



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Hur några språklärare resonerar kring kommunikativ förmåga i sin undervisning

Kasia Toczynska Rosdahl

LAU690

Handledare: John Löwenadler

Examinator: Staffan Stukát

Rapportnummer: HT13-2910-301



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom Lärarprogrammet Lau690

Titel: Hur några språklärare resonerar kring den kommunikativa förmågan

Författare: Kasia Toczynska Rosdahl

Termin och år: HT13

Kursansvarig institution: LAU690: Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

Handledare: John Löwenadler

Examinator: Staffan Stukát

Rapportnummer: HT13-2910-301

Nyckelord: kommunikativa språksynen, allsidig kommunikativ förmåga, språkundervisning

Syftet med detta arbete har varit att reflektera över hur lärarna tänker kring den allsidiga kommunikativa förmågan i deras språkundervisning i engelska. Olika teorier om kommunikativ förmåga inom språkinläringen utgör grunden för denna undersökning. Den valda metoden är kvalitativa samtalsintervjuer med lärare. Från intervjuerna framkommer det att respondenterna strävar efter att möta elevernas behov i överensstämmelse med kursplanens riktlinjer och i många avseende med den aktuella forskningen. Resultatanalys tyder på att lärarna fokuserar på den muntliga kommunikativa kompetensen i informella sammanhang. Därmed verkar det finnas andra områden inom språkundervisningen som bör utvecklas så att eleverna har möjlighet att vidga sin kommunikativa kompetens. De perspektiv och teorier kring kommunikativ förmåga som diskuteras i studien har haft stor betydelse för dagens språkundervisning. Att undersöka och relatera dem till specifika sammanhang inom undervisningen kan vara betydelsefullt för läraryrket då en allsidig utveckling av kommunikativ förmåga är central för språkinläringen.

Innehållsförteckning

1. Inledning	2
2. Syfte	3
3. Frågeställningar	3
4. Avgränsningar	4
5. Teoretisk bakgrund	4
5.1. Kommunikativ kompetens	4
5.2. Vilka kompetenser utgör den kommunikativa kompetensen?	7
5.3. Sociala och kognitiva krafter i samverkan	9
5.4. Språkundervisning: Från den kommunikativa till den uppgiftbaserade.	10
5.5. Uppgiftsbaserad undervisning	13
6. Metodval	14
6.1. Kvalitativa intervjuer av lärare	14
6.2. Respondentundersökning	15
6.3. Urval och Datainsamling	16
7. Resultat och analys	17
7.1. (Fråga 1) Hur tolkas den kommunikativa förmågan av de intervjuade språklärarna?	17
7.2. (Fråga 2) Hur tror dessa lärare att de hjälper sina elever att utveckla en allsidig kommunikativ förmåga så att de vill och vågar använda målspråket i olika situationer och för olika syften?	19
7.3. (Fråga 3) Vilka svårigheter respektive möjligheter upplever lärare i samband med det kommunikativa arbetssättet?	23
8. Diskussion	25
8.1. Att ta sig fram med det språk man har	25
8.2. Om kommunikativ förmåga i ett klassrum	27
8.3. Om varierande behov och attityder	29
9. Förslag till ytterligare forskning	31

10. Referenser:	32
Bilagor:	33
Bilaga 1: Brev till lärarna.....	33
Bilaga 2: Intervjufrågor.....	34

1. Inledning

Dagens språkundervisning ställer höga krav på både lärare och elever. Enligt ämneskursplaner och styrdokument ska läraren genom sin undervisning ge eleverna möjlighet att utveckla en allsidig kommunikativ förmåga. Enligt riktlinjer för kursplanen i ämnet engelska ska undervisningen syfta till att eleverna utvecklar språk- och omvärldskunskaper. ”Eleverna ska ges möjlighet att använda språket i funktionella och meningsfulla sammanhang så att de kan, vill och vågar använda engelska i olika situationer och för skilda syften” (Lgr 11: 30).

Själva begreppet kommunikativ språkundervisning kom jag för första gången i kontakt med under lärarutbildningen. *Språk lär man sig genom att kommunicera*, lyder en av skolverkets förordningar, vilket låter initialt som en självklar riktlinje. Under min VFU- period¹ fick jag möjligheten att följa olika lärare i deras språkundervisning och höll även själv lektioner i ett antal klasser i engelska och tyska, vilket gav mig en större insikt i skolans verklighet. Det var en lärorik tid för mig då jag fick chansen att förstå att även om kommunikation och kommunikativ undervisning var nyckelbegrepp i språkundervisning, kunde en lektion se väldigt olika ut. Hur en språklektion gick till varierade beroende på lärostil, elevsammansättning, innehåll av material, typen av övningar, feedback, atmosfären i klassen, hur kommunikationen gick till, om undervisningsspråket behandlades som ett mål eller snarare som en process, med mera. Trots så pass höga krav på både lärare och elever när det gäller vilka mål som ska uppnås avseende den kommunikativa förmågan verkade det som att lärare på min VFU varierade i sina åsikter och hade olika svar på ”hur” man ska gå till väga. Jag upplevde detta som både tankeprovocerande och samtidigt inspirerande och bestämde mig därför för att läsa vidare inom detta område. Efter en djupare granskning av modern forskning, litteraturstudier och ämnesplaner inom denna domän upptäckte jag att kommunikation i kontext av språkundervisning är ett väldigt komplext kunskapsområde som snart leder till svåra forskningsfrågor.

Jag har funderat över vad det är som egentligen utgör den *kommunikativa förmågan* på ett främmande språk, och vad man kan förvänta sig att uppnå i ett språkklassrum när man befinner sig långt bort från den autentiska språkmiljön. Den *allsidiga kommunikativa förmågan* omnämns av skolverket i kursplanen för engelska och moderna språk på flera ställen och i olika sammanhang, samtidigt som den ger utrymme till mångtydighet och inbjuder till subjektiv tolkning. Utrymmet till mångtydighet medför både möjligheter och utmaningar för läraren och i förlängningen elever; därför att en subjektiv tolkning kan leda till

VFU är en förkortning för verksamhetsförlagd utbildning.¹

vilt skilda tillvägagångssätt i pedagogiken men också möjligheter då den ger utrymme för flera olika individuella lärarstiler i klassrummen.

Förutom att en allsidig utveckling av kommunikativ förmåga är ett av de centrala målen enligt skolverkets riktlinjer inom språkundervisningen ses den även som grundläggande inom forskning avseende språkinlärning. Därför är det högst intressant att få reda på vilka arbetsätt de verksamma språklärarna upplever som effektiva och vilka som mindre effektiva för att utveckla den kommunikativa kompetensen. Anledningen till att jag i min uppsats har valt att undersöka den allsidiga kommunikativa förmågan, språklärarnas tolkning av detta mål samt relatera det till specifika sammanhang inom undervisningen är att det kan vara betydelsefullt för läraryrket och kan betraktas som en startpunkt till en vidare diskussion.

2. Syfte

Syftet med detta arbete är att jämföra hur lärarnas uppfattningar av kommunikativ förmåga står i relation till styrdokument och forskning inom området, för att sedan diskutera vad som ligger bakom eventuella skillnader. I den mån språklärares uppfattningar och tolkningar av målen avseende kommunikativ språkundervisning återspeglar hur de anser att elever lär sig att utveckla sin kommunikativa kompetens så är de högst relevanta för denna undersökning. Eftersom det är allmänt accepterat att läraren och dess roll i de allra flesta fall har en viss påverkan på elevens förmåga att utveckla eller hämma sina språkfärdigheter är lärarnas erfarenheter och upplevelser i samband med ett kommunikativt arbetsätt av stort intresse för min studie.

Genom att undersöka vad olika lärare menar med själva begreppet kommunikativ förmåga hoppas jag på att få bättre bild och förståelse av den kommunikativa kompetensen inom språkundervisning. Denna kunskap tänker jag använda som en bakgrund när jag själv ska lägga upp min framtida undervisning på ett sätt som främjar den kommunikativa språkförmågan och underlättar för varje elev att utveckla sin egen kapacitet. Min förhoppning är också att detta arbete kommer att inspirera mig och andra att utveckla denna domän och skapa underlag för ytterligare diskussion.

3. Frågeställningar

För att få en mer detaljerad bild av den allsidiga kommunikativa kompetensen inom språkundervisningen har jag valt att undersöka och reflektera över hur språklärare resonerar

och arbetar för att främja den kommunikativa förmågan i praktiken. Den mest centrala frågan jag kommer att ägna mig åt i denna studie är:

1. Hur tolkas begreppet kommunikativ förmåga av de intervjuade språklärarna?

Denna fråga hoppas jag att kunna besvara med hjälp av ett antal kvalitativa lärarintervjuer. Min förhoppning är att intervjuerna med lärare även ska ge mig bättre förståelse av andra frågor som har växt fram i samband med min undersökning. Dessa frågor är följande:

2. Hur anser dessa lärare att de bäst hjälper sina elever att utveckla en allsidig kommunikativ förmåga så att eleverna vill och vågar använda målspråket i olika situationer och för olika syften?

3. Vilka svårigheter respektive möjligheter upplever språklärarna i samband med det kommunikativa arbetssättet?

4. Avgränsningar

Jag har valt att avgränsa mig till att endast undersöka språklärarnas tolkning av och deras inställning till det kommunikativa arbetssättet. Elevernas syn på det kommunikativa arbetssättet är däremot inte inkluderad i denna studie. Det betyder naturligtvis inte att elevernas syn på detta ämne är av mindre intresse men med tanke på att mitt syfte är att jämföra och undersöka lärarnas åsikter med styrdokument och forskning, ligger fokus främst på lärarnas livsvärld. Därför kommer jag att fördjupa mig framförallt i materialet jag får från intervjuer med lärare.

5. Teoretisk bakgrund

De perspektiv och teorier kring kommunikativ förmåga som diskuteras i detta avsnitt har haft stor betydelse för dagens språkundervisning och är därför relevanta för denna studie.

5.1. Kommunikativ kompetens

Vad menas egentligen med en allsidig kommunikativ förmåga? I detta avsnitt beskrivs hur begreppen kommunikativ förmåga definieras i styrdokumentet och kommunikativt

kompetens inom forskningslitteraturen. Begreppet kommunikativ kompetens och kommunikativ förmåga kan ses som synonyma där begreppet kommunikativ kompetens används inom forskningslitteraturen och kommunikativ förmåga primärt används i styrdokument.

Så här definieras *allsidig kommunikativ förmåga* i grundskolans och gymnasiet kurs- och ämnesplaner.

Denna förmåga innebär att förstå talad och skriven engelska, att kunna formulera sig och samspela med andra i tal och skrift och att kunna anpassa sitt språk till olika situationer, syften och mottagare. I den kommunikativa förmågan ingår även språklig säkerhet och att kunna använda olika strategier för att stödja kommunikationen och lösa problem när språkkunskaperna inte räcker till (Lgr 11: 30).

Denna förmåga innefattar dels reception, som innebär att förstå talat språk och texter, dels produktion och interaktion, som innebär att formulera sig och samspela med andra i tal och skrift samt att anpassa sitt språk till olika situationer, syften och mottagare. (Gy 11: .53).

Vad som menas med kommunikativ kompetens i kontexten av kommunikativ undervisning har diskuterats av flera forskare, t.ex. Savignon (1997), Ellis (2003, 2009), Berns (1990), Nunan (1988), Lundahl (2009), Tornberg (2007, 2009), Englund (2000), för att nämna några. Även om de delar många gemensamma uppfattningar så kan man märka variation i vad som anses vara tyngdpunkten i en kommunikativ undervisning. Tornberg (2007), tycker att själva begreppet *kommunikativ kompetens* förmodligen är ett av de mest omdiskuterade språkpedagogiska begrepp som i stor del bidragit till att forma dagens språkundervisning i Sverige och internationellt. Språkvetenskapligt, menar Tornberg, hör den hemma i den gamla motsättningen mellan formalism och aktivism, d.v.s. i pendlingen mellan framhävandet antingen av språkets formella system eller i språkets funktioner i användning. Från ett pedagogisk- filosofiskt perspektiv har begreppet *kommunikativ kompetens* sina rötter i Frankfurterskolans kritiska samhällsteori där det definierats som redskap för att utveckla demokratiska processer. Sambandet mellan kommunikation och demokratiutveckling betonades dock redan tidigare av den amerikanske pedagogen John Dewey (1916) och även under senare tid i termer av *deliberativ kommunikation* av Englund (2000).

Diskussionen om själva begreppet kommunikativ kompetens börjar hos Chomsky (1965)² och associeras ofta med hans teori om *Universal Grammar (UG)* (Chomsky; cit. efter Ellis 2012: 65, 32) Chomsky skiljer å ena sidan mellan *linguistic competence* med meningen av den infödde talarens infödda kunskap om sitt språk och förmågan att förstå och formulera grammatiskt korrekta satser och å andra sidan *linguistic performance*, dvs. talarens användning av språket i konkreta situationer (Chomsky; cit. efter Tornberg 2007:39). Chomskys begrepp *competence* och *performance* relaterar till begreppet kommunikativ kompetens genom att belysa det komplexa med andraspråkinläring. Om man utgår från hans teori om (*UG*), baseras andraspråkinläring också på redan existerande regler och strukturer i modersmålet. Därför kommer våra versioner att skilja sig från ”standardmodellen” beroende på vilket modersmål man har. I praktiken, om man lär sig ett språk genom "att veta" och inte har möjlighet att använda språket på ett naturligt sätt kan det uppstå svårigheter med att faktiskt använda språket. Följaktligen kan det vara komplext att avgöra om elevernas otillräckliga kunskaper beror på begränsningar i deras kompetens eller andra faktorer som t.ex. affektivt filter som blockerar prestationen, betonar Krashen (1982, 2003).

Hymes(1972), en amerikansk sociolingvist som forskade inom språkutveckling hos socialt underprivilegerade barn uttryckte sin kritik mot Chomskys homogena och grammatiskt perfekta språkgemenskap. Enligt honom liknade Chomskys föreställning snarare ett slags *Edens lustgård* där mäniskor som bryter mot normen när de inte använder språket på ett perfekt sätt kastas ut ur paradiset. Enligt Tornberg, ville Hymes betona att förutom språkets grammatiska regler finns också socialt betingade regler utan vilka de grammatiska reglerna skulle bli oanvändbara. Därför hävdade han att det finns ytterligare kompetensfaktorer som tillsammans utgör *den kommunikativa kompetensens* och ligger till grund för talarens faktiska användning av språket i olika situationer. Med andra kompetensfaktorer menar Hymes talarens förmåga:

- att veta om ett yttrande verkligen är möjligt, *feasible*, även om den råkar vara grammatiskt korrekt
- att veta om ett yttrande är passande, *appropriate*, i den sociala situationen som gäller,

² Chomsky N. är en amerikansk språkvetares och professor vid Massachusetts Institute of Technology, Cambridge i USA. Hans teori om generativ grammatik har gett upphov till en ny riktning inom språkvetenskapen, som har dominerat den språkteoretiska debatten sedan 1960-talet.

- att veta att ett yttrande som kan vara både passande och korrekt verkligen också används, *accepted usage* (Tornberg 2007: 40-41).

Den tyske socialfilosofen, Habermas (1971), är en av de främsta idégivarna till den deliberativa demokrati-diskursen som hör till en av de mest kända idéströmningar som kom ur Frankfurtskolan³. Habermas introducerade allmänteori om mänskligt samspel i samhället, kallad universalpragmatik. Han tillförde ännu ett perspektiv som påverkade den nuvarande bilden av kompetensbegreppet. Talaktsteorin, d.v.s. pragmatiken, är enligt Habermas att kunna sätta grammatiskt välformade satser i ett verklighetssammanhang. Med verklighetssammanhang menar Habermas det samhället som individen lever i. Den kommunikativa kompetensen blir då jämställt med människans förmåga att med språkets hjälp bli medveten om maktstrukturerna i samhället och att kunna förändra dem i demokratisk riktning. Från denna emancipatoriska dimension ska människa kunna befria sig själv inom språket, menar Tornberg (2007: 41).

Det intressanta med kompetensbegreppet hos Chomsky (1965), Hymes (1972) och Habermas (1971) är att det avser språkinläring hos barn och mera specifikt den infödde talarens kompetens och var från början inte inriktat på undervisning i främmande språk. Tornberg (2007) lyfter upp att det är främst Europarådets förtjänst att kompetensbegreppet vidare utvecklades till ett mål inom undervisningen i främmande språk. Europarådets inriktning på språk är aktivistiskt där tonvikten ligger på språkets funktioner i ett kommunikativt sammanhang. ”En språkinlärares eller språkanvändares kommunikativa språkliga kompetens aktiveras i olika språkliga aktiviteter som omfattar reception, produktion, interaktion och mediering (särskilt tolkning eller översättning). Var och en av dessa typer av aktiviteter kan förekomma i samband med muntliga och/ eller skriftliga texter” (Skolverket 2009:14, *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning*).

5.2. Vilka kompetenser utgör den kommunikativa kompetensen?

Hymes (1972) teori om att språket måste betraktas som ett socialt fenomen och kunna anpassas till både situation och mottagare utvecklades vidare av b.l.a Canale och Swain (1980). De observerade hur engelsktalande barn använde franska för att lära sig samhällskunskap, historia. Dessutom vilka strategier behövde barnen för att kunna använda och utveckla franskan. Enligt Canale och Swain består kommunikativ kompetens av grammatisk-, sociolingvistisk- och strategisk kompetens.

³ Frankfurtskolan grundades 1930 och växte fram vid Institutet för socialforskning i Frankfurt. Institutet bedrev samhällsvetenskaplig forskning med betoning på socialvetenskap.



Fig. 1: En bild för att illustrera hur de olika delkompetenserna inom den kommunikativa kompetensen går in i varandra. Källa: www.rnid.org.uk

Vidare indelades sociolingvistisk kompetens i sociokultural och diskurskompetens. Lundahls (2009) sammanfattning av de delkompetenser som utgör den kommunikativa kompetensen är följande:

Grammatisk kompetens syftar på språklig korrekthet. Den avser allt från uttal, ordförråd, ordbildning till syntax (ordföljd) och morfologi (ords betydelsebärande enheter).

Sociokulturell kompetens handlar om hur språket används i olika sociala sammanhang. Den kallas ibland för pragmatisk kompetens och anknyter till Hymes (1972) teori om lämpligt språkbruk d.v.s. att veta hur, till vem, vad, och när kan man säga.

Diskurskompetens är förmågan att sätta ihop språkets delar till sammanhängande enheter. Exempelvis kan det handla om textförståelse att vi kan se hur meningar och stycke hänger ihop skapar en koherent helhet. Det samma gäller när vi skriver en text; hur binder vi ihop satser och meningar med sambandsord som t.ex. (*and, but, although, even if*) med mera. Vidare handlar det om förmågan att använda sambandsord för olika syften som t.ex. att tillägga något (*furthermore, in addition*), uttrycka tid eller ordningsföljd som t.ex. (*to begin with, while, before, after, finally*) och för att uttrycka jämförelser eller kontraster (*but, however, on the other hand, despite, even though*) med mera. Lundahl betonar att i skrivna texter skapas mycket av sambandet mellan läsarens förmåga ”att läsa mellan raderna och dra egna slutsatser” (Lundahl 2009: 141). Dessutom innebär förståelseskapandet att olika individer samtidigt kan dra olika slutsatser.

Strategisk kompetens innebär bl. a att förmågan att använda kommunikationsstrategier som t.ex. omformuleringar, frågor, kroppsspråk. Positiva kommunikationsstrategier ger stöd när vi inte finner rätt ord eller uttryck eller när vi behöver något förklarat(Lundahl 2009: 141).⁴

Savignon (1997), betonar att för att som en språklärare ha en användning av de ovan nämnda kompetensbegreppen bör man se på dem från ett holistiskt perspektiv. Hon uppmärksammar särskild betydelse av den strategiska kompetensen och menar att den är närvarande på alla nivåer av språkinläring Vikten av strategisk kompetens i relation till andra komponenter minskar däremot i samma takt som grammatisk, sociokulturell och diskurskompetens ökar. För att skapa en djupare förståelse av den kommunikativa kompetensen, måste man enligt Savignon tänka på att ovan nämnda kompetenser är ständig interaktiva och beroende av varandra. I ett sammanhang av en språkundervisning handlar det om ett samspel mellan dessa kompetenser i relation till olika nivåer och vid olika inlärningsmoment, menar Savignon.

5.3. Sociala och kognitiva krafter i samverkan

I 2001 publicerades av Europarådet, *A Common Framework of Reference for Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Detta är ett detaljerat styrdokument och innefattar en förteckning över forskningslitteraturen inom alla kompetenser och delkompetenser som kan tänkas beteckna en allsidig kommunikativ förmåga. Syftet med själva förteckningen enligt Europarådet är snarare att skapa en referensram som ska inspirera till vidare utveckling än en färdig arbetsmodell. Tornberg kritiserar dock denna modell och menar att framställning av språkundervisningens och språklärandes olika kompetensfaktorer är alltför detaljerat. Vidare ifrågasätter Tornberg beskrivningen av en ”kommunikativ” språkundervisning med ”kommunikativa” mål enligt denna referensram. Hon menar att risken finns att allt blir för tekniskt och att de grundläggande aspekterna av kommunikationen, nämligen det ömsesidiga och flerstämmiga meningsskapandet, därför kan få förlorad (Tornberg 2007: 42).

Lundahl lyfter också upp att i dagens kursplaner och pedagogiska texter beskrivs kompetenser ofta som något kognitivt som fungerar oberoende av den sociala omgivningen (Lundal 2009: 133). Den meningen delas av bl.a. Savignon. Hon argumenterar mot de stränga ramar som ska sammanfatta och definiera vad som menas med *kommunikativ kompetens* i lingvistiska och psykologiska termer. Hon menar att man bör utvidga sina vyer så långt som till

⁴ Det är värt att notera att det finns olika modeller som beskriver kommunikativ kompetens. Ett exempel på det är Bachmans och Palmers modell (1996) som menar att kommunikativ kompetens består av organisatorisk kompetens och pragmatisk kompetens. Modellen har överförts till svenska av Inger Lindberg (Lindberg 2006; cit. efter Lundahl 2009:141).

antropologiska och sociologiska fälten eftersom språk är inte i sig en individuell företeelse utan ett av många symboliska system som används utav de som lever i samma samhälle och pratar samma språk. *People and the languages they use are viewed not in isolation but in their social context and settings* (Savignon 1997:16).

Savignon kommer fram till följande egenskaper som kännetecknar den kommunikativa kompetens: den appliceras till både muntlig och skriftlig språk, liksom till de andra symboliska system som existerar i ett språk. Själva konceptet *Kommunikativ kompetens* bör snarare betraktas som dynamiskt än statiskt. Den är kontextberoende och relativ, d.v.s. den inkluderar och är beroende av minst två personer i hur de lyckas eller misslyckas att förmedla sin mening. Från hennes perspektiv kan den kommunikativa kompetensen ses som en *interpersonall*, d.v.s. mellanmänsklig färdighet och inte *intrapersonall* egenskap. Kommunikationen; hur vi uppfattas av andra och hur vi kan påverka andra att bli förstådda är någonting vi utvecklar hela livet från den dagen vi föddes. I takt med nya erfarenheter och kunskaper lär vi oss att kommunicera med andra världar förutom var egen. Trots försök att nå fram med vårt budskap kan meningen vi uttrycker tolkas olika beroende på mottagaren (Savignon 1997:149).

5.4. Språkundervisning: Från den kommunikativa till den uppgiftbaserade.

I mitten på 70-talet debatterades det hett om den kommunikativa orienteringen inom språkundervisningen. En viktig faktor som hade stort inflytande över att funktion har blivit ett nyckelord i den kommunikativt inriktade språkundervisningen var Wilkins och Van Eks *Notional/Functional Syllabuses* (Wilkins and Van Eks 1976; cit. efter Tornberg 2007:41). Deras förslag kan ses som ett paradigmskift som ställde den grammatiskt och analytiskt orienterade undervisningen, där eleven systematiskt lärde sig språkets formstruktur, mot en mera holistiskt funktionell orienterad undervisning, där eleven lär sig att använda språket.

I sin diskussion om Kommunikation och Kultur belyser Tornberg globaliseringens roll under de senaste decennierna på den kommunikativa synen (2007). Hon menar att det under den ökande internationaliseringen har tillkommit ytterligare nya perspektiv inom språkundervisningen där språket ska ses som ett uttryck för kulturgemenskap där interkulturell förståelse är ett av språkundervisningens mål. Här igen är det till en stor del Europarådet som genom sitt internationella samarbete haft inflytande och förändrat språkundervisningen i de

olika medlemsländerna i en reformerad kommunikativ riktning med de nya dimensionerna i fokus.

Det stora intresset rörande lärandeprocesser och undervisning fortsätter än idag. Som exempel kan nämnas Kumaravadivelu (2006) som i en artikel undersöker de mest praktiserade metoderna inom TESOL⁵. Hans diskussion berör bl.a. skiften som kunde noteras under senaste åren inom detta område. Ett av skiften nämnda av Kumaravadivelu tog plats kring början på 90 talet och omfattar utvecklingen från en kommunikativ språkundervisning till den numera uppgiftbaserade undervisningen. Idag kan detta skift ses internationellt inom språkundervisning. Det avspeglar att fokus förändrades, från att negotiera, samtala, interpretera och uttrycka som propagerades bl. a. av Savignon (1983), Breen och Candlin (1980), Canale och Swain (1980), till en mera balanserad och holistisk syn, hävdar Kumaravadivelu (2006:59–63).

Rod Ellis (1997) betonar att det var först under 70-talet som forskningen började koncentrera sig på hur man tillägnar sig ett andra språk. Han menar att det finns en skillnad i hur man lär sig sitt förstaspråk och hur man lär sig ett andra språk. Då man lär sig ett andra språk finns modersmålet att utgå ifrån och detta medför en medvetenhet om hur ett språk fungerar. Kunskaperna om sin omgivning kommer till nytta i tolkningen och förståelsen av den input och de yttranden man kommer i kontakt med samt vad som kan observeras i omgivningen. Det finns en medvetenhet om vilka strategier som kan användas då språkkunskaperna inte räcker till. Ellis (1997) beskriver externa och interna faktorer. Externa faktorer kan t.ex. vara det sociala sammanhanget som andraspråksinläraren befinner sig i och även vilken sorts input man får och av vilken kvalitet inputen är – dvs. de delar av språket som man tar del av. De interna faktorer som påverkar andraspråksinlärning är kognitiva processer, kunskapen om omgivningen och erfarenheter om hur språk fungerar.

Ellis (2003), skriver också om det skiften som tog plats inom språkundervisningen mot en mera holistisk orientering. Han anknyter *Communicative Language Teaching* (CLT) till Halliday's (1961) funktionella språkmodell. Modellen betonar den sociala sidan och syftar på att språket utvecklas utifrån de funktioner som det har för människan och anknyter även till Hymes (1972) *Kommunikativ kompetens teori* (se ovan). Sammanhanget har därför en avgörande betydelse, enligt Halliday, så avgörande att den faktiskt byggs in i själva språkmodellen (Ellis 2003:27).

⁵ TESOL refererar här till *Teaching English to speakers of other languages*.

Communicative language teaching (CLT) som beskrivs av Ellis (2003) finns i en *strong version* och en *weak version*, där den starka versionen ungefär innebär att man lär sig språk genom att ”använda det”, inte genom att aktivt ”lära sig det”. Den svaga versionen kopplar Ellis med Wilkins och Van Eks *notional/functional Syllabuses* (1976) vilket nämndes tidigare av Tornberg (2007). *Weak version* av CLT är riktat mot en mera kommunikativt orienterad undervisning, undervisningen fokuserar på att lära sig språket genom att använda det t ex genom kommunikativa övningar. Den svaga versionen av CLT är alltså fortfarande mera traditionell och målorienterat d.v.s. målet är att lära sig att prata flytande på målspråket genom korrektur och övningar.

I motsats till den svaga versionen ligger fokus i den starka versionen av (CLT) i att lära sig det främmande språket genom aktivt användning av det. Språkundervisning är i detta fall helt processororienterat d.v.s. processen är själva målet. Howatt (1984), en av det tankesättet förespråkare, hävdar att språk lär man sig genom att kommunicera. Med detta menas att man lär sig inte språket genom dess struktur d.v.s. grammatiska regler för att sedan applicera dessa regler i kommunikation. Utan att inläraren upptäcker språkets struktur i själva inlärningsprocessen genom att kommunicera. Det påpekas dock att både den svaga liksom den starka versionen av CLT kan variera i graden, kan vara olika konsekvent och kan anpassas till elevens språknivå. Vidare, dessa två versioner av CLT kopplas vidare till *Task-supported language teaching* som associeras med den svaga respektive *Task-based language teaching* som associeras med den starka versionen (Ellis 2003: 28).

En av de varianter som Ellis (2003) nämner i *Task-supported language teaching* är *PPP* (*present- practice- produce*) metoden. PPP är inte den mest framträdande metoden men ett exempel på flexibilitet inom TSLT. I praktiken kan metoden tillämpas med variation och för olika syften. I första stadiet presenteras vanligtvis uppgiften av läraren. Läraren går igenom nya fraser, nya ord och uppmärksammar vissa grammatiska moment som kommer att vara relevanta under uppgiftens gång. Därefter praktiserar innehållet av materialet och här finns också utrymme för fri ”språkproduktion”. Slutligen avslutas uppgiften med en diskussion om grammatiska och semantiska svårigheter som eleverna stötte på under den fria språkproduktionsfasen.

5.5. Uppgiftsbaserad undervisning

Vilken typ av interaktion och klassrumsaktiviteter är språkutvecklande för eleverna? Nedan presenteras några forskares svar på den frågan.

Kommunikativ språkundervisning ses ofta som ett brett paraplybegrepp som rymmer olika varianter. en del forskare som t ex Ellis, betraktar *Task-based language teaching* (TBLT) som en vidare utveckling av kommunikativ språkundervisning (2003: 37-40). *Tasks* d.v.s. uppgifter är något som används i forskning såväl som i undervisningssituationer när det gäller andraspråksinlärning. Studier som genomförts på konversationer mellan de som lär sig ett andraspråk och de som har det språket som modersmål har visat vilka övningar som stödjer meningsskapande både i och utanför klassrummet.

Ett exempel på sådana övningar är uppgifter där båda konversationsparter har kontroll över nödvändig information till skillnad mot flytande diskussioner, mer öppna diskussioner. Eftersom uppgiftskonstruktion är mycket flexibelt finns det ingenting som hindrar att form behandlas före, under eller efter uppgiften. Uppgifter baserar vanligen på principen att kontexten måste upplevas meningsfullt och autentisk för inläraren för att denne ska kunna lyckas med språkinlärning. De kan utgå från något slags text: det kan vara berättelse, en tidningsartikel, en musiktext, en bild, en tabell eller en beskrivning av en situation. Uppgifter kan även variera i fokus och ger utrymme till självständigt arbete, grupparbete liksom läraren feedback och planering (Ellis 2009:222–224).

Pica, Kanagy & Falodin (1993) har presenterat en lista med förslag på några av de vanligaste uppgiftskonstruktionerna.

1. Jigsaw tasks: Elever har tillgång till olika information som ska pusslas samman till en enhet.
2. Informations-gap tasks: En elev eller en elevgrupp har tillgång som en annan elev eller grupp behöver.
3. Problem -solving tasks: Eleverna ställs inför ett problem som ska lösas.
4. Decision- making tasks: Här gäller det att fatta ett eller flera beslut.
5. Opinion -exchange tasks: I dessa uppgifter bryts olika åsikter mot varandra som i debatter.

Enligt Lundahl är uppgiftsbaserad undervisning och uppgiftskonstruktion dock ingen garanti för framgångsrik kommunikation. Eftersom elever har olika erfarenheter och motiveras på olika sätt kommer olika individer uppfatta en uppgift på olika sätt t.ex. som lek, arbete eller börda. Detta sker oberoende av lärarens intentioner att styra uppgiften i en viss riktning (Lundahl 2009: 371).

Att använda sig av uppgifter i språkundervisning ger däremot många valmöjligheter och utrymme för kreativitet. Eftersom uppgifter kan varieras i sin funktion och sättet att jobba med, dessutom kan de anpassas till elevernas språknivå, deras intresse mm är taskbaserad undervisning ett effektiv pedagogisk medel i klassrummet. Uppgifter kan fungera som en brygga mellan teori och undervisning, som Lundahl uttrycker, om man förstår vilka mekanismer som styr lärande, på vilka språkutvecklande principer bygger vi undervisningen på (2009, s. 378).

6. Metodval

6.1. *Kvalitativa intervjuer av lärare.*

Som vetenskaplig metod valde jag att använda mig av en respondentundersökning i form av kvalitativa intervjuer av lärare. Intervjuerna utgick från ett antal grundfrågor som berör lärarnas syn på ett kommunikativt sätt att undervisa och som syftade till att besvara uppsatsens frågeställningar. Jag väljer denna form av frågeundersökning eftersom sådana intervjuer kan visa tendenser som finns kring tolkningen av kommunikativ undervisning.

Wallace, M i *Action Research for Language Teachers* belyser några av huvudsyftena vid genomföring av fallstudier. Syftet med min studie har varit att jämföra lärarnas åsikter med styrdokument och forskning, för att sedan diskutera vad som ligger bakom eventuella skillnader. Sådana mönster kan kopplas vidare till Wallaces resonemang om möjliga syften som kan vara lämpliga för fallstudier, nämligen problemlösning och generering av hypoteser (1998, s.164).

I Metodpraktikan beskrivs möjliga användningsområden för samtalsintervjuer. De områdena som anses vara mest lämpliga för samtalsintervjuer som metod är: när vi ger oss in på ett utforskat fält, när vi vill veta hur människor själva uppfattar sin värld, när vårt syfte är att utveckla teorier eller begrepp, vid teoriprövning eller som ett komplement till en annan

forskning (Essaiasson *et al.* 2010: kap. 14). Samtalsintervjuer passar som tillvägagångssätt när man vill att resultaten ska säga något om människors världar, d.v.s. den mening de ger till olika fenomen. Att utgå från människors vardagserfarenheter är på många sätt ett signum för samtalsintervjun (Essaiasson *et al.* 2010: 285). Kvale, exempelvis, definierar en kvalitativ forskningsintervju som en ”intervju vars syfte är att erhålla beskrivningar av den intervjuades livsvärld i syfte att tolka de beskrivna fenomenens mening” (Kvale 1997:13).

6.2. Respondentundersökning

I denna uppsats strävar jag inte efter att göra några generaliseringar. Därför väljer jag att använda som metod en respondentundersökning i form av samtalsintervjuer. I *Metodpraktikan* beskrivs skillnaden mellan en informationsundersökning och en respondentundersökning. Vid en informationsundersökning ska svarspersoner användas som vittne och sanningssägare som ska bidra med information om hur verklighet är anskaffat i ett visst avseende. Vid en respondentundersökning, däremot, är det svarspersonerna själva och deras egna tankar som är studieobjekten (Essaiasson *et al.* 2010:257-258).

Samtalsundersökning innebär, enligt *Metodpraktikan*, att det förs ett interaktivt samtal mellan forskaren och intervjupersonerna (Essaiasson *et al.* 2010:258). Vidare påpekar Essaiasson *et al.* att det är möjligt att utgå från en uppsättning av färdiga frågor eller teman som ska gås igenom med varje svarsperson. Däremot kan frågornas ordningsföljd, formulering och innehåll variera mellan intervjuerna beroende på hur dialogen kommer att utveckla sig (Essaiasson *et al.* 2010:259).

Genom att välja en respondentundersökning hade jag för avsikt att ta reda på de olika uppfattningarna bland de valda lärarna avseende frågeställningarna i denna uppsats. Dels ville jag förstå bakgrunden till deras syn på begreppet och dels är deras erfarenheter av ett stort intresse för min studie. Jag upplevde att denna metod gav mig goda möjligheter att fånga intressanta mönster om det som undersökningen gäller. Eftersom intervjuer fördes i form av en samtalsundersökning med öppna frågor (se bilaga 2), upplevde jag en del svårigheter med att behålla strukturen, d.v.s. att inte förlora den röda tråden med det jag hade för avsikt att undersöka. Jag försökte lösa det upplevda problemet genom att följa öppna frågor med uppföljningsfrågor och samtidigt fokusera på de olika tolkningarna av de intervjuade lärarnas svar. På så sätt blev det lättare att behålla huvudriktningen i samtalen. Jag upplevde också att efter de två första intervjuerna hade jag själv ett bättre grepp om vad som är viktigt och därför

kändes det lättare att förstå och interpretera hur de olika lärarna tänker och resonerar kring kommunikativ språkundervisning.

Det andra hindret jag stötte på under samtalen var att de intervjuade respondenterna inte direkt nämnde vilken metod de använde sig i sin undervisning. Jag har funderat över varför svaren på mina frågor inte omfattade allt jag hoppades på och kom fram att det kunde bero på flera faktorer. För det första, frågor jag ställde var snarare öppna än specifika. För det andra, själva karaktären av en samtalsintervju är mera som ett samtal där frågor och ämnen kan gå i varandra. Slutligen ville jag inte påverka de intervjuade respondenterna med mina egna förutfattade meningar om hur jag föreställde mig att de gick till väga. Därför kommer resultat och analys att reflektera detta.

6.3. Urval och Datainsamling

För att samla data till min studie tog jag telefonkontakt med 25 slumpmässigt utvalda skolor i Halland och Västra Götaland. Valet av län berodde på att jag skulle träffa respondenterna personligen och avståndet var en viktig faktor för mig att kunna genomföra dessa intervjuer inom en begränsad tidsram. Jag hittade skolorna på internet via kommuners hemsidor och kontaktade deras expeditioner i frågan om e-post adresser till engelsklärare på högstadiet och gymnasiet. På detta vis fick jag e-post adresser till 30 stycken verksamma lärare.

Av de 30 lärarna jag kontaktade via e-post svarade 25 stycken lärare som undervisade på olika skolor. Av de 26 lärarna svarade tyvärr 12 att de inte var tillgängliga och kunde inte delta i intervjun, 9 lärarna kunde inte delta på grund av tidsbrist men kunde tänka sig längre fram. Eftersom intervjuerna gjordes under en tidsbegränsad tid kunde 5 av lärarna delta och därför består alltså datainsamling av samtalsintervjuer med 5 utvalda språklärare.

De utvalda lärarna har mellan 7 och 22 års erfarenhet inom läraryrket och undervisar engelska på högstadienivå och gymnasienivå. Könen och ålder varierar mellan 31 och 46. Fyra respondenter av fem har svenska som modersmål. Den femte respondenter har amerikansk engelska som modersmål. De intervjuade lärarna kontaktades första gången via e-post där de informerades om studiens syfte och att intervjuer kommer att ske i form av en samtalsundersökning. Lärarna fick bestämma tid och rum. Fyra respondenter valde att intervjuas på deras respektive skola, en av respondenter valde en neutral intervjuplats. Varje intervju pågick mellan 45 och 60 minuter och genomfördes i mars och april 2013. Lärarna blev informerade att deras svar kommer att behandlas anonymt. Intervjuerna spelades in med en diktafon efter medgivande från mina respondenter.

7. Resultat och analys

Innan jag redovisar mina resultat och min analys kan det vara på plats att upprepa denna studies frågeställningar. De är:

1. *Hur tolkas begreppet kommunikativ förmåga av de intervjuade språklärarna?*
2. *Hur anser dessa lärare att de bäst hjälper sina elever att utveckla en allsidig kommunikativ förmåga så att de vill och vågar använda målspråket i olika situationer och för olika syften?*
3. *Vilka svårigheter respektive möjligheter upplever språklärarna i samband med det kommunikativa arbetssättet?*

Här presenteras en sammanställning av svarsresultat från intervjuer med lärare. Sektionen resultat och analys kommer att utgå från min tolkning av lärarnas svar på samtalsfrågorna. Av stor relevans för resultatanalysen är respondenternas kommentarer som framkommit spontant i diskussioner rörande, exempelvis, deras egna erfarenheter av den kommunikativa undervisningen, hur den går till, vilka metoder de väljer att ta upp och andra faktorer som tidigare nämnts i avsnittet syfte. Studiens analys baseras på en teoretisk bakgrund av tidigare forskning som tidigare redovisats i avsnittet teori. I min analys presenteras ett tema för respondenternas svar till varje frågeställning. Varje tema belyser lärarnas egen förståelse och tolkning av de olika frågeställningarna och är därför en viktig komponent i min analys. Det är värt att notera att de teman som kopplas till frågeställningarna inte ska betraktas som absoluta, utan är skapade efter intervjuerna för att skapa en mera systematisk överblick över mitt material.

7.1. (Fråga 1) Hur tolkas den kommunikativa förmågan av de intervjuade språklärarna?

Det första temat *att förstå och ta sig fram med hjälp av det språk man har* relaterar till min första frågeställning om hur den kommunikativa förmågan tolkas av de intervjuade språklärarna. *Att ta sig fram* inbegriper även själva dynamiken i kommunikation, dvs., interagerandet mellan de som kommunicerar och hur man tar in respektive bearbetar information via kommunikationsprocessen.

Samtliga respondenter nämnde att de åtminstone vid något tidigare tillfälle har tänkt kring vad som egentligen menas med begreppet *kommunikativ förmåga*. När lärarna reflekterade över den förmågan i deras klassrum kopplades oftast begreppet till kommunikation och färdigheter som att tala, förstå och lyssna. Två av respondenterna nämnde även skriftlig kommunikation som en komponent. Från deras resonemang kunde jag dra slutsatsen att de utgår från riktlinjer baserat på styrdokument där uttryck som kommunikativ förmåga är vanligt förekommande och ofta exemplifieras med att tala, förstå, lyssna och skriva. Under samtalen märktes det tydligt att respondenterna också hade en egen uppfattning som varierade avseende vad som utgör denna förmåga.

När respondenterna berättade om vad begreppet kommunikation representerar för dem och hur de skulle beskriva kommunikativ förmåga i ett språk handlade det till exempel om att: *Det måste vara begripligt ... att man vågar och vill. Att göra sig förstådd och förstå och ta sig fram med hjälp av det språk man har.*

Följande exempel visar att samtliga respondenter oftast syftade på verbal kommunikation, med avseende på att göra sig förstådd, i deras resonemang kring kommunikation av ett språk. Att eleverna är formellt korrekta när de kommunicerar på målspråket anses som ”en finess” och ett långsiktigt mål. Aspekter som lyfts fram är främst att vilja och våga kommunicera och att kunna uttrycka sig på ett begripligt sätt. Själva processen, dvs. att utveckla den kommunikativa förmågan anses vara viktigare än själva målen, vilka enligt respondenterna är: uttal, stavning, idiomatik och formell korrekthet.

Exempel 1: *Det är roligt att du tar upp kommunikation som ett samtalsämne. Eftersom jag ofta brukar ställa frågan vad är det som är viktigt när det gäller engelska som ett ämne. Det är just att kommunicera d.v.s. göra sig förstådd i olika situationer, ta dig fram med hjälp av ditt språk. Då blir det andra i situationstecken alltså grammatik, uttal, stavning, idiomatik inte så viktigt; det är snarare finesser med ett språk.*

Exempel 2: *Det är mycket viktigare att eleverna pratar än att de är formellt korrekta. Tanken är att de ska komma dit men från början är det viktigast att de just kommunicerar. Sen plockar jag ett element i taget när jag ska till exempel presentera en grammatisk regel.*

Exempel 3: *Kommunikativ förmåga för mig handlar mycket om att kunna uttrycka sig... men självklart måste det vara begripligt. Alla elever har inte samma förutsättningar att vara utmärkta talare. Det händer ibland att vissa elever inte vill delta i muntliga övningar.*

En annan aspekt som lyfts upp under samtalen är vikten av förmågan att ta emot information på ett främmande språk och kunna bearbeta den. Som exemplen 4 och 5 visar, ligger betoningen i att även förstå och kunna interagera i ett socialt samspel.

Exempel 4: *It's an ability to enjoy each other's company through communication; playing with the language [...] Kommunikativ förmåga kan jämföras med att spela boll med varandra. Du siktar och ser till att din motspelare fångar bollen. Sen väntar du på att motspelaren kastar bollen till dig och du försöker att fånga den. Ju fler motspelare desto roligare men också svårare blir spelet.*

Exempel 5: *Det kommunikativa i ett språk är att våga tala och ta emot och att bearbeta information på ett främmande språk. Det är det som jag kallar för ett språksjälvförtroendet.*

7.2. (Fråga 2) Hur tror dessa lärare att de hjälper sina elever att utveckla en allsidig kommunikativ förmåga så att de vill och vågar använda målspråket i olika situationer och för olika syften?

Det andra temat handlar om kommunikativ förmåga i ett klassrum och utgår från gruppens sammansättning, elevens kunskapsnivå, behov och intressen. Temat relaterar till min andra frågeställning om hur intervjuade lärare tror att de hjälper sina elever att utveckla en allsidig kommunikativ förmåga så att de vill och vågar använda målspråket i olika situationer och för olika syften.

När respondenter resonerar kring denna frågeställning visar det sig att variationerna är stora beträffande hur de går till väga för att möta sina elevers behov. Faktorer som är avgörande enligt lärarna är gruppens sammansättning och elevens kunskapsnivå. Respondenterna siktar på skillnader mellan olika grupper och olika individer i detta sammanhang. Andra aspekter som tas upp under samtalen är elevernas intresse och individuella lösningar. Lärarna verkar göra egna bedömningar när de väljer metoder och upplägg som de anser mest lämpliga. Detta kan variera från till exempel elev- lärare- direktkommunikation, gruppdiskussion som förbereds med samtal i små grupper eller spontana diskussioner som oftast initieras av läraren. Det intressanta är att även här associeras den kommunikativa förmågan av lärarna mest i termer av det talade språket.

Exempel 6: *Det är väldigt olika beroende på vilken grupp man har. Just nu jobbar jag exempelvis mycket med många olika individer, uppläget blir då riktat på individuella behov, individuella lösningar t.ex. jag och "Johan" pratar om en bok som han har läst. Elev – lärare – direkt kommunikation.*

Exempel 7: *Det blir däremot ett annorlunda upplägg i en klass med 25 stycken elever när alla kan delta och bidra till "den goda spridningen" och en annan fart på kommunikationen; beroende på elevernas språknivå och deras intresse.*

Exempel 8: *Eftersom jag undervisar på IB programmet är det mycket kommunikation på engelska. Jag brukar använda en kommunikativ samtalsövning i par eller i små grupper i början på lektionen för att senare gå över till djupare samtal. Studenter använder engelska ofta även på fritiden för att vara schysta mot sina engelsktalande kompisar.*

När respondenterna berättar om sina erfarenheter med kommunikativa övningar som de tror motiverar elever att utveckla den kommunikativa förmågan nämns elevernas delaktighet som en betydelsefull faktor. Det framkommer under samtalen att lärarna upplever att övningar blir "mer lyckade" om eleverna är med och till en viss del påverkar övningens innehåll eller formen.

Respondenternas svar på frågan hur de väljer innehållet till kommunikativa övningar som sedan används i klassen antyder att lärarna anpassar innehållet och svårighetsgraden till elevers kunskapsnivå och intressen. En av lärarna, (se exempel 19), tycker att i vissa fall ska man även kontra mot gruppens intresse: *Låt oss säga att gruppen är bara intresserad av hästar, smink, mode och killar då är det nästan min plikt att jag ska komma med litterära klassiker också [...].*

Andra intressanta aspekter som lärarna tycker är viktiga i detta sammanhang är kursens karaktär, till exempel fordonslinjen versa IB programmet samt kursplanens mål. Dessa faktorer avgör exempelvis hur mycket formell respektive informell kommunikation, lärarna anser utgöra en bra balans för att utveckla elevernas kommunikativa förmåga (se exemplen 17,19 och 20).

Under samtalen framkom det att lärarna använder sig metoder och upplägg som fyller olika syften. En av respondenterna lyfter fram insikten om sin egen inläring hos elever som en faktor som ökar självkänedom och på så sätt även motivation (se exemplen:11 och 12). Trots att ingen av respondenterna nämner att de använder sig av en specifik metod i sin

undervisning verkar det som att de tillämpar olika tillvägagångssätt. Exempelen 9, 11 och 20 visar tydliga inslag av en uppgiftbaserad undervisning, där beroende på uppgiftens karaktär och elevens behov, läraren förklarar målen och strukturen, går igenom fraser och nya ord innan eleverna börjar arbeta med själva uppgiften. Därefter följer produktionsfasen som i sin tur avslutas med diskussion och lärarens feedback. Tankesättet med en uppgiftbaserad undervisning har förklarats i kapitel 4 om teoretisk bakgrund, i samband med *Task based language teaching* och dess varianter.

Exempel 9: *En gång har t.ex. elever fått göra sitt eget kursupplägg, det blev i sig en form av en kommunikativ övning för att "vi" kommunicerade med varandra på engelska kring målen och elever fick sätta sin egen struktur i bl. a ett retorikmoment.*

Exempel 10: *En annan rolig och levande övning för elever var när de fick argumentera med varandra. De fick inte välja ett politiskt ämne utan lite mera roligare ämne t.ex. jag tycker att man borde få fri godis i skolan därför att... och ge olika argument, det blev många festliga argumentationer.*

Exempel 11: *Under övningen hände det väldigt mycket i själva kommunikationen; De skulle ge varandra "peer- response" och i slutändan skulle jag ge dem min respons och även de olika grupperna skulle ge varandra respons. I hela denna process så hände det mycket med deras självinsikt.*

Exempel 12: *Sammanfattningsvis, när jag jobbar med kommunikativ undervisning så försöker jag att bolla mycket tillbaka till eleverna. De ska föra sin egen process genom att kommunicera med andra: med sina kompisar, med mig för att få hjälp osv.*

Exempel 13: *Vi brukar samtala i min klass om olika stereotyper vi har. Hur kommer det sig att vi tänker så om andra människor och hur media påverkar våra föreställningar om andra kulturer.*

Exempel 14: *Jag introducerar ett samtalsämne som först diskuteras i par och senare i smågrupper och därefter i klassen.*

Exempel 15: *Jag brukar köra med lite uppvärmning i början på lektionen som en igångsättare, jag tycker att man kan underlätta för elever när de ska byta från svenska och prata engelska från ena sekunden till det andra. Då kan man börja med något lätt att prata om tex vädret, vilka kläder man har på sig osv. elever kan sätta sig emot varandra och ställa frågor: kan du beskriva vilka kläder de har på sig: jag har en blå tröja [...].*

Exempel 16: *En annan kommunikativ övning som kan ge ett bra utfall om gruppen är trygg i varandra är att en person ställer sig upp och då ber jag henne/ honom att göra ett anförande. T ex nu ska du göra ett anförande hur man tvättar en bil. Eleven beskriver då för den andre hur hen gör. Sen turas man om [...].*

Exempel 17: *Om man skulle bredda begreppet kommunikativ undervisning då kan jag ta bloggen som ett exempel. I en klass hade vi en gemensam blogg där vi kommunicerade på den informella engelskan. Detta kan också ses som ett exempel på en övning som utvecklar den kommunikativa kompetensen för att den ger utrymme så att elever kan uttrycka sig skriftligt om det som angår dem direkt, de kan skriva inlägg, läsa varandras och mina inlägg, kommentera, skriva av sig osv. Jag gillar idén att elever har ett forum där de kan välja att kommunicera på det informella språket till skillnad från när de skriver en rapport eller en uppsats då blir det mycket mera på riktigt.*

Exempel 18: *Jag jobbar inte mycket med lärobaserade texter utan utgår från gruppens eller individens intresse. Däremot tycker jag att man även ska kontra mot gruppens intresse. Låt oss säga att gruppen är intresserad bara av hästar, smink, mode och killar då är det nästan min plikt att jag ska komma med litterära klassiker också.*

Exempel 19: *När det gäller gymnasiet så ska man även enligt kursplanens riktlinjer välja innehållet efter gruppens karaktär. Exempelvis, går man på teknisk eller fordonslinjen då ska materialet ha med det att göra.*

Exempel 20: *Mina Cambridge elever måste kunna uttrycka sig även på korrekt formell engelska i såna situationer när de behöver det. Många elever som är influerade av amerikansk engelska vill gärna använda sig av slang som ofta inte betyder någonting t ex I wanna gonna do some stuff... jag försöker vänja av dem men på deras fritid får de prata hur de vill.*

Exempel 20: *Jag väljer innehållet efter eleven. Just nu har jag en elev som uttrycker ett väldigt stort intresse för arkitektur, då tar jag allt som har med det att göra. Vi läser Roald Dahls *Charlie and the Chocolate Factory*, där finns många roliga fraser som man kan använda. Vi går igenom orden och fraser tillsammans. Sedan planerar vi hur vi ska bygga, inreder huset, går in i mäklarrollen och försöker sälja huset.*

7.3. (Fråga 3) Vilka svårigheter respektive möjligheter upplever lärare i samband med det kommunikativa arbetssättet?

Tredje temat handlar om varierande behov och attityder bland olika individer och berör även tysta normer som existerar i olika grupper. Temat relaterar till studiens tredje frågeställning om vilka svårigheter respektive möjligheter lärare upplever i samband med det kommunikativa arbetssättet.

När lärarna samtalade kring frågan om vilka svårigheter de upplever i samband med den kommunikativa undervisningen nämnde fyra av fem att det är en utmaning att få alla elever känna sig delaktiga samtidigt. ”Det som fungerar i en grupp kan vara ett fiasko i en annan”. Lärarna menade att det ofta händer att trots att de har försökt tydliggöra syftet med en lektion eller en uppgift uppfattar och lär sig alla elever inte på samma sätt. Även om det enligt kursplanens ideal är lärarens uppgift att tillgodose alla elevers behov, så upplever lärarna att det är svårt att förstå hur olika elever nalkas uppgifter och samtal och hur kan man hjälpa dem till en individuell utveckling.

Samtliga respondenter verkar se vissa svårigheter med att motivera alla elever till att aktivt delta i deras språkundervisning. Däremot har dessa lärare inte nämnt att de upplever att själva relationen skolkommunicerande och språkinläring kan i sig vara problematisk.

En av intervjuade respondenter uttrycker:

Exempel 21: *Jag vet inte varför, men en del elever sätter ibland själva sina egna begränsningar.[...] Jag brukar ta upp det i utveckling samtalen med var och en. [...] är du inte bra på kommunicera muntligt har du fortfarande alla chanser att ta det skriftligt istället.*

En annan tycker att:

Exempel 22: *Det underlättar om en lärare känner sina elever och vilka roller de har i en grupp eller åtminstone är medveten om vad som kan stå bakom att en elev till exempel vill inte delta.*

När lärarna resonerade kring frågan om huruvida det kommunikativa arbetssättet i språkundervisning ska lägga grunden för, komplettera, eller fungera på samma plan som fritidskommunicerande på målspråket verkar de variera i sina åsikter.

Exempel 23: *Måste man välja att det kommunikativa arbetssättet i språkundervisning ska lägga grunden för, komplettera, eller fungera på samma plan som fritidskommunicerande på*

målspråket? Det beror på vilken nivå man befinner sig i. När det gäller engelskan på högstadiet o gymnasiet nivån där jag undervisar handlar det ofta om nybörjarspråk som varierar på olika individuella nivåer. Det ska vara ett användbart språk. För 15 år sen var kommunikationen mera formaliserad än vad den är idag. Snabb kommunikation som fungerar i verkliga sammanhang.

Under samtalen framkom det att användningen målspråket under undervisning är ett litet känsligt ämne. Samtliga respondenter tyckte i princip att mycket av den muntliga kommunikationen bör ske på målspråket, men i vissa fall kan den upplevas som ett hinder i praktiken. Se exemplen 24,25, 26,27 och 28.

Exempel 24: Jag använder alltid målspråket på mina lektioner Min tanke är att om jag pratar på engelska så kommer även mina elever göra det till slut. Det är klart att min språkundervisning färgas av mitt egna pedagogiska tänkande men jag använder alltid engelska på mina lektioner oavsett om det är på grundskolan eller gymnasiet. Jag tror att det blir bättre för elever även om de känner sig osäkra i början. Det är en naturlig del av undervisning.

Exempel 25: Det är väldigt olika. Det är lättare att sätta igång en diskussion i en grupp på exempelvis 25 elever än i en liten grupp bestående av elever med olika speciella behov. Det behöver inte handla om deras språkliga förmåga.

Exempel 26: Instruktioner kan vara ett laddat moment i sig och för att elever ska känna sig trygga måste man ge dem en bra och tydlig start på ett språk de förstår bäst i detta fall på svenska. Det är viktigt att eleverna förstår instruktioner och att de inte blir stressade av instruktionen, för då kommer de lättare in i uppgiften.

Exempel 27: Jag har faktiskt inte tänkt på det innan jag började följa en elev till och vara hans stöd hos en annan lärare som bara använde målspråket. Jag märkte då att både min elev och även några andra hade svårt att förstå instruktionen och det var första gången då jag började fundera hur det känns för en elev att sitta i skolbänken. Jag fastnar mycket på instruktionstillfällen för det är någonstans där man kan väga för och nackdelar med att använda målspråket. Annars tycker jag att det är bara bra att använda målspråket på lektioner.

Exempel 28: *Det beror på gruppen eller individens behov. Det finns elever som har svårt att koncentrera sig och som till och med behöver arbeta under vissa moment i separata rum. Sen beror det också vad man mäter.*

8. Diskussion

Syftet med denna studie var att jämföra lärarnas åsikter med styrdokument och forskning, för att sedan diskutera vad som ligger bakom eventuella skillnader. Lärarnas svar antyder att även om det inte finns en helt homogen syn på vad som uppfattas som den kommunikativa förmågan och hur den kan utvecklas på bästa sätt i en språkundervisning så finns det ändå vissa likheter inom de olika temana som jag redovisat i sektionen resultat och analys. Eftersom undersökningen inte strävar efter att dra några generella slutsatser kan bilden som framkommer från resultatdelen betraktas som en utgångspunkt till en vidare diskussion.

8.1. Att ta sig fram med det språk man har

Det intressanta med språklärarnas tolkning av den kommunikativa förmågan är att den i första hand associeras med det talade språket och oftast i ett icke formellt sammanhang. Vidare betonas vikten av att kunna uttrycka sig genom att diskutera med andra och dela med sig av sina åsikter, fokus ligger alltså främst på innehållet och inte språkriktigheten. En möjlig anledning till varför 4 av 5 respondenter resonerar på detta sätt skulle kunna vara att de anser att elever befinner sig på olika språkliga nivåer och lär sig målspråket för olika syften.

Lundahl (2009) diskuterar den tidiga kommunikativa språkundervisningen och säger att det talades mycket om fri kommunikation med aktiviteten i centrum, vilket i sig inte behöver vara utvecklande. I praktiken, menar han, finns risken att det handlar om ett konstlat språk där språket används på låtsas. Samtalen behöver ett mål och ett syfte som alla elever förstår och känner till. Läraren har en viktig roll som intresseväckare och ledare. Vidare betonar han vikten av hur undervisningen är organiserad som betydelsefull för hur eleverna kommer att se på språket och hur motiverade de är att använda det. Lundahl kopplar sina tankar till andra forskare och tar upp Nunan (1988) och Berns (1990) syn på den kommunikativa undervisningen i ett klassrum. Medan Berns framhäver att vi kommunicerar i sociala sammanhang för olika syften och att språkbruket måste anpassas därefter, betonar Nunan att kommunikation i språkundervisning bör ha en tydlig språklig dimension; de mål som sätts upp bör inte bara vara funktionella utan också språkliga (Lundahl 2009:146). Det gäller därför

att finna balansen och ägna uppmärksamhet åt både formella samt informella sammanhang liksom orden, fraserna och även i vissa fall de kontrastiva grammatiska strukturerna.

Värt att notera i detta sammanhang är att respondenterna inte har tagit upp grammatisk kompetens som en del i den kommunikativa kompetensen⁶. En av lärarna uttryckte sig dock lite på skoj att hans elever ”behöver an old-fashioned grammar drilling” och övade ofta på hans egen skrivna fiktiva brev eller dialoger där han ’råkade’ uttrycka sig fel. ”Det går att väva in grammatiken i kommunikativa övningar genom att svara dem med det korrekta sättet”, menade han.

Det är svårt att finna en förklaring till varför grammatisk förmåga ofta förbises medan andra delar som också ingår i den kommunikativa förmågan såsom diskurs och strategisk kompetens tydligt lyfts upp. Språkriktighet kopplas antagligen av de flesta av intervjuade lärarna med grammatik och som det framkommer från deras svar anses ofta idiomatik och formell korrekthet som ett långsiktigt mål. Skulle en av anledningarna kunna vara att de intervjuade menar att det är viktigast att eleverna uppmuntras till att använda språket överhuvudtaget och därför får de inte hämmas med att det skall vara språkligt korrekt? Att fokus på betydelse och innehåll utesluter kunskap om hur ett språk är uppbyggt och att uppmärksamhet på formen skulle störa språkutveckling är enligt Ellis en de vanligaste missuppfattningar i dagens kommunikativa klassrum (Ellis 2009:223- 224).

Dagens forskning visar att traditionell undervisning av grammatiska regler för nybörjare är ganska meningslös. Däremot kan kontrastiv grammatik gynna vissa elever, t.ex. de som är mera analytiskt orienterade och redan behärskar grunderna. En sund balans mellan form och innehåll efterlyses av Ellis. (Ellis 2009:226). Exempelvis så påvisar Skehan (1989, 1994) att i praktiken kan elever som är mera kommunikativt orienterade utveckla förmågan att kommunicera grammatiskt korrekt genom kommunikation. Skehan pekar dock på att det finns skillnader mellan individuella lärostilar och olika individer gynnas därför av olika uppgifter och påverkas olika av kognitiva, sociala, affektiva samt psykologiska faktorer.

Ytterligare en aspekt som de intervjuade lärarna tenderar att lägga stor vikt på är den strategiska kompetensen. Den beskrivs som ett sätt att göra sig förstådd när orden tryter genom att använda olika strategier t.ex. omskrivningar och kroppsspråk. Vidare betonas även den diskursiva kompetensen med fokus på att kunna uttrycka sig, diskutera med andra i olika stora grupper och dela med sina åsikter. I första hand syftar de intervjuade lärarna här på det

⁶Som nämndes i avsnitt 5.2 syftar grammatisk kompetens på språklig korrekthet.

talade språket och oftast då i ett icke formellt sammanhang. Det är dock värt att notera att ganska stor vikt läggs i styrdokumentet på skriftlig produktion och interaktion även i olika sammanhang. Exempelvis ska undervisningen hjälpa elever att utveckla den allmänna kommunikativa förmågan vilket syftar på att både skriftlig och muntlig produktion och interaktion ska finnas med som en central del i kursplanen för engelska (Lgr 11: 30, Gu 11: 56, 62).

Den sociokulturella kompetensen, å andra sidan, som handlar om hur språket används i olika sociala sammanhang samt lämpligt språkbruk verkar inte prioriteras lika mycket enligt respondenternas svar. Däremot är enligt kursplaner i engelska för både grundskolan och gymnasiet, förutom de strategiska och diskursiva kompetenserna, den sociokulturella viktig att utveckla. Att utveckla språklig säkerhet och att kunna använda olika strategier för att stödja kommunikationen och lösa problem när språkkunskaperna inte räcker rekommenderas av skolverkets riktlinjer. Men i den allsidiga kommunikativa förmågan ingår även att kunna formulera sig och samspela med andra i tal och skrift och att kunna anpassa sitt språk till olika situationer, syften och mottagare (Lgr11:30, Gu11:53).

8.2. Om kommunikativ förmåga i ett klassrum

Under samtalsintervjuer har det framkommit att lärarna verkar göra egna bedömningar när de väljer metoder och upplägg som de anser mest lämpliga för sina elever. Eftersom lärarna utgår främst från gruppens sammansättning, elevens kunskapsnivå, behov och intressen kan deras tillvägagångssätt i ett klassrum variera. Det gemensamma med respondenternas resonemang kring frågan *hur de tror att de hjälper på bästa sätt sina elever att utveckla en allsidig kommunikativ förmåga* är att de verkar syfta huvudsakligen på utveckling av den muntliga kommunikationen.

Undervisningens fokus enligt de intervjuade ligger primärt på att elever ska kunna göra sig förstådda med det språk de har samt nå fram med sitt budskap. Det är dock värt att notera att 4 av 5 respondenterna upplevde många individuella skillnader bland elever i deras klasser. Flera elever, tyckte lärarna, befann sig ofta på nybörjarnivån och därför krävdes det individuella lösningar som t.ex. elev- lärare direkt kommunikation. Däremot när respondenten som undervisade i klasser med elever på högre språknivå svarade på samma fråga syftade den på både muntlig och skriftlig kommunikation i olika situationer och syften. Svårighetsgraden i kommunikativa övningar som används i klassen anpassas alltså till elevers kunskapsnivå och intressen. Samtliga respondenter som deltog i samtalsintervjuerna tycker också att dialog,

deltagande och elevernas intressen är centrala faktorer i en språkundervisning. Flera av respondenterna nämner att deras roll som språklärare är att skapa förutsättningar för ett interaktivt lärande. En lärare uttrycker sig exempelvis: ”Jag ser mig själv som en vägvisare snarare än en allvetare”.

Ellis betonar också vikten av att skapa förutsättningar för ett interaktivt lärande genom en uppgiftbaserad metodik. För att utveckla en språklig kommunikativ förmåga måste inläringen upplevas som meningsfull, relevant, kunna relateras till egna erfarenheter och kräver *intelligent effort*, vilket har sina rötter i Deweys (1913) pedagogiska tankesätt, menar Ellis (2009:222). Forskningen kring uppgiftbaserat lärande visar att elever som får den typen av språkundervisning på längre sikt får bättre resultat i alla områden som omfattas av den kommunikativa förmåga än de som får den traditionella undervisningen (Ellis 2012). Skillnaden mellan en traditionell lektionsplanering och uppgiftsbaserad lärande är att medan den första typen av språkundervisning vanligen utgår från mål och aktiviteter baserat på någon form av läromedel så är i uppgiftsbaserad lärande själva uppgiften det centrala för lärandet (Ellis 2003, 2009).

Ellis(2003), Lundahl (2009), och Savignon (1997) betonar hur viktig attityden är för hur man bemöter det främmande språket med avseende på lärande och språkutveckling. Däremot inte bara från den som lär sig utan även från den som lär ut. Vidare poängteras elevernas delaktighet i konstruktionen av uppgifter av bl.a. Savignon (1997). Elevernas intressen och kunskaper kan ses som en bakgrund för att kunna förutse och undvika eventuella svårigheter i samband med motivation avseende lärandet (Lundahl 2009) (Ellis 2003, 2009).

Under samtalen med lärarna framkom att deras grundinställning är att hålla dialoger och den diskursiva atmosfären i fokus, trots olika tillvägagångssätt. Ingen av respondenterna har emellertid satt ord på vilken specifik metod han/hon använde sig av. Flertalet svar antydde dock att de faktiskt gjorde det. Exempelen 9, 11 och 20 i resultatdelen visar tydliga inslag av en uppgiftbaserad undervisning, med tydliga mål och struktur beroende på uppgiftens karaktär och elevens behov. Detta tillvägagångssätt skulle kunna tolkas som att metoderna lärarna använder sig av är baserade på mera intuitiva än medvetna val.

I fyra samtal av fem upprepades också ett mönster som visade att individuella skillnader och gruppammansättning spelar roll i planering av lärarnas undervisning. Deras svar antyder att de strävade att lära känna sina elever och skapa en avslappnad stämning eller som Savignon kallar det ett ”microcommunity” i ett klassrum där lärare intuitivt bara vet: ”Vad, när och hur

det ska introducerats för deras elever”. Vidare i sin diskussion kring kommunikativ kompetens tar hon upp att även om själva termen är relativt ny så har den funnits tidigare som ett koncept. ”Kommunikation har ju alltid betraktats som ett mål i språkinläring över olika platser och tider”. Savignon menar att det finns exempel på att man har lyckats uppnå kommunikation som ett mål utan en medveten användning av en speciell metod. I dessa fall har lärare oftast intuitivt använd sig av metoder med aktiviteter utformade på så sätt att elever kände sig uppmanade och kanske inspirerade att använda sig av målspråket utanför klassrummet (Savignon 1997:50). Hur och i vilken utsträckning lärarens medvetande om metodval påverkar elevers språkutveckling är ett väldigt intressant område som är värt att undersöka närmare och då från olika synvinklar.

Om man utgår från kursplanens riktlinjer är lärarens uppgift att stimulera elevernas nyfikenhet på språk och kultur (Lgr 11: 37, Gy 11:56) Undervisningen ska dessutom bidra till att eleverna utvecklar språklig medvetenhet och kunskaper om hur man lär sig språk i och utanför undervisningen (Gy11:56). För att stimulera elevernas intresse och utveckla deras språkligmedvetenhet måste man först identifiera vad en individ har för intresse och behov. Att tillgodose alla elevers intresse och behov verkar därför vara en av de största utmaningarna i klassrummet. I forskningen betonas vikten av att fånga elevernas intresse genom att låta dem sätta en mera personlig prägel på kursmaterialet, (Savignon 1997) (Ellis 2003,2012). Detta exemplifieras av en intervjuad lärare som gav sina elever möjligheten att inom vissa ramar själva välja ett ämne; något som har koppling till dem själva, se exempel 18 i resultatdelen. Savignon diskuterar i detta sammanhang vikten av att möjliggöra för elever att uttrycka sina känslor och sina intressen genom att skapa en trygg atmosfär i ett klassrum där elever kan få prata med varandra utan att genast bli rättade av sin lärare (Savignon 1997:181). Krashen (1982, 2003) menar också att för att skapa förutsättningar för språkinläring måste prestationsångest reduceras till ett minimum. Förutom affektiva och psykologiska aspekter tar Ellis (2012) i sin diskussion upp elevernas nivå i målspråket, allmänskunskap och kulturell bakgrund som viktiga faktorer att ta hänsyn till för att elever ska känna sig lagom stimulerade.

8.3. Om varierande behov och attityder

När respondenterna talar om svårigheter respektive möjligheter de upplever i samband med det kommunikativa arbetssättet handlar det oftast om varierande behov och attityder bland olika individer. Vissa respondenter berör även tysta normer och antyder att elevernas sociala roller i gruppen kan påverka elevernas prestation. Attityden betraktas av de intervjuade i slutändan som en av de mest avgörande faktorerna för hur väl eleverna lyckas att lära sig

språket. Däremot togs inte upp under samtalen insikten om att det finns andra begränsningar med en språkundervisning utanför den autentiska miljön förutom attityd och viljan som påverkar språkinläring.

I ett försök till att förstå vad som händer med kommunikation i klassrummet anknyter Aspelin till det socialpsykologiska perspektivet (Aspelin 2003; cit. efter Lundahl 2009:137). Kommunikation enligt denna socialkulturella teori innebär att något gemensamt och ömsesidigt som sker i ett socialt sammanhang. Lärandet och undervisning är därför så mycket mer än det rent språkliga. Klassrummet kan därför kännetecknas av olika kommunikationsmönster, menar Lundahl. Dessa är beroende av många faktorer och kan utgå från olika aspekter. Exempelvis *hur elever använder språket under en skoldag eller en skolvecka, uttalade förväntningar och normer, vem får uttala sig om vad, när till vem*. I ett klassrum pågår det en ständig socialiseringsprocess samtidigt som elever utvecklar en förståelse om sina roller i gruppen. För att en lärare ska få en bättre bild av vilka kommunikationsmönster finns i klassen föreslår Lundahl att man som en språklärare kan börja med att fråga sig: Hur mycket av tiden utgörs av talande? Vem är det som talar? Vilka av eleverna talar? När talar läraren? Vad talar läraren om? När talar eleverna? Vad talar olika elever om? (Lundahl 2009:152).

En intressant aspekt som uppfattas både som en möjlighet och svårighet är kommunicerande på målspråket i ett klassrum. Hur ofta lärarna använde målspråket i sina klassrum verkade också vara beroende av elevernas språknivå och deras framtida syfte med målspråket. Två av respondenterna trodde att om de själva kommunicerar på målspråket kommer deras elever också göra det på ett naturligt sätt. De andra lärarna tyckte däremot att i vissa fall och i vissa klassrum kan det vara problematiskt att använda sig av bara målspråket, till exempel vid instruktionstillfällen. Enligt Lundahl, är språkutveckling inte additiv eftersom språket inte byggs kloss för kloss utan utvidgas i takt med nya insikter på ett organiskt sätt. Han menar att målspråket bör användas så konsekvent som möjligt (2009:149). Ellis pekar dock på att det inom forskningen inte är entydigt avseende användning av målspråket i klassrummet. Hur mycket av målspråket som bör användas kan betraktas från två olika perspektiv; å ena sidan kognitiv och från andra sidan socialt perspektiv. Medan det kognitiva perspektivet förordar att målspråket maximeras och användas under alla undervisningsmoment ses *Code - switching* som ett effektivt naturligt fenomen från det sociala perspektivet (2012:144–149).

För att leva upp till kursplanens mål om att eleverna ska kunna interagera i tal och skrift samt producera talat språk och olika texter med variation och komplexitet, betonar Ellis (2003,

2012) rollen av input. Förutom möjligheten att uttrycka sig på målspråket är det, enligt Ellis, grundläggande för språkutveckling att exponeras för ett språkbud som stimulerar intresse och språkmedvetande hos eleven. Slutligen enligt Krashens teori om *Comprehensible Input* (1982, 2003), är förståelig och stimulerande input i form av *Free Voluntary Reading*, eller lyssnande till andras konversationer helt avgörande för utveckling av den allsidiga kommunikativa förmågan.

Sammanfattningsvis, som nämndes tidigare, har den kommunikativa orienteringen format språkundervisningen i mitten på 70-talet. Kring början på 90 talet har utvecklingen fortsatt vidare från en kommunikativ språkundervisning till den numera uppgiftbaserade undervisningen. Idag kan detta skift ses internationellt inom språkundervisning. Det avspeglar att fokus förändrades, från att negotiera, samtala, interpretera och uttrycka till en mera balanserad och holistisk syn.

Frågan om hur eleverna på bästa sätt utvecklar den allsidiga förmågan i skolan verkar tolkas och besvaras på olika sätt. I flera studier har effekten av undervisning med olika inriktningar jämförts och analyserats. Det har visat sig att varken renodlad formfokuserad, renodlad innehållsfokuserad eller kommunikativ språkundervisning leder till en optimal språkutveckling. De flesta forskare inom TESOL (Teaching English to speakers of other languages) är idag av meningen att en kommunikativ språkundervisning med väl avvägd fokusering på form ger de bästa resultaten.

Andra faktorer att ta hänsyn till i undervisningssituationer är språklig medvetenhet och metalingvistisk reflektion. Ellis (2003, 2012), Krashen (2003), Lundahl (2009), Tornberg (2007, 2009) menar att dessa faktorer gynnar en allsidig och dynamisk språkutveckling och därför bör inlärarna ges möjlighet att utforska språket och reflektera över sin egen språkanvändning med hjälp av lämpliga aktiviteter.

9. Förslag till ytterligare forskning

Förslagvis, för att få en mera holistisk bild skulle en vidare undersökning av denna domän kunna innefatta också elevernas inställning till det kommunikativa sättet av språkinläring. Framförallt vore det intressant att undersöka deras idéer kring vad vi som lärare kan göra för att underlätta och främja på bästa sättet deras inläring. I slutändan bör det ju ändå vara så att det finns ett givande och tagande mellan lärarkåren och eleverna i det dagliga samspelet.

10. Referenser:

- Aspelin, J (2003) *Zlatan Caligula och ordningen i skolan*. En interaktionisk analys
- Ellis, Rod R. (2003) *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford university press
- Ellis, Rod R. (2009) *Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings*. International Journal of Applied Linguistics 19: no. 3.
- Ellis, Rod R. (2012) *Language teaching research & Language pedagogy*. Blackwell Publishing Ltd.
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H., & Wängnerud, L. (2010). *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts juridik.
- Eriksson, R & Jacobsson, A (2001) *Språk för Livet*. International Journal of Applied Linguistics 19: 222-246.
- Foster, P. & Skehan, P. (1996) *The influence of planning and task type on second language performance*. Studies in Second Language Acquisition 18: 299-323.
- Lightbown & Spada (2006) Third edition; *How Languages are learned*.
- Lundahl, B. (2009) *Engelsk språkdiraktik: texter, kommunikation, språkutveckling*
- Tornberg, U. (2007) *Språkdiraktik*. Malmö: Gleerups Förlag
- Tornberg, U., Malmqvist, A. & Valfridsson, I. (2009) (red). *Språkdiraktiska perspektiv. Om lärande och undervisning i främmande språk*. Stockholm: Liber.
- Krashen, Stephen D. (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Prentice-Hall International, Language Teaching Methodology.
- Krashen, Stephen D. (2003) *Explorations in Language Acquisition and Use: The Taipei Lectures*. Heinemann Educ Books.
- Kumaravadivelu, B. (2006). TESOL methods: *Changing tracks, Challenging trends*. TESOL Quarterly 40: 59-81.

Savignon, S. J. (1997) *Communicative competence: Theory and classroom Practice: Texts and Contexts in Second Language Learning*. Reading, Mass.

Savignon, S. J. (2002) (red) *Interpreting communicative language teaching: contexts and concerns in teacher education*. New Haven: Yale University Press

Skehan, P. (1991) *Individual Differences in Second Language*.in *Studies in Second Language Acquisition* / Volume 13 / Issue 02 / June 1991, pp 275-298 Copyright © Cambridge University Press

Skehan, P. (2003) *Task-based instruction*. Language Teaching 36: 1-14.

Skolverket (2011b) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Styrdokument.

Skolverket (2011) *Läroplan, för examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Styrdokument.

Skolverket (2009) *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning*.

Vetenskapsrådet (2011). *Vetenskapsrådets forskningsetiska principer*. [elektronisk version] Stockholm: Vetenskapsrådet.

Wallace, M (1998) *Action Research for Language Teachers*; Cambridge: CUP

Bilagor:

Bilaga 1: Brev till lärarna

Hej,

Mitt namn är Kasia. Jag håller på att skriva mitt examenarbete inom språkundervisning i tyska och engelska vid Göteborgs universitet. För att slutfölja min uppsats behöver jag intervjua ett antal lärare i tyska och engelska på högstadiet och gymnasiet. Jag är väl införstådd med att många av er har redan en fullbokad vardag men jag hoppas ändå att du har möjlighet att delta i min studie? Jag beräknar att intervjun kommer att ta cirka 40-60 minuter att genomföra och ditt deltagande är givetvis anonymt.

Du bestämmer dag och tidpunkt för intervjutillfället, och vi kan antingen ses på din skola eller på en annan plats, om du föredrar det.

Jag hoppas att du har möjlighet att vara med i min studie. Kontakta gärna mig om du har några frågor.

Med vänliga hälsningar, Kasia Toczynska Rosdahl

Bilaga 2: Intervjufrågor

Här följer de övergripande frågorna som ställdes till samtliga respondenter:

Kan du berätta för mig om vad kommunikation är för dig och hur du skulle beskriva kommunikativ förmåga i ett språk?

Kan du berätta för mig om hur du brukar arbeta med kommunikativa övningar på dina lektioner?

Kan du ge mig ett exempel på en kommunikativ övning som du brukar använda och som dina elever tycker om?

Tycker du att det kommunikativa arbetssättet i skolan ska lägga grunden för, komplettera, eller fungera på samma plan som fritidskommunicerande?

Hur ofta brukar elever använda målspråket i din genomsnittliga undervisning?

Är det viktigt att eleverna är formellt korrekta när de kommunicerar på målspråket?

Hur ofta brukar du använda målspråket i din genomsnittliga undervisning?

Finns det några fördelar/möjligheter med kommunikativ språkundervisning?

Hur väljer du innehållet i de kommunikativa övningarna?

Hur bekantar sig dina elever med den sociokultur där målspråket används?

Utgår du från några standardmodeller, eventuellt typiska drag för de människor/samhällen som använder målspråket?