna väljer att använda engelska vid initiering kan grunda sig i det faktum att flera av lärarna har som mål att använda så mycket engelska som möjligt, vilket kan förklara varför de väljer att utgå från engelska i början av lektionen. Något som är speciellt intressant är att flera lärare uppger att de använder svenska vid ordningsproblem, men trots detta anger de att de använder engelska när de organiserar, avbryter och kontrollerar. Dessa uppgifter tycks vara motsägelsefulla och kan därför tyda på att lärarna inte är fullt ut medvetna om hur deras språkbruk ser ut.

Flera av lärarna i studien betonar uttryckligen vikten av att tala engelska under lektionerna. En lärare säger att det är hennes ambition, medan en annan hävdar att det är självklart att hon försöker använda så mycket engelska som möjligt. Det framgår dock, enligt lärarna, att verkligheten inte tycks överensstämma med lärarnas ambitioner. Ännu en lärare lyfter indirekt åsikten om att det finns en förväntan på honom att använda engelska genom att använda begreppet ”tyvärr” i anknytning till resonemanget. Han säger att han tyvärr ofta använder svenska. En annan lärare lyfter uppfattningen om att hans elever tycks uppskatta när han talar engelska och att han genom att använda engelska stimulerar dem att använda språket. Genom att använda engelska i stor utsträckning möjliggörs det som kallas för scaffolding (Dysthe & Igeland 2003), vilket innebär att läraren genom sitt språkbruk stöttar eleverna i sin tillägnelse av språket. För att sammanfatta tycks det existera en strävan och förväntan hos lärarna att använda engelskan i klassrummet, samt att lärarens val att använda engelska kan stimulera eleverna att göra detsamma.

Verkligheten anses dock inte överensstämma med den förväntning att använda målspråket som lärarna betonar. Förväntningen kan grunda sig i idén om att kommunikativ språkundervisning förutsätter interaktion inom målspråket (se Dragemark, Oscarson, 2009, s 54). Det förväntas med andra ord av läraren att han

eller hon skapar situationer där interaktion på målspråket kan ske. Även Krashens hypotes om input betonar målspråkets relevans och att språket krävs i undervisningen för att eleven ska skapa mening (se Hedge, 2000, s 10). Interaktion i klassrummet på målspråket är alltså en förutsättning för att elever ska kunna bearbeta den input de förvärvat och testa nya yttranden genom att producera relevant och riktig output (Hedge, 2000, s 13).

Resultatet återger ett antal faktorer som lärarna anser påverkar deras val att använda svenska i undervisningen. Det är speciellt intressant att lyfta fram två lärare som betonar förändring över tid som en orsak till varför variationen av mängden engelska i undervisningen förändras. Den första läraren gör detta genom att säga att hon var mer konsekvent i sitt språkbruk i början av terminen och den andra genom att säga att hon talar mer svenska nu än när hon var nyexaminerad (märk att hon började arbeta som lärare 2012). Den faktiska orsaken till varför det existerar en skillnad i lärarnas språkbruk kan diskuteras. Anledningen till att den första läraren tycks använda mer svenska efter en viss tid kan bero på att svenska är hennes modersmål och att språket därför ligger nära till hands. Sert (2005) menar att om kodväxling används av bekvämlighetsskäl, som den gör i detta fall, eller är omotiverad så kan den ha en negativ effekt på elevens tillägnelse av målspråket.

Den andra läraren säger sig ha ändrat sitt språkbruk sen hon var nyexaminerad och anser att det beror på att hon behöver använda svenska för att skapa ordning. De la Campa och Nassaji (2009) belyser skillnaden mellan erfarna och nyexaminerade lärare. De menar att en novis lärare tendera att använda förstaspråket efter ämnesfunktion och översätter för att vara säker på att eleverna tar till sig informationen (s 755; se även Sert 2005). Trots att läraren är nyexaminerad stämmer inte författarnas resonemang in på hennes arbetssätt, eftersom hon använder svenska som känslfunktion och inte som ämnesfunktion. Hon försöker med andra ord upprätthålla en viss ordning genom att använda förstaspråket. Det är möjligt att lärarens teoretiska uppfattning om hur språkbruket i klassrummet borde se ut inte möter den verklighet som hon nu arbetar i.

Resultatet visar även att flera lärare använder kodväxling som repetitionsfunktion, vilket innebär att de först ger en instruktion på engelska och sedan upprepar den på svenska (se Sert, 2005). Observera att resultatet visar att en lärare väljer att först ge instruktionen på svenska och därefter upprepa på engelska. Det går tyvärr inte att se någon skillnad på elevernas förståelse om läraren väljer att presentera informationen på engelska först eller sist. Däremot går det att argumentera för det faktum att eleverna möjligen slutar lyssna då de fått informationen en gång på förstaspråket och tillägnar sig därför inte nödvändigtvis informationen som förmedlas på målspråket.

En intressant fråga att lyfta är vad syftet kan tänkas vara med att översätta yttrandet från förstaspråket till målspråket, eftersom innehållet redan förmedlats. Det är även relevant att särskilja repetition som sker när läraren ser att eleverna inte förstår och repetition som sker automatiskt. I det första fallet utförs repetitionen för att förmedla ett visst innehåll och en viss förståelse, medan läraren i det andra fallet inte lägger någon vikt vid huruvida eleverna förstår eller ej. Istället ger läraren översättningen utan att analysera situationen, vilket kan leda till att eleverna i det långa loppet inser att läraren alltid upprepar informationen på förstaspråket och de behöver därmed inte lyssna på yttrandet på målspråket. Repetitionen kan därför ha

en negativ effekt vid överanvändning eftersom eleverna kan utnyttja systemet (se Sert, 2005).

Slutligen lyfter flera lärare fram grammatikundervisning som ett område där svenska ofta används. Förstspråket har då en ämnesfunktion och det är främst förståelsen av innehållet som är det centrala (se Sert, 2005). Lärarnas arbetssätt stämmer överens med Copland och Neokleous (2010) tankar kring att lärare tenderar att använda förstaspråket då de undervisar om språksystemet (s 276). Författarna hävdar att valet att använda förstaspråket grundar sig i att undervisning om språksystemet som utförs på målspråket anses för komplext (ibid.). Resonemanget bör ifrågasättas eftersom det inte går att ta för givet att alla elever har problem att tillägna sig information om språksystemet på målspråket, utan läraren bör problematisera kodväxlingen utifrån varje enskild situation. Samtidigt bör tilläggas att det skulle vara möjligt att utifrån Vygotskijs teori om den närmaste utvecklingszonen, successivt närma sig en nivå där eleverna kan tillägna sig grammatik på målspråket (se Dysthe, 2003, s 51). I ett sådant scenario ger lärarna eleverna förutsättningar till att genom scaffolding röra sig från en utvecklingszon till en annan (se Dysthe & Igland, 2003, s 82).

6.1.1 En jämförelse mellan lärarens och elevers uppfattning om lärarens språkbruk

Följande avsnitt jämför de åtta lärarnas uppfattning om sitt språkbruk med elevernas uppfattning om detsamma och utgår från forskningsfrågan: *Till vilken grad stämmer lärarnas uppfattning om sin kodväxling med elevernas?* Avsnittet är kopplat till den del i resultatet som tar upp lärares språkbruk och elevernas uppfattning om lärarens språkbruk, *Definition av lärares språkbruk* (5.1).

Lärare 1 betonar, som tidigare nämnts, vikten att tala engelska under lektionerna och att det är hennes ambition att göra det. Däremot anser hon att verkligheten inte alltid ser ut så, eftersom hon tenderar att kodväxla. Målet med lärarens undervisning tycks vara att följa en direct method, vilket inte exkluderar en kommunikativ undervisning, men att det i praktiken tenderar att bli mer svenska än vad hon hade tänkt (Dragemark Oscarson, 2009, s 49; se även 2.2). Lärarens klass anser sig kunna fråga läraren om de inte förstår vad hon säger på engelska, vilket några hävdar att de inte gör. Majoriteten av eleverna tycker att hon talar tillräckligt med engelska, men flera vill att hon talar mer engelska. Därför går det att argumentera för att läraren följer sin ambition att tala mer engelska. Vidare anser sig läraren anpassa mängden engelska beroende på elev, vilket knyter an till elevernas åsikter om att svenska bör användas vid vissa tillfällen. Resonemangen kan kopplas till läroplanens (Lgr 11) formulering kring att undervisningen ska anpassas till varje individs enskilda behov (Skolverket, 2011, s 8).

Lärare 2 säger att hon ”självklart” försöker använda språket i undervisningen, men trots detta använder hon mer svenska än vad hon anser att hon behöver. Samtidigt hävdar hon dock att hon alltid kan motivera varför hon använder svenska, vilket är intressant då hon tidigare sagt att hon använder för mycket svenska. Påståendena är motsägelsefulla, eftersom frasen ”för mycket” tyder på att hon skulle kunna minska mängden svenska och därför inte kan motivera valet att använda det. Något som är speciellt intressant med denna lärare är att hon är nyexaminerad, men ändå anser att hennes språkbruk har förändrats sedan hon började arbeta som lärare

(några månare tidigare). Resultatet visar därför att hon talar mer svenska nu än vad hon gjort tidigare. Det är möjligt att resonera kring huruvida Lärare 2:s kodväxling sker av affektiva skäl eftersom hon anger klassrumssituationen som anledning till sitt språkbruk (se Copland & Neokleous 2010, s 271). Sex av lärarens 14 elever hävdar att de inte alltid kan fråga henne när de inte förstår vad hon säger. Om detta beror på att hon är nyexaminerad och främmande för eleverna eller på grund av att hon inte ger eleverna det utrymme framgår ej. De flesta av lärarens elever tycker att det underlättar när hon talar svenska, men samtidigt att de förstår vad hon säger när hon talar engelska.

Lärare 3 anser att hon använder mer svenska än hon behöver när hon undervisar i engelska och hävdar att hon inte alltid kan motivera varför hon använder svenska i undervisningen. Enligt Sert (2005) är det en förutsättning att kunna motivera sin kodväxling för att det ska gagna eleverna, vilket innebär att hon visar vissa brister i sitt språkbruk. Lärare 3 anger även att när hon talar med eleverna individuellt använder hon alltid svenska och hon poängterar att hon inte tänkt på detta faktum tidigare. Detta tyder på det som Sert (ibid.) kallar för omedveten kodväxling. Dock är det svårt att hävda huruvida den är motiverad eller inte eftersom Lärare 3 inte lämnar någon vidare kommentar kring anledningen, men det är möjligt att även denna omedvetna kodväxling är ett exempel på att lärarens språkbruk i stort är omotiverat. De enda situationer, som framgår i resultatet, då Lärare 3 kan motivera sin användning av svenska i undervisningen är då hon översätter för att alla ska förstå och då klassen arbetar med hörförståelse. Flera av eleverna i klassen uppger att de inte alltid förstår vad läraren säger på engelska, men många anger också att de vågar fråga när de inte förstår. Mer än hälften av klassen vill att hon ska prata engelska hela tiden. Att eleverna vill höra mer talad engelska under lektionstid bekräftar att lärarens omotiverade kodväxling inte gynnar elevernas lärande och det faktum att vissa elever inte förstår vad hon säger på engelska kan tyda på ett behov av en större mängd motiverad kodväxling.

Lärare 4 anser sig inte tala för mycket svenska i sin undervisning, samt att om hon använder svenska så kan hon alltid motivera varför. Läraren väljer inte att definiera sitt språkbruk vidare utan säger endast att hon använder engelska hela tiden förutom vid grammatikundervisning. Läraren använder endast kodväxling som ämnesfunktion vid undervisning av språkssystem (se Sert, 2005; Copland och Neokleous 2010, s 276). Hennes elever tycks föredra när hon talar svenska, vilket är speciellt intressant eftersom läraren anser sig tala engelska hela tiden. Det är även relevant att lyfta att 10 av hennes 24 elever inte alltid förstår vad hon säger när hon talar engelska, men att majoriteten anser sig kunna fråga om de inte förstår. Intressant är även att 20 av 24 elever inte vill att läraren talar engelska under hela undervisningen. Resultatet kan tyda på att viss kodväxling är nödvändig i undervisningen, eftersom eleverna tycks missförstå och gå miste om ett visst innehåll då språket blir ett hinder för förståelsen. Det kan därför argumenteras för att det förväntas av läraren att använda en viss mängd kodväxling, samt att läraren bör kunna läsa av elevgruppens förståelse och använda kodväxling för att möta deras behov. Genom att anpassa kodväxlingen efter behov möter läraren läroplanens krav på att utbildningen ska anpassas till varje elevs behov (Skolverket, 2011, s 8).

Lärare 5 anser inte att han använder mer engelska än han behöver och hävdar även att han alltid kan motivera varför han växlar till svenska. Lärare 5 anger dock

att han ”tyvärr” använder svenska vid ordningsproblem. Lärarens utsago tyder på en strävan att använda svenska endast som motiverad kodväxling i klassrummet över lag. Med andra ord tycks Lärare 5 vara på god väg att, som Sert (2005) uttrycker det, dominera sin kodväxling och sitt språkbruk. Undersökningen visar att samtliga elever i klass fem anser att det är bra att använda svenska vid vissa tillfällen, vilket antyder att viss kodväxling är befogad. Dessutom visar resultatet att fler än hälften av eleverna i Klass 5 vill att läraren ska prata engelska hela tiden och lika många anser att det inte underlättar när läraren talar svenska. Majoriteten vågar fråga läraren när de inte förstår. Även dessa uppgifter kan tyda på att Lärare 5:s ambition att använda mycket engelska i sin undervisning och att alltid kunna motivera sin kodväxling stämmer överens med hur eleverna uppfattar lärarens språkbruk.

Lärare 6 anser att hon använder mer svenska än hon behöver och hon kan inte alltid motivera varför. Dock visar resultatet att viss motiverad kodväxling förekommer i Lärare 6:s undervisning då hon använder svenska då hon märker att eleverna inte förstår och hon anger även att hon ofta repeterar instruktioner till klassen på svenska. Dessutom använder Lärare 6 svenska när hon undervisar i grammatik. Lärare 6:s språkbruk kan alltså sägas till viss del stämma in på två av de funktioner för kodväxling som presenteras av Sert (2005), nämligen repetitionsfunktionen och ämnesfunktionen. Resultatet visar att övervägande del av klassen inte tycker att det underlättar när läraren talar svenska och samtliga uppger att de alltid förstår vad lärarens säger. Majoriteten av klassen vill även att läraren ska prata engelska hela tiden. Elevernas svar kan tyda på att lärarens användande av kodväxling som repetition vid exempelvis instruktioner är överflödig.

Lärare 7 anser sig alltid kunna motivera varför hon använder svenska i sin undervisning, men tyvärr går hennes svar, huruvida hon anser att hon använder för mycket svenska eller ej, inte att uttyda. Det faktum att hon hävdar att hon alltid kan motivera sin kodväxling kan tyda på att hon dominerar sin kodväxling och att den är väl genomtänkt. Motiverad kodväxling behöver inte vara något negativt och Sert (2005) menar att den inte nödvändigtvis behöver leda till att mängden målspråk i klassrummet minskar. Läraren uppger sig använda svenska som ämnesfunktion då hon undervisar i grammatik, men att hon brukar översätta sig själv till engelska. Hennes elever tycker att svenskan bör användas vid vissa tillfällen, vilket kan appliceras till det faktum att läraren väljer att tala svenska vid grammatikundervisning. De verkar även vara nöjda med mängden engelska som läraren talar i stort och det är därför möjligt att lärarens motiverade mängd svenska motsvarar det behov som eleverna har.

Lärare 8 hävdar att han använder kodväxling i undervisningen och att han skulle kunna tala mer engelska. Resultatet tyder vidare på att han tycks anse sitt språkbruk vara något negativt, eftersom han växlar mer än vad han anser sig behöva. Det är dock tydligt att han anser att engelskan bör ha en framträdande roll i undervisningen. Läraren säger även att han inte kan motivera varför han använder svenska. Det är därför troligt att svenskan används av bekvämlighetsskäl, vilket enligt Sert (2005) får en negativ effekt på elevernas tillägnelse av målspråket. Resultatet tyder på att flera av lärarens elever inte alltid förstår vad han säger på engelska, vilket även bekräftas genom att eleverna inte vill att läraren ska tala engelska under hela undervisningen. En relevant reflektion är att eleverna tycks eftersträva motiverad kodväxling, eftersom innehållet ibland går förlorat på grund av språket. Motiverad

kodväxling skulle enligt Sert (2005) innebära att läraren dominerar sitt språkbruk och sitt tillvägagångssätt. Relevant kodväxling kunde därmed förmedlas vid behov istället för att läraren undervisar endast på svenska. Ännu en tendens som kan påverka elevernas förståelse är att flera av dem, enligt resultatet, inte vågar fråga läraren när de inte förstår. Detta kan innebära att läraren inte uppmärksammar när eleverna går miste innehållet, eftersom de inte påpekar när de inte förstår. Läraren tenderar istället att överanvända förstaspråket.

För att sammanfatta detta avsnitt, kan poängteras att lärarnas uppfattning om sitt eget språkbruk stämmer överens med elevernas uppfattning. Emellertid går det inte att urskilja någon generell tendens till hur lärares språkbruk ser ut i verkligheten.

6.2 Påverkar lärarens språkbruk elevernas?

Detta avsnitt belyser huruvida det är möjligt eller ej att se några tendenser till om lärarnas språkbruk påverkar eleverna och utgår därmed från forskningsfrågan: *Är det möjligt att urskilja några tendenser till att lärares kodväxling påverkar elevernas språkbruk och i så fall vilka?*

Resultatet visar att lärare 1 talar engelska under lektionen, förutom vid vissa tillfällen och anpassar mängden engelska beroende på enskilda elevers behov. Hennes klass tenderar att använda svenska som en kommunikativ strategi, samt när läraren är utom hörhåll. I resultatet framgår att läraren anser att eleverna bör uppleva mer talad engelska, men trots detta uppger hon att hon använder för mycket svenska i sin undervisning. Det är speciellt intressant att läraren uppmärksammar elevernas brister i hörförståelse och i deras muntliga förmåga, eftersom hon tycks brista i sin ambition att tala engelska. Lärarens tendens att övergå till svenska tycks alltså påverka elevernas språkbruk.

Lärare 2 använder för mycket svenska i undervisningen och omotiverad kodväxling. I resultatet framgår det att hon inte finner några brister i sin språkkompetens utan att anledningen till att hon använder förstaspråket grundar sig i ordningsproblem. Resonemanget antyder att läraren frånsäger sig ansvaret för sitt eget språkbruk. Hon anser att eleverna behöver uppleva mer talad engelska, vilket är intressant eftersom hon har valt att inte ta ställning till om eleverna har brister eller ej när det kommer till hörförståelse och deras muntliga förmåga. Därmed kan argumenteras för att läraren har belyst behovet av mer talad engelska utifrån ett större perspektiv än utifrån hennes specifika klass. Flera av lärarens elever uppger att de använder svenska som kommunikativ strategi och vid frågor till läraren. Möjligen är elevernas val att använda svenska vid frågor till läraren en konsekvens av att hon väljer att använda svenska vid ordningsproblem.

Diskussionen ovan visar att Lärare 3 tenderar att använda omotiverad kodväxling i stor utsträckning, förutom vid hörförståelse. Hon anser att eleverna bör uppleva mer talad engelska och att de har vissa brister när det gäller muntlig kompetens och hörförståelse. Resultatet visar att eleverna i Klass 3 ofta tar till svenska under lektionerna. Till exempel uppger de flesta att de använder engelska under uppgifter men inte annars och att de växlar till svenska när läraren är utom hörhåll. Det kan här vara möjligt att se en koppling mellan lärarens språkbruk och elevernas. Eftersom läraren talar mer svenska än hon anser att hon behöver tenderar även eleverna att använda förstaspråket då de får tillfälle. En ökning av talad engelska i

klassrummet med motiverad kodväxling som stöd skulle kunna öka förutsättningarna för att elevernas kompetenser utvecklas.

Lärare 4 anger att hon använder engelska i undervisningen förutom vid grammatikundervisning. Diskussionen ovan visar att en viss mån av kodväxling skulle hjälpa de elever som inte alltid förstår vad läraren säger på engelska. Trots att Lärare 4 till största delen av undervisningen använder engelska så anser hon att eleverna behöver uppleva mer talad engelska. Med tanke på att hon alltid anser sig kunna motivera varför hon växlar till svenska så tyder hennes svar på, liksom Lärare 2, att hon tolkat frågan ur ett vidare perspektiv än just klassrumssituationen. Lärare 4 anser att elevernas muntliga kompetens brister, vilket är intressant utifrån resultatet som visar att klass 4 tenderar att växla till svenska i olika situationer. Till exempel uppger mer än hälften av klassen att de inte alltid talar engelska med läraren och 22 av 24 elever använder svenska som en kommunikativ strategi. Det är utifrån dessa uppgifter svårt att påvisa att lärarens språkbruk påverkar hur eleverna talar då de ofta väljer förstaspråket trots att läraren talar mest engelska.

Lärare 5 har ambitionen att tala så mycket engelska som möjligt under lektionen och kan oftast motivera sin kodväxling. Dessutom anser han att eleverna får uppleva tillräckligt mycket talad engelska. Resultatet visar att eleverna i klassen tenderar att växla till svenska när de inte arbetar med uppgifter och när läraren inte hör. Trots detta anger åtta elever av 12 att de alltid talar engelska med läraren. Det är möjligt att lärarens språkbruk i klassrummet gör att eleverna känner sig bekväma att tala engelska med läraren. Att de väljer att tala svenska när läraren inte hör och när de inte arbetar med uppgifter kan tyda på att eleverna upplever vissa svårigheter med att definiera när lektionstid gäller och ej. Med andra ord tycks eleverna endast uppleva lärarledda aktiviteter som tillfällen då de förväntas tala engelska.

Enligt diskussionen ovan använder Lärare 6 till viss del motiverad kodväxling, men hon anser själv att hon använder för mycket svenska. Hon tycker att eleverna bör uppleva mer talad engelska, men att både hörförståelsen och den muntliga kompetensen är tillräcklig. Resultatet visar att elevernas språkbruk är ganska jämnt fördelat i hälften. Ungefär halva klassen använder svenska och halva engelska när läraren är utom hörhåll och detsamma gäller för frågan om de använder engelska vid uppgifter men inte annars. Lärare 6:s uppfattning om att elevernas muntliga kompetens och hörförståelse är tillräcklig och det faktum att eleverna i Klass 6 i stor utsträckning använder engelska när läraren inte hör, kan tyda på att elevernas språkbruk inte påverkas av lärarens användande av svenska i klassrummet. Det kan också tyda på att läraren gjort en för kritisk bedömning av sitt eget språkbruk.

Enligt Lärare 7 behöver eleverna uppleva mer talad engelska och att deras kompetens i hörförståelse är bristfällig. Elevernas muntliga kompetens anser hon dock tillräcklig. Lärare 7 är den enda av lärarna i undersökningen som använder kodväxlingens repetitionsfunktion genom att växla från svenska till engelska när hon undervisar grammatik. Övriga lärare som anger att de använder repetitionsfunktion ger först informationen på engelska och därefter på svenska för att alla elever ska förstå innehållet. Trots att Lärare 7 anser sig alltid kunna motivera sin kodväxling och att elevernas muntliga kompetens är tillräcklig, visar resultatet på att hennes elever använder svenska till stor del under lektionen i olika situationer. Elevernas språkbruk kan här visa på att Lärare 7:s användande av kodväxling som repetitionsfunktion fått den följd som Sert (2005) tar upp, nämligen att eleverna lär

sig att informationen kommer både på målspråket och på förstaspråket. Det kan dessutom argumenteras för att om informationen först ges på förstaspråket, vilket är fallet med Lärare 7, ökar risken för att eleverna slutar lyssna innan de fått informationen på målspråket. Följden kan då bli att trots att läraren anser sig kunna motivera sin kodväxling så får den, i detta fall, negativ effekt på elevernas användande av målspråket.

Lärare 8 anser att han talar för mycket svenska i klassrummet och han anser även att eleverna brister i muntlig kompetens och hörförståelse. Det faktum att han talar svenska under engelsklektionerna speglas i resultatet för elevernas språkbruk, där det kan avläsas att eleverna i stor utsträckning använder förstaspråket istället för målspråket. Följaktligen kan det argumenteras för att lärarens språkbruk påverkar elevernas.

Sammanfattningsvis visar diskussionen ovan att lärarnas språkbruk tenderar att, med vissa undantag, påverka elevernas. Det bör dock nämnas att de tendenser som påvisas i diskussionen inte nödvändigtvis endast är konsekvenser av lärarnas språkbruk, utan det är möjligt och även troligt att andra faktorer har inverkat på elevernas språkbruk.

6.3 Lärarnas attityder till kodväxling

Följande avsnitt belyser lärarnas åsikter om kodväxling med fokus på fördelar och nackdelar. Därmed utgår avsnitten från forskningsfrågan: *Vilka fördelar respektive nackdelar finns det, enligt lärarna, med kodväxling?* Forskningsfrågan belyses i resultatet under *Lärarnas attityder till kodväxling* (5.3).

Lärarna i studien tycks presentera fler nackdelar än fördelar med att använda svenska, det vill säga förstaspråket, i undervisningen. Det är därför speciellt intressant att samtliga lärare uppger att de ofta använder svenska under engelsklektionerna. En av få fördelar som lyfts fram är att läraren genom att tala svenska kan försäkra sig om att samtliga elever förstår vad han eller hon säger. Det går dock att ifrågasätta om detta resonemang stämmer, eftersom 21 elever har ett annat språk än svenska som modersmål. Vi vill lyfta frågan om det är möjligt för en lärare att förutsätta att hans eller hennes elever alltid förstår vad han eller hon säger på svenska. Sert (2005) belyser denna problematik genom att hävda att det räcker att en elev i klassen har ett annat modersmål än läraren och resten av gruppen för att denna elev ska bli förbisedd och i värsta fall kränkt vid användande av förstaspråket. Tidigare forskning presenterar andra fördelar med att använda kodväxling, men dessa förutsätter att hela gruppen har samma modersmål. Ytterligare några fördelar som lyfts i resultatet är att det är nödvändigt att kodväxla vid förtydligande av nyansskillnader och vid ordningsproblem. Även dessa användningsområden förutsätter att eleverna har svenska som modersmål.

De nackdelar som lärarna lyfter fram är att användandet av svenska minskar chansen för eleverna att uppleva autentiskt talad engelska och därmed naturlig interaktion. De går även miste om chansen att öva dialogträning och hur det är möjligt att genom vissa strategier upprätthålla en konversation (jfr den kommunikativa kompetensen och strategisk kompetens 2.3). Hedge (2000) menar att det bör finnas en tydligare plats för den strategiska kompetensen i undervisningen (s 52).

6.4 Slutdiskussion

I detta avsnitt kommer relevant tidigare diskussion att belysas vidare. Vissa resonemang sätts därmed in i en större kontext och tendenser till generaliseringar kommer att presenteras.

Diskussionen ovan visar att lärarna tenderar att vara medvetna om relevansen av att använda engelska i undervisningen, men tycks i olika mån vara medvetna om hur mycket de använder målspråket i klassrummet. Komplexiteten uppmärksammas även av de la Campa och Nassaji (2009, s 743). Brist på viss medvetenhet vid kodväxling kan ses hos samtliga lärare, speciellt då kodväxling i stor utsträckning sker per automatik. Resultatet visar att lärarna i varierad omfattning tycks kunna motivera sin kodväxling. Det tydliggörs i diskussionen ovan att det är viktigt att lärarna kan motivera sitt användande av svenska, eftersom eleverna påverkas i viss grad av lärarnas språkbruk. Sert (2005) betonar relevansen av att kodväxlingen är motiverad och att den inte sker av bekvämlighetsskäl, vilket några lärare tenderar att göra, och att den inte sker per automatik. Det finns även tendenser till att några lärare är på god väg att dominera sin kodväxling.

Majoriteten av lärarna uppger att de anser att eleverna bör uppleva mer talad engelska och att det finns en förväntan på lärarna att endast använda engelska i undervisningen. Trots detta tenderar lärarna att främst använda förstaspråket. Detta är intressant med tanke på att de verkar medvetna om att, som Hedge (2000) uttrycker det, input på målspråket är en förutsättning för framgångsrik språkundervisning. Dessutom möjliggör input en interaktion på målspråket, som ger eleverna möjligheten att skapa och testa meningsfull output (se Hedge, 2000, s 13).

Det framgår även i diskussionen ovan att lärarnas språkval påverkar elevernas språkbruk, vilket innebär att om läraren väljer att använda engelska så kan eleverna stimuleras att göra detsamma. I ett sådant scenario fungerar lärarens språkbruk som scaffolding när eleven tillägnar sig målspråket och därmed förflyttar sig inom den närmaste utvecklingszonen (se Dysthe & Igland, 2003, s 51).

Den kommunikativa kompetensen är framträdande i kursplanen för engelska (se Skolverket, 2011). Även om den kommunikativa kompetensen inte tydligt går att utläsa i lärarnas svar framgår betydelsen av interaktion i klassrummet och att målspråket måste talas för att eleverna ska utvecklas. Trots detta visar vissa lärare tendenser till att använda sig av metoden Grammar-Translation, vilket framgår av repetitioner mellan målspråk och förstaspråk. De la Campa och Nassaji (2009) anser användandet av förstaspråket i undervisningen föråldrat (s 734). Emellertid använder sig eleverna av förstaspråket som en kommunikativ strategi när de inte vet hur de ska uttrycka sig, vilket anknyter till en kommunikativ kompetens. Det bör dock uppmärksammas att denna strategi endast fungerar i ett klassrum där samtliga elever har samma förstaspråk.

7. Sammanfattning och slutsats

Studien har undersökt lärares kodväxling med utgångspunkt i lärare och elevers erfarenheter och attityder. Den tar avstamp i fyra forskningsfrågor (se 1.1).

Den första forskningsfrågan, *Hur och i vilken utsträckning anser lärarna sig växla mellan engelska och svenska i engelskundervisningen?*, kan besvaras med att lärarna tenderar att kodväxla med stor variation sinsemellan. Flera lärare betonar den muntliga engelskans betydelse för undervisningen och att eleverna påverkas av deras språkbruk. Samtidigt visar lärarnas svar på en underförstådd förväntan att endast använda engelska i undervisningen, vilken kan grundas i teori. Studien visar att lärare varierar mängden kodväxling beroende på vissa kontextuella faktorer, såsom tidsbrist, stress, ordningsproblem samt distinktion mellan en-till-en-undervisning och gruppundervisningen. Lärarna tenderar även att använda mer svenska vid grammatikundervisning. Ytterligare en intressant uppgift som framkommit är att lärarna i studien visar stora variationer när det kommer till hur väl de kan motivera varför de använder kodväxling. Här kan inga generella slutsatser för gruppen dras.

Studiens andra forskningsfråga är: *Till vilken grad stämmer lärarnas uppfattning om sitt språkbruk med elevernas*. Undersökningen visar att elevers uppfattning om lärarnas språkbruk stämmer överens med lärarnas utsago, som inte leder till några generella slutsatser.

Den tredje forskningsfrågan är: *Är det möjligt att urskilja några tendenser till att lärares kodväxling påverkar elevernas språkbruk och i så fall vilka?*. Studien visar att vissa tendenser till att lärarnas kodväxling speglas i elevernas språkbruk existerar. Diskussionen betonar dock att andra faktorer även kan ha inverkan på hur mycket målspråk eleverna använder under lektionstid.

Den sista och fjärde forskningsfrågan, *Vilka fördelar respektive nackdelar finns det, enligt lärarna, med kodväxling?*, resulterade i ett antal, av lärarna, definierade för- och nackdelar. Studien visar att lärarna endast finner en fördel med att använda svenska i undervisningen och denna är att de kan vara säkra på att eleverna förstår innehållet. Diskussionen visar dock att detta förutsätter att samtliga elever har svenska som modersmål. De nackdelar som presenteras är: brist på talad engelska och övning i strategisk kompetens i situationer där förstaspråket inte delas av deltagarna i konversationen.

De slutsatser som kan dras är bland annat att det finns ett behov av mer motiverad kodväxling i undervisningen och det är lärarens uppgift att skapa situationer där interaktion på målspråket kan ske.

7.1 Vidare forskning

Den här studien har gett upphov till ett antal frågor som kan bilda underlag för vidare forskning. Ett exempel är att undersöka varför lärarnas språkbruk inte tycks påverkas av den förväntas som existerar på dem att använda målspråket i undervisningen. Det skulle även vara intressant att utföra observationer för att undersöka huruvida lärarnas uppfattning om sin kodväxling stämmer med verkligheten, samt hur eleverna tycks reagera när läraren kodväxlar. Genom att använda intervjuer skulle det vara möjligt att undersöka lärarnas attityder till kodväxling mer utförligt.

Den här studien väljer att titta på muntlig engelska och de tendenser som uppvisas i diskussionen kring översättning från engelska till svenska skulle vara

intressant att även undersöka när det gäller skriftlig engelska. Detta gäller underökningar kring huruvida översättningsmeningar är effektiva eller ej, samt om de är relevant när det kommer till elevernas kommunikativa språkutveckling.

Referenser

- Abrahamsson, N. (2009). *Andraspråksinläring*. Lund: Studentlitteratur.
- Copland, F., & Neokleous, G. (2010). L1 to teach L2: Complexities and contradictions. *ELT Journal*. 65(3), 270-279.
- De la Campa, J. C., & Nassaji, H. (2009). The Amount, Purpose, and Reasons for Using L1 in L2 Classrooms. *Foreign Language Annals*. 42(4), 742-759.
- Dragemark Oscarson, A. (2009). *Self-Assessment of Writing in Learning English as a Foreign Language: a Study at the Upper Secondary School Level*. Göteborg: Geson Hylte.
- Dysthe O. (2003). Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel och lärande* (s 31-74). Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe O., & Igländ, M-A. (2003). Vygotskij och sociokulturell teori. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel och lärande* (s 75-94). Lund: Studentlitteratur.
- Dörnyei, Z., med Taguchi, T. (2010) *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing*. (2. uppl.) New York: Routledge.
- Gradner-Chloros, P. (2009). *Code-switching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hegde, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Lagerholm, P. (2010). *Språkvetenskapliga uppsatser*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Myndigheten för skolutveckling (2008) *Engelska: en samtalsguide om kunskap, arbetssätt och bedömning*. Stockholm: Liber
- Sert, O. (2005). The Functions of Code Switching in ELT Classrooms. *The Internet TESL Journal*. 11(8). <http://iteslj.org/Articles/Sert-CodeSwitching.html>. Datum: 2012-04-20.
- Skiba, R. (1997). Code Switching as a Countenance of Language Interference. *The Internet TESL Journal*. 3(10). <http://iteslj.org/Articles/Skiba-CodeSwitching.html>. Datum: 2012-03-27.
- Skolverket. (1994). *Läroplan för obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet 1994*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Statistiska centralbyrån (SCB). <http://www.scb.se>. Datum 2012-04-26.
- Svartvik, J. (2004) ”Språket i framtiden”. I: R. Ferm & P. Malmberg (Red.), *Språkboken*. Myndigheten för skolutveckling. www.skolverket.se. Datum: 2012-04-22.
- Vetenskapsrådet (VR). (2011). God forskningssed. Vetenskapsrådets rapportserie 1:2011. www.vr.se. datum 2012-05-14.

Bilaga 1 Informationsbrev

Kodväxling i engelskundervisningen

- ett examensarbete om erfarenheter och attityder till användandet av svenskan i engelskundervisningen

I den traditionella engelskundervisningen i Sverige har det varit vanligt att använda svenska som ett instruktionsspråk i klassrummet, vilket innebär att viktig information förmedlas genom det svenska språket snarare än det engelska. Forskning visar att en förändring är rådande, med betoning på att hela undervisningen bör ske på engelska. Det är därför intressant att kartlägga användandet av svenska respektive engelska i dagens undervisning, samt lärarnas och elevernas inställning till detta.

Vi vänder oss därför till Dig som är engelsklärare och undervisar i grundskolans senare år, eftersom Du är insatt i verksamheten och vet hur undervisningen fungerar i vardagen. Vi skulle uppskatta om Du tillsammans med en av dina klasser medverkar i vår undersökning bestående av en enkät och eventuellt en intervju (endast lärare).

Hur har vi hittat just Dig?

Vi har valt att göra undersökningen på ett antal högstadieskolor i Marks kommun. Lärare i engelska och deras elever ombeds medverka i undersökningen och vi är tacksam för varje enskilt svar. Uteblivna svar försämrar undersökningen så vi hoppas att Du vill medverka. Observera att medverkan är frivillig och anonym.

Vilka är vi som gör undersökningen?

Vi är två studenter som läser till lärare på Göteborgs Universitet. Denna termin skriver vi vårt examensarbete inom lärarutbildningen. Vi har valt att titta på relationen mellan svenska och engelska i engelskundervisningen.

Undersökningen

Undersökningen består av två delar, en enkät och en intervju. Enkäten innehåller ett antal frågor om Din erfarenhet av och uppfattning om kodväxling. Det är angeläget att Du svarar uppriktigt - alltså vad Du anser, inte vad Du tror att vi förväntar oss. Intervjuerna är komplement till enkäten och kommer därför inte att genomföras med samtliga medverkande.

Vad händer med svaren?

Svaren behandlas anonymt. Resultaten beskrivs endast som siffror och anonymiserade citat.

Kontakta oss gärna om Du har några frågor:

Emelie Björnkvist gusemeljo@student.gu.se

Thérèse Fridolf gusfridth@student.gu.se

Bilaga 2 Medgivandeblankett

Hej, våra namn är Emelie Björnkvist och Thérèse Fridolf, vi är lärarstudenter vid Göteborgs universitet. Denna termin skriver vi vårt examensarbete och kommer i och med det att undersöka lärares och elevers erfarenheter av och uppfattning om användandet av svenska i engelskundervisningen. Undersökningen kommer att göras med hjälp av enkäter i ett antal högstadieskolor i Marks kommun. Elever som är under 18 år behöver föräldrarnas godkännande för att delta. Vi ber er därför att fylla i denna blankett.

Samtliga undersökningar är anonyma och frivilliga, svar kommer därför inte att kunna ledas tillbaka till eleven.

Vänligen fyll i denna blankett och återlämna den senast
(oavsett svar).

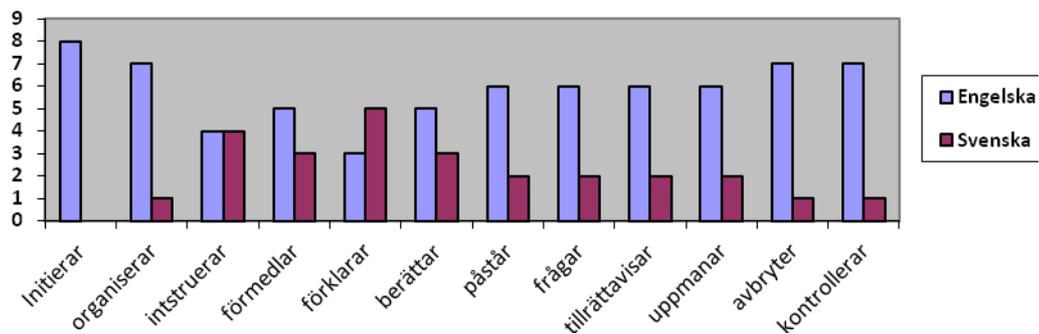
Som målsman för _____ tillåter jag henne/honom att delta i *enkätundersökningen*.

Mitt namn är _____,
genom att svara "ja" ger jag min tillåtelse att eleven deltar i undersökningen och är medveten om att han/hon är anonyma.

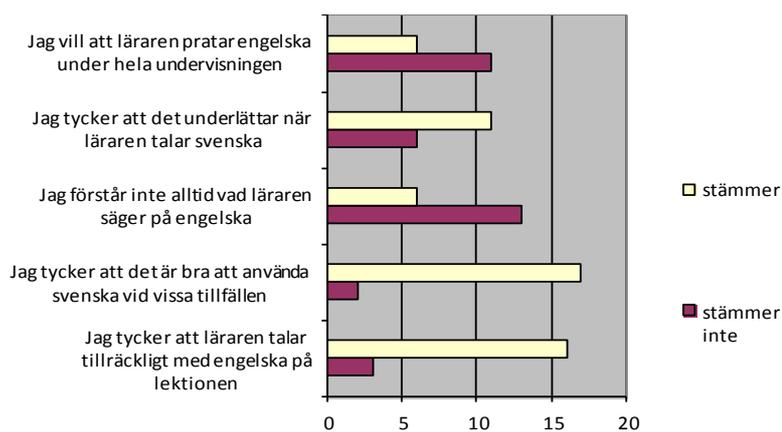
IFYLLES OM TILLÅTELSE GES FÖR ENKÄT: JA

IFYLLES OM TILLÅTELSE INTE GES: NEJ

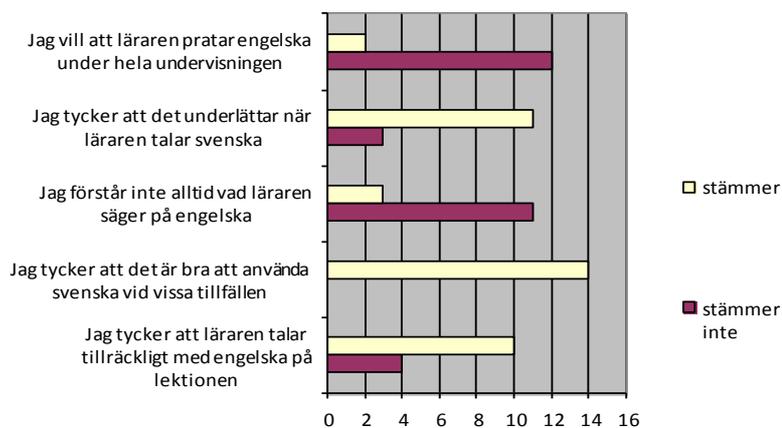
Tack på förhand! Med vänliga hälsningar, Emelie och Thérèse.

Bilaga 3 Lärarenkät**Bilaga 4 Elevenkät****Bilaga 5 Figurer**

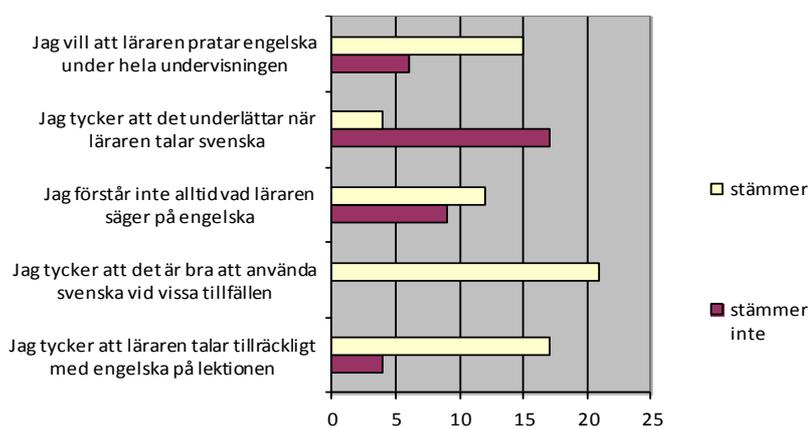
Figur 1: Lärares språkbruk beroende på situation



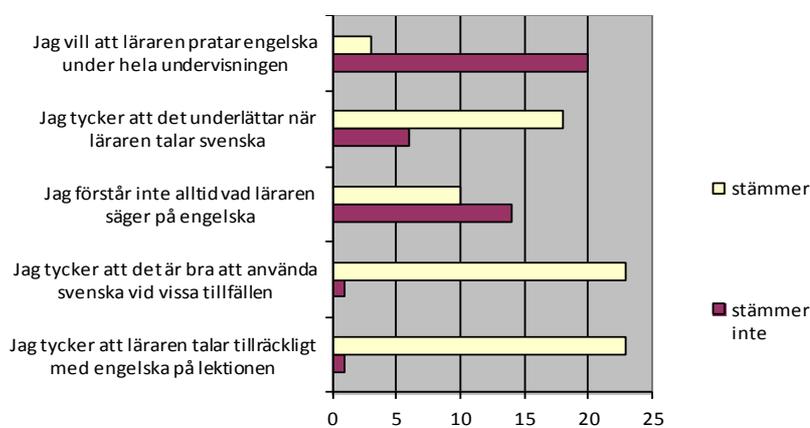
Figur 2: Elevers uppfattning om lärarens kodväxling – Klass 1



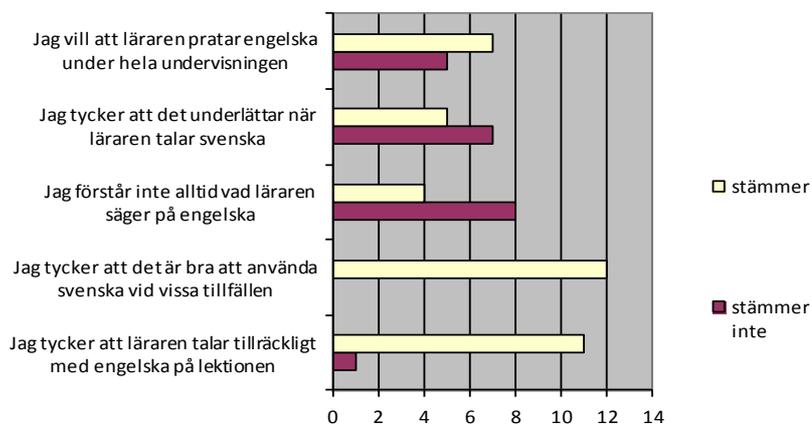
Figur 3: Elevers uppfattning om lärarens kodväxling – Klass 2



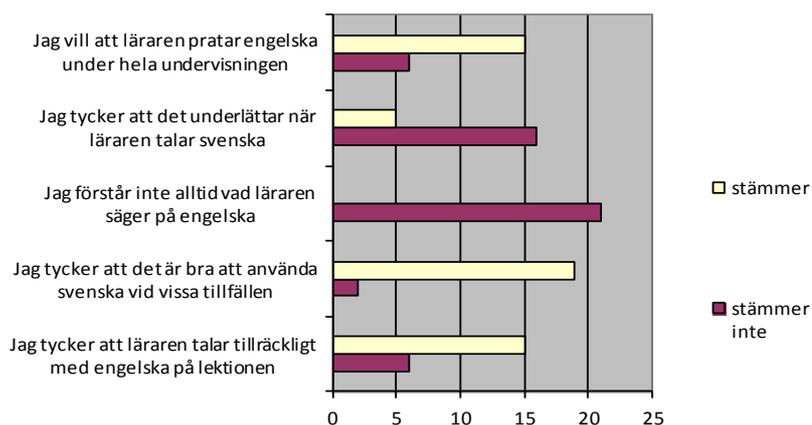
Figur 4: Elevers uppfattning om lärarens kodväxling – Klass 3



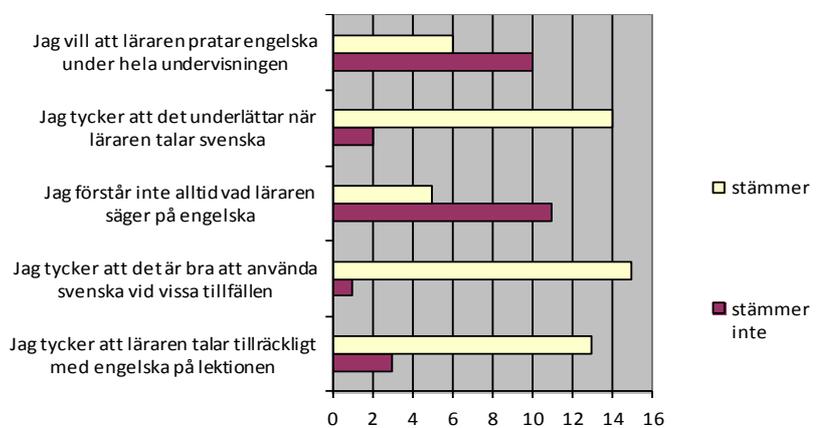
Figur 5: Elevers uppfattning om lärarens kodväxling – Klass 4



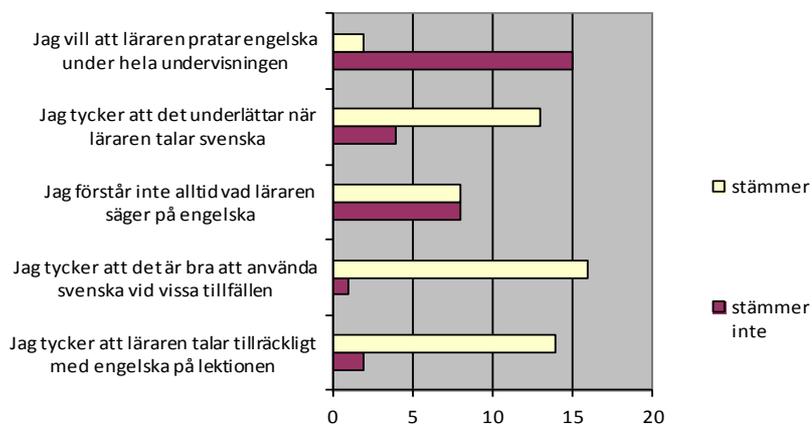
Figur 6: Elevers uppfattning om lärarens kodväxling – Klass 5



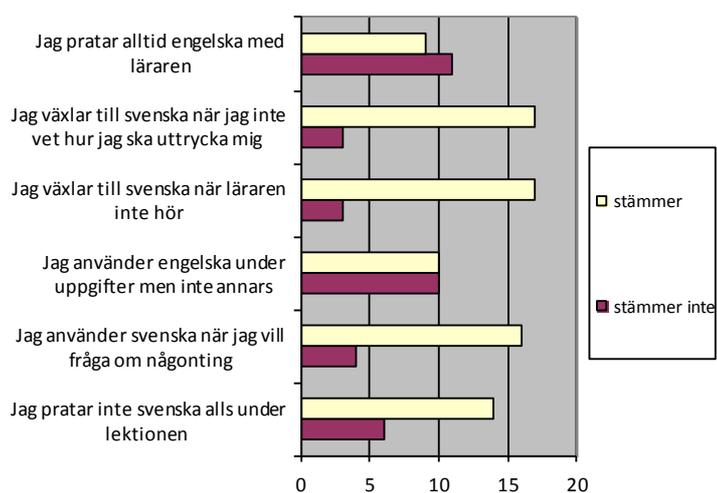
Figur 7: Elevers uppfattning om lärarens kodväxling – Klass 6



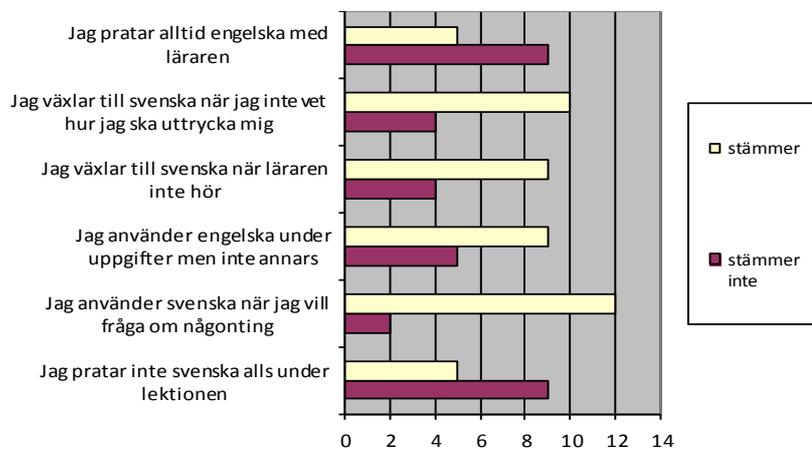
Figur 8: Elevers uppfattning om lärarens kodväxling – Klass 7



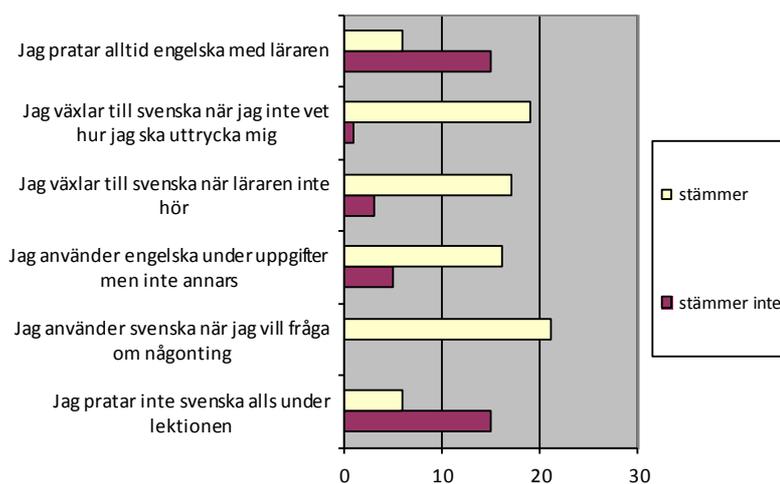
Figur 9: Elevers uppfattning om lärarens kodväxling – Klass 8



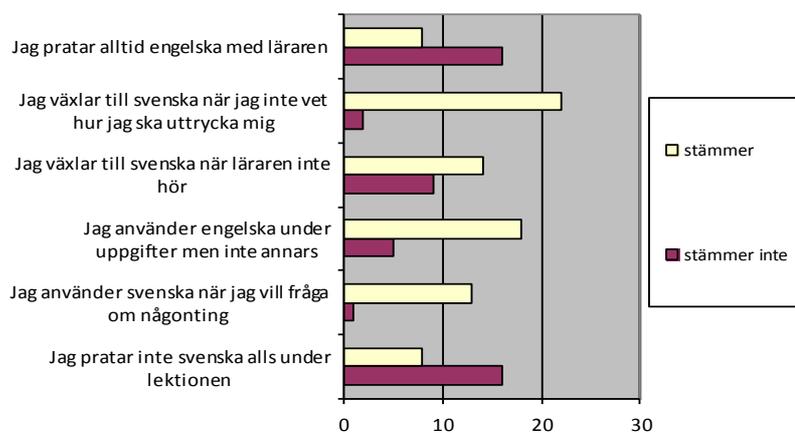
Figur 10: Elevers språkbruk – klass 1



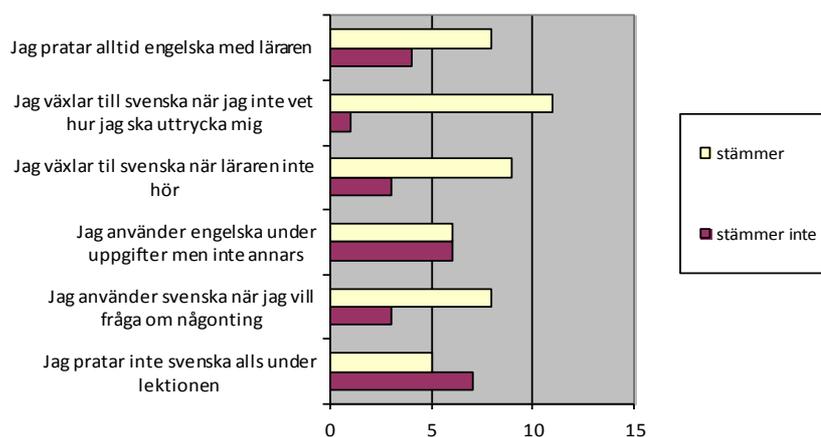
Figur 11: Elevers språkbruk – klass 2



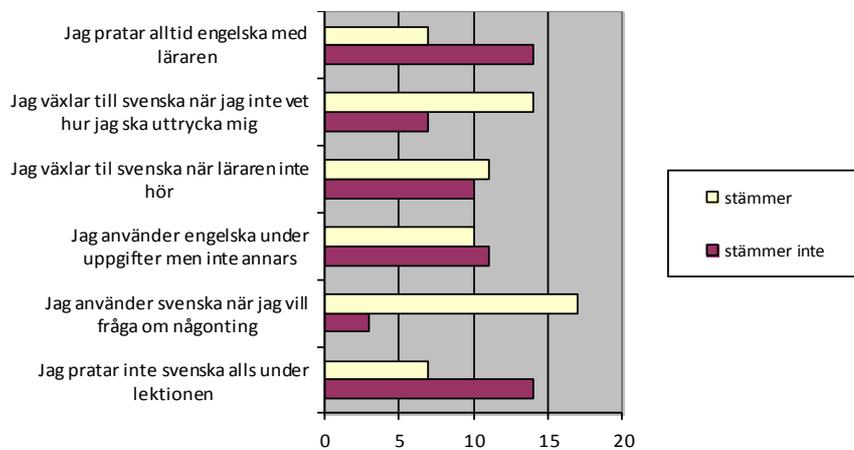
Figur 12: Elevers språkbruk – klass 3



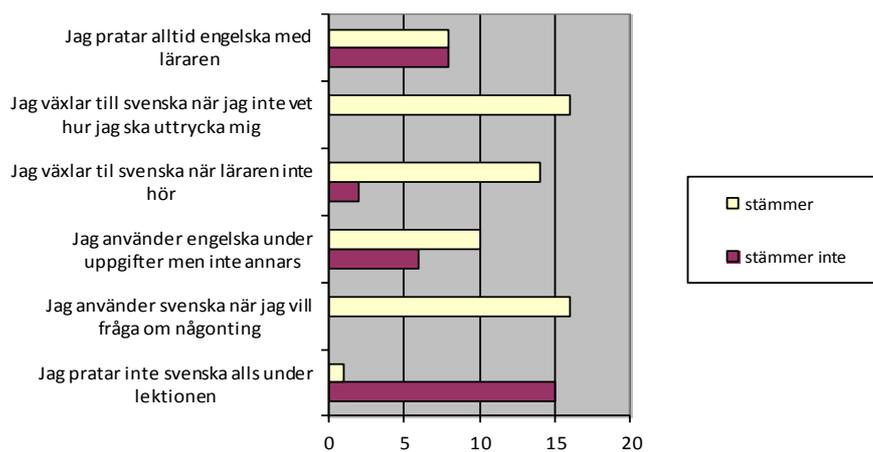
Figur 13: Elevers språkbruk – klass 4



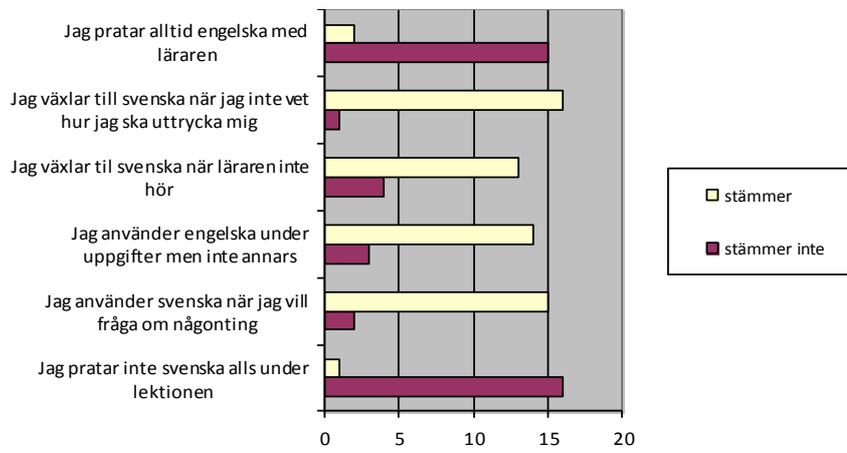
Figur 14: Elevers språkbruk – klass 5



Figur 15: Elevers språkbruk – klass 6



Figur 16: Elevers språkbruk – klass 7



Figur 17: Elevers språkbruk – klass 8