



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Känslan av att göra något fel

En kvalitativ intervjustudie om språklärares förutsättningar

Sanna Bengtsson och Linn Karlsson

LAU395

Handledare: Karmen Johansson

Examinator: Ulla Berglindh

Rapportnummer: HT14-2910-207

Abstract

Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01

Titel: Känslan av att göra något fel

Författare: Sanna Bengtsson och Linn Karlsson

Termin och år: Hösttermin 2014

Kursansvarig institution: Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

Handledare: Karmen Johansson

Examinator:

Rapportnummer:

Nyckelord: Språklärare, moderna språk, muntlig kommunikation, kvalitativ metod, intervjustudie.

Sammanfattning: Följande uppsats har till syfte att belysa vilka förutsättningar som språklärare i moderna språk på grundskolan och gymnasiet upplever sig ha för att främja att deras elever utvecklar en hög muntlig kommunikativ förmåga på målspråket. Uppsatsen utgår från ett lärarperspektiv och grundar sig på tre frågeställningar som alla kan sammanfattas till en huvudfråga som söker svar på hur språklärare upplever sin arbetssituation. Uppsatsen utgår från en kvalitativ metod och materialet består av fem kvalitativa intervjuer med språklärare. Framkomna resultat visar på en diskrepans mellan hur språkdidaktisk forskning och de aktuella styrdokumenterna menar att språkundervisningen bör bedrivas, och vilka förutsättningar för att bedriva en sådan undervisning som språklärare i realiteten har. Resultaten visar även att språklärare ofta saknar andra språklärare att dela sina erfarenheter med, föreliggande uppsats kan således ha betydelse för språklärare runt om i landet i den mån att uppsatsen belyser olika språklärares förutsättningar och idéer kring sin undervisning.

Innehållsförteckning

1. Inledning	sid.5
1.1 Syfte och frågeställningar.....	sid.5
1.2 Disposition.....	sid.6
1.3 Avgränsningar.....	sid.6
2. Bakgrund	sid.7
2.1 Gemensam europeisk referensram för språk GERS och Svenskt Näringsliv.....	sid.9
3. Forskningsläge och teori	sid.10
3.1 Interaktionistiskt perspektiv.....	sid.13
4. Metod	sid.14
4.1 Planering, urval och tillvägagångssätt	sid.15
4.2 Intervjuguide.....	sid.17
4.3 Bearbetning och transkribering.....	sid.18
4.4 Problematisering.....	sid.19
4.5 Forskningsetiska aspekter.....	sid.19
5. Resultatredovisning	sid.20
5.1 Tabell 1.....	sid.21
5.2 Tabell 2.....	sid.22
6. Analys	sid.22
6.1 Hinder.....	sid.22
6.1.1 Gruppsammanslagningar och lektionstid.....	sid.22
6.1.2 Lärarnas möjlighet till planering.....	sid.23
6.1.3 Fortbildning.....	sid.24
6.1.4 Reflektion.....	sid.26
6.2 Kunskapssyn och språkelever	sid.26
6.2.1 Lärares tankar kring styrdokumentens kunskapssyn	sid.27
6.2.2 Egenskaper hos elever som lyckas med språkstudier	sid.27
6.2.3 Reflektion.....	sid.28
6.3 Moderna språk- ett frivilligt ämne i grundskolan.....	sid.28
6.3.1 Reflektion.....	sid.30
7. Tolkning	sid.31
7.1 Känslan av att göra något fel.....	sid.31
7.2 Reflektion.....	sid.34
8. Slutdiskussion och sammanfattning	sid.35
9. Vidare forskning	sid.36
Referenser	sid.37
Digitala källor	sid.38

Bilaga 1	sid.39
Intervjuguide	sid.39
Bilaga 2	sid.41
Gemensam europeisk referensram för språk	sid.41

1. Inledning

Föreliggande uppsats behandlar språklärares egna reflektioner och erfarenheter av deras egen undervisning i moderna språk på högstadiet och gymnasiet. Uppsatsen vill belysa språklärares upplevda förutsättningar och möjligheter i sin språkundervisning.

Motivet till uppsatsen är att tillföra ett lärarperspektiv till en pågående diskussion kring moderna språk. Sammanfattningsvis rör diskussionen det faktum att satsningar har gjorts för att höja språkkunskaperna i Sverige men att dessa ansatser visats så gott som verkningslösa. Under 1990-talet, i samband med folkomröstningen om Sveriges EU-inträde höjdes röster för att förbättra Sveriges språkkunskaper. Den dåvarande regeringen påtalade vikten av ”bredare och bättre språkkunskaper” för att Sverige skall hänga med i det internationella samarbetet (Skolinspektionen 2010, s. 8). Således infördes en förstärkning av språkprogrammet på grundskolan i Lpo94 (Skolinspektionen 2010, s. 8). Förstärkningen innebar bland annat att det antal timmar som tidigare avsatts för moderna språk utökades och att elever kunde välja mellan fler språk att läsa. För att ytterligare visa på vikten av språkkunskaper i Sverige ges sedan år 2010 meritpoäng för studier i moderna språk vid tillträde till högskola och universitet. Från och med läsåret 2014/2015 ges också meritpoäng för moderna språk vid tillträde till gymnasiet (Utbildningsinfo, 2014). Ökade språkkunskaper har varit fortsatt prioriterat och det är framförallt inträdet i Europeiska unionen samt önskemål från svenskt näringsliv som ligger bakom regeringars åtgärder för att höja Sveriges språkkunskaper. Bland det som tydligast betonas i styrdokument för moderna språk är elevernas förmåga att kommunicera. Denna uppsats fokuserar på den muntliga delen av kommunikation på målspråket.

Betydligt fler elever har under perioden för Lpo94 börjat läsa moderna språk i grundskolan i jämförelse med den föregående perioden under Lgr80 (Tholin 2009, s. 115). Däremot är det en stor andel av dessa elever som hoppar av sina språkstudier medan de fortfarande går i grundskolan. Detta innebär att trots tydliga satsningar på moderna språk är det i dag nära hälften av Sveriges elever som slutar grundskolan utan betyg i moderna språk (Tholin 2009, s. 115). Moderna språk är ett frivilligt ämne i grundskolan som elever kan välja bort. Diskussionen kring de moderna språken innefattar även ett ifrågasättande om huruvida alla elever i grundskolan kan förväntas klara att läsa moderna språk och om alla elever bör uppmuntras till språkstudier. Därav behandlas även frivilligheten kring att läsa moderna språk i föreliggande uppsats, samt hur den påverkar språklärarnas arbetssituation.

1.1 Syfte och frågeställningar

Målet med uppsatsen är att skapa ett tillägg i nämnda diskussionen kring de moderna språken genom att lyfta tankar och erfarenheter från språklärare kring deras roll i språkundervisning. I uppsatsen kommer språklärares åsikter och idéer till tals genom ett antal kvalitativa intervjuer med yrkesverksamma språklärare på högstadiet och gymnasiet. Att belysa lärares arbete och erfarenheter utifrån lärares perspektiv är motiverat i dagsläget med en pågående debatt kring lärarprofessionen. Denna debatt kan i korthet sägas ha aktualiserats med den pågående lärarlegitimeringen och tar upp frågor om lärarnas professionalisering, värde, nytta och ibland ifrågasatta ställning och auktoritet. Syftet med uppsatsen är att synliggöra förutsättningar som språklärare, i sitt yrkesutövande, har för att främja elevers muntliga kommunikativa förmåga. I uppsatsen utgår vi ifrån följande frågeställningar:

Hur upplever språklärare sina möjligheter att bedriva en språkundervisning som främjar elevers muntliga kommunikativa förmåga?

Hur uppfattar språklärare möjligheten att kommunicera på målspråket med sina elever under språklektionerna?

Hur påverkas språklärares arbetsituation av att moderna språk är ett frivilligt ämne på grundskolan?

1.2 Disposition

I kapitlet Bakgrund ges en inblick i diskussionen kring moderna språk. Här berörs språklärares utbildning, den stora andel avhopp från studier i moderna språk, frågan om alla elever skall läsa språk samt varför elever skall läsa moderna språk. Detta stycke följs av ett beskrivande forskningsläge och uppsatsens teori. Forskningsläget redogör för vart språkdidaktisk forskning står idag i sin syn på hur språk på bästa sätt lärs ut och vad som skall läras ut i språk. Därefter presenteras interaktionistiskt perspektiv som är uppsatsens teori. I följande stycke redogörs för val av metod samt hur arbetet med kvalitativa intervjuer har genomförts. I resultatredovisningen framställs de analyserade intervju svaren i två delar där den första delen redogör för tre framkomna fenomen som knyts till uppsatsens Bakgrund och Forskningsläge medan resultatredovisningens andra del redogör för det fjärde fenomenet som framkommit under intervjuerna, detta tolkas efter uppsatsens teori. Uppsatsen avslutas med en slutdiskussion och sammanfattning där uppsatsens syfte och frågeställningar besvaras, samt tankar kring vidare forskningsmöjligheter på ämnet. Sist följer Bilaga 1 och 2 där intervjuguide, samt ett exempel på vad den Gemensamma europeiska referensramen för språk (GERS) innehåller presenteras.

1.3 Avgränsningar

De avgränsningar som gjorts för uppsatsen är framförallt valet att fokusera på en specifik del av de kunskapskrav som elever skall uppnå i sina språkstudier samt att vi i uppsatsen fokuserar på moderna språk i högstadiet och gymnasiet. Nedan presenteras dessa avgränsningar närmare. Aktuell kurs- och ämnesplan i moderna språk rymmer flera olika kunskapsområden och omfånget av denna uppsats tillåter inte att vi behandlar dem alla. Vi har därför valt att rikta in oss på ett av huvudsyftena med undervisning i moderna språk vilket är att uppnå en kommunikativ förmåga. Som framkommer nedan har det efter Sveriges EU-inträde lagts än mer tyngd på att språkelever utvecklar just den kommunikativa förmågan i moderna språk. Den kommunikativa förmågan kan delas upp i ytterligare undergrupper varav en är den muntliga kommunikationen, som fokuseras i denna uppsats. Övriga förmågor som beskrivs i aktuella styrdokument är skriftlig reception och produktion samt hörförståelse.

Denna uppsats behandlar språklärare i både högstadiet och gymnasiet, anledningen är att undervisning i moderna språk på gymnasiet ofta bygger på de kunskaper elever fått med sig från grundskolan. En annan tydlig koppling mellan studier i moderna språk på grundskolan och gymnasiet är det meritpoängssystem som lanserats i sin helhet läsåret 2014/2015. Vidare finns det en tydlig progression i användandet av målspråket från grundskolans kursplan till gymnasiets ämnesplan i moderna språk. Då föreliggande uppsats fokuserar på just användandet av målspråket och elevernas muntliga kommunikativa förmåga har vi funnit det lämpligt att studera språklärares undervisning på både grundskolan och gymnasiet. I

grundskolan är undervisningen inriktad på att eleverna skall utveckla sin kommunikativa förmåga. Enligt ämnets syfte skall kommunikationen på grundskolan innehålla:

Ämnesområden som är välbekanta för eleverna. Vardagliga situationer, intressen, personer, platser, aktiviteter och händelser. Åsikter, känslor och erfarenheter. Vardagsliv, levnadssätt och sociala relationer i olika sammanhang och områden där språket används (Skolverket 2011).

Styrdokument för moderna språk i gymnasiet lägger ytterligare vikt vid den kommunikativa förmågan, i ämnets syfte står att läsa: “[u]ndervisningen ska i allt väsentligt bedrivas på målspråket” (Skolverket 2011). Sammanfattningsvis behandlar föreliggande uppsats den muntliga kommunikativa förmågan som alltså är avgörande för att elever skall uppnå betyg i moderna språk, både i grundskola och på gymnasiet.

2. Bakgrund

Rådande situation i Sverige idag är att satsningar för att höja språkkunskaper har gjorts men resultaten har uteblivit. Från vissa håll kritiserar språklärarna själva. Det är därför intressant att kortfattat presentera fakta om yrkeskåren språklärare. Språklärare utgör en heterogen yrkeskategori med väldigt blandad utbildningsnivå. En stor andel språklärare, särskilt i spanska, som är det mest populära av de moderna språken, saknar helt en pedagogisk och/eller didaktisk utbildning. Andra språklärare utexaminerades för mer än 40 år sedan då kunskapskrav på målspråket och framförallt styrdokument såg väldigt annorlunda ut jämfört med i dag. Till detta framkommer även av Skolinspektionens rapport från 2010 att språklärare ofta står helt utan erbjudande om fortbildning och kompetensutveckling (Skolinspektionen 2010, s.16-17). I samma rapport från Skolinspektionen, samt en rapport från Borås högskola om språkval, framkommer tydligt att det på skolor runt om i landet finns en genomgående praxis att svaga elever hoppar av sina studier i moderna språk på grundskolan. Enligt rapporten från Borås högskola menar flertalet rektorer att språklärare saknar kunskaper i att individanpassa sin undervisning och det kan vara en anledning till varför elever uppfattar moderna språk som ett svårt ämne och hoppar av (Tholin 2009, s. 65). Samtidigt visar samma studie att det finns organisatoriska brister i skolorna där det inte sätts in extra åtgärder i språkundervisningen. Enligt Skolinspektionens rapport är det endast tre av de 40 granskade skolorna som erbjuder särskilt stöd till de elever som befaras att inte nå målen i moderna språk (2010, s.20). I övriga skolor förs statistisk över avhoppet från moderna språk men anledningen bakom avhoppet analyseras inte. Att moderna språk är ett frivilligt ämne i grundskolan kan tänkas spela en stor roll i varför elever väljer att hoppa av undervisningen, varför lärarna låter det ske och varför rektorer inte analyserar avhoppet.

Det har länge diskuterats huruvida alla elever skall läsa moderna språk i grundskolan. Redan efter andra världskriget när reformeringar av det svenska skolsystemet så småningom ledde till införandet av den obligatoriska grundskolan för alla 1962, diskuterades ämnet moderna språk. En av grundidéerna bakom den svenska grundskolan var att det föregående skolsystemet med folkskola, flickskola och realskola var förlegat och innebar en stor differentiering av elever. I den nya tiden efter bl.a. industrialisering, urbanisering, framsteg inom psykologin samt slutet på ståndssamhället, så ändrades synen på skolpolitiken och nu skulle istället alla elever få en gemensam och längre grundutbildning med en allmän grundskola (Tornberg 2009, s.42). Under försöksverksamheten av grundskolan åren innan införandet av obligatoriet 1962 hamnade språkstudier i fokus. Den variant man testade var att alla elever skulle läsa engelska från och med årskurs fem. I årskurs sju fick elever välja tyska men detta var frivilligt. I årskurs nio delades eleverna upp i olika inriktningar, den grupp elever som ville fortsätta till gymnasiet skulle då även läsa franska, utöver engelska, som

obligatoriskt ämne. Tanken bakom dessa frivilliga studier var att differentiering skulle ske utefter elevernas intresse och inte efter t.ex. begåvning, eller som tidigare kön eller samhällsklass. Enligt kommissionen som ledde försöksverksamheten sågs språk som ett begåvningsämne och trots goda intentioner visade försöksverksamheten med valbara studier i språk att differentieringsförsöken inte fick önskad effekt. Det visade sig nämligen att de elever som hade valt att läsa tyska i årskurs sju var de elever som sedan läste vidare på gymnasiet. Med denna bakgrund fastslogs år 1969 i grundskoleförordningen att oberoende av vilka val man som elev hade gjort i grundskolan, så skulle man ha likvärdiga möjligheter att komma in på gymnasiet (Tholin 2009, s. 42-43). Därav är moderna språk sedan 1969 ett frivilligt ämne i grundskolan.

Detta innebär i praktiken att elever som söker till gymnasieskolan gör det med ett slutbetyg i 16 ämnen från grundskolan. De elever som har läst moderna språk har i realiteten betyg i 17 ämnen och av dessa 17 ämnen är det deras 16 högsta betyg totalt som räknas vid ansökan till gymnasiet. I praktiken har elever som inte uppnår betyg i moderna språk i grundskolan kunnat välja att hoppa av den undervisningen och istället läst t.ex. "extra engelska", som inte genererar betyg. "Extra engelska" (olika skolor kallar det olika saker, ibland heter det Språkval- engelska, ibland SvEng, ibland SVEN o.s.v) ingår som ett språkval sedan 1994 är ett alternativ för de elever som inte vill eller klarar att läsa moderna språk. (Tholin 2009, s.12). Anledningen till att "extra engelska" inte ger betyg är att det inte räknas som ett ämne. Det finns således inte heller specifika mål för denna verksamhet utan tanken är att undervisningen skall följa den ordinarieundervisningen i engelska och, eller svenska (Tholin 2009, s.35).

Avhopp från moderna språk är möjligt eftersom ansökan till gymnasiet, som sagt, görs med 16 ämnesbetyg. I rapporten från Borås högskola framkommer att både elever och lärare ser betyget i moderna språk som "det sjuttonde betyget" och således onödigt för ansökan till gymnasiet. Flera anger detta som en orsak till att elever väljer bort att läsa moderna språk i grundskolan (Tholin 2009, s.68). Med införandet av meritpoäng för studier i moderna språk för ansökan till gymnasiet vill man förändra denna utveckling och trycka på vikten av att läsa moderna språk.

Med moderna språks särställning i grundskolan som det enda frivilliga ämnet med betyg, samt det dokumenterat stora avhoppet från studier i moderna språk på grundskolan kan det vara lämpligt att tydliggöra varför man skall läsa moderna språk. Orsakerna till varför undervisning i moderna språk erbjuds och skall premieras med bland annat meritpoäng kan delas upp i två huvudsakliga bakgrundsfaktorer. Som tidigare nämnts i inledningen till denna uppsats, så är Sveriges internationalisering en viktig bakgrund till grundskolans förstärkta språkprogram, vilket som sagt innebär bland annat mer undervisningstid i moderna språk. Sveriges inträde i EU innebär bland mycket annat att vi får ta del av Europarådets språkkunskapsfrämjande arbete. Den andra anledningen motiveras med önskemål från Svenskt näringsliv. Nedan presenteras dessa båda anledningar närmare.

2.1 Gemensam europeisk referensram för språk GERS och Svenskt Näringsliv

Europarådet är en mellanstatlig europeisk samarbetsorganisation som arbetar för att främja demokrati och mänskliga rättigheter i Europa. Europarådet har ingen makt att fatta bindande beslut för medlemsländerna utan har istället i uppgift att utfärda rekommendationer och föra diskussioner om ekonomisk, kulturellt, socialt och vetenskapligt samarbete (Söderberg, 2011, s. 102). Redan under 1970-talet påbörjade Europeiska rådet ett utvecklingsarbete kring språk, språkundervisning, språkinläring. Arbetet resulterade under 1990-talet i *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (CEFR). CEFR har utarbetats för att få en samsyn inom Europa på vad språkförmåga är. CEFR utgör således: ”en gemensam grund för att utarbeta kursplaner, läroplaner, examina och läromedel för språkinläring i hela Europa” (Skolverket, 2009, s. 1).

CEFR, och den synen på språk som presenteras där, påverkade de reviderade svenska kursplanerna som kom år 2000. Inför skolreformerna i Sverige 2011 översattes CEFR till svenska på uppdrag av Skolverket och 2009 utkom således *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande undervisning och bedömning* (GERS). I de kurs- och ämnesplanerna som sedan infördes i moderna språk, samt engelska och teckenspråk år 2011 är kopplingarna till GERS ytterligare stärkta jämfört med tidigare kursplaner (Nyman, 2011, s. 68). GERS syftar inte till att utgöra en norm för hur språkundervisning inom EU bör gå till, utan är tänkt som just en referensram. Ändå kan man se hur GERS faktiskt har kommit att utvecklas till ett normerande dokument eftersom den i stor utsträckning har påverkat nationella kursplaner runt om i Europa (Erickson, 2011, s. 31).

Språkanvändning och språkinläring definieras i GERS utifrån följande:

Den grundsyn som tillämpats här är generellt sett handlingsorienterad: den betraktar människor som använder eller lär sig ett språk som ”sociala aktörer”, d.v.s. samhällsmedlemmar som under vissa omständigheter och i särskilda miljöer och sammanhang måste klara av vissa uppgifter (varav en del är språkrelaterade). Talhandlingar utförs visserligen inom ramen för språkliga aktiviteter, men de ingår alltid i en bredare social kontext, och det är i denna kontext de får sin fulla betydelse. När vi talar om ”uppgifter” menar vi att individer, när de utför de här uppgifterna, använder sin särskilda kompetens på ett strategiskt sätt för att nå ett visst resultat. Referensramens handlingsorienterade grundsyn beaktar därför även individernas kognitiva, känslomässiga och viljemässiga resurser samt de olika individuella färdigheter som de använder i egenskap av sociala aktörer (Skolverket, 2009, s. 9).

Synen på språk som ligger till grund för både GERS och de svenska kurs- och ämnesplanerna för moderna språk kan således beskrivas som kommunikativ och funktionell. Det som rubriceras som ”centralt innehåll” i kurs- och ämnesplanerna har knutits samman med GERS genom att de beskrivs utifrån de kommunikativa språkliga förmågorna; reception, produktion samt interaktion (Nyman, 2011, s. 68).

Den andra bakomliggande faktorn till att läsa moderna språk kan sägas komma inifrån Sverige. Lärarnas Riksförbund lät tillsammans med Svenskt Näringsliv publicera en undersökning om vilka kompetenser företag i Sverige efterfrågar. I deras rapport ”Språk- en väg in i arbetslivet” (2011) framkom att goda kunskaper i ytterligare ett språk efter svenska och engelska är eftertraktansvärt. Vidare framkommer det i rapporten att vikten av en språkkunnig befolkning i Sverige är stor eftersom vi talar ett litet språk och samtidigt är ett exportberoende land. Rapporten fastslår att: “[g]enom goda språkkunskaper kan Sverige som land dra maximal nytta av exportmöjligheterna, något som genererar tillväxt och välfärd” (Lärarnas Riksförbund och Svenskt Näringsliv 2011, s. 4).

Utöver nämnda ekonomiska och politiska anledningar till att läsa språk, där vi har nämnt GERS samt önskemål från Svenskt näringsliv, finns självfallet flertalet andra anledningar till att läsa språk. Styrdokumenten i moderna språk för både grundskolan och gymnasiet nämner bland annat både kulturella och sociala anledningar. I styrdokumenten för moderna språk i grundskolan står:

Språk är människans främsta redskap för att tänka, kommunicera och lära. Att ha kunskaper i flera språk kan ge nya perspektiv på omvärlden, ökade möjligheter till kontakter och större förståelse för olika sätt att leva. Kunskaper i flera språk ökar också individens möjligheter att ingå i olika sociala och kulturella sammanhang och att delta i internationellt studie- och arbetsliv (Skolverket 2011).

I styrdokumenten för moderna språk på gymnasiet står:

Kunskaper i flera språk ökar individens möjligheter att ingå i olika sociala och kulturella sammanhang och att delta i ett globaliserat studie- och arbetsliv. Kunskaper i moderna språk kan dessutom ge nya perspektiv på omvärlden, ökade möjligheter till kontakter och större förståelse för olika sätt att leva (Skolverket 2011).

Således kan även ökad förståelse och nya perspektiv med mera nämnas som anledningar till att läsa moderna språk.

3. Forskningsläge och teori

Följande kapitel ämnar ge en inblick i aktuell språkdidaktisk forskning. Uppsatsen lutar sig mot tre tongivande forskare inom området: Ulrika Tornberg, docent i pedagogik vid Örebro universitet, Lena Börjesson, forskare vid institutionen för pedagogik och specialpedagogik vid Göteborgs universitet med inriktning mot bedömning i språkundervisning och Joakim Stoltz fil. dr i franska med didaktisk inriktning vid Linnéuniversitetet. Både Tornberg och Stoltz är publicerade i ASLA:s rapport från höstsymposiet 2005. ASLA är en del av den internationella huvudorganisationen AILA och ”har som huvudsyfte att på olika vägar främja och sprida information om språkvetenskaplig forskning med anknytning till praktiska språkproblem samhället” (Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap, 2006, s. 2). Vi har utgått från Ulrika Tornbergs forskning eftersom hon haft inflytande på utbildningen för språklärare, då hennes bok *Språkdidaktik* (2009) där används som kurslitteratur. Via Tornbergs forskning kom vi i kontakt med Börjesson, vars forskning har en praktisk anknytning till ämnet moderna språk, då hon bl.a. arbetar med utvecklingen av nationella prov i språk. När vi läst in oss på den aktuella språkdidaktiska forskningen, där Tornberg är tongivande, sökte vi sedan forskning som problematiserade delar av den. På följande vis blev Stoltz forskning relevant, dels eftersom den är genomförd nyligen och för att den just problematiserar, tillsynes vedertagna, ståndpunkter inom språkdidaktiken. Vi är medvetna om att det finns fler teoretiker och ytterligare forskning inom det språkdidaktiska fältet. Inom ramen för föreliggande uppsats har vi valt att utgå från de tre nämnda forskarna, då vi bedömt deras forskning som mest givande för det vi vill undersöka i vår forskning samt att uppsatsens omfattning inte tillåter en alltför utbredd forskningsöversikt.

Nedan presenteras de egenskaper som flertalet forskare är överens om är viktiga hos de elever som lyckas med språkstudier, därefter språkundervisningens fokus på funktion eller form samt hur språkdidaktisk forskning sett ut tidigare med fokus på hur språk lärs ut istället för vad som skall läras ut i språk. Därefter presenteras rådande tankar om att eleverna skall vara mer aktiva i språkundervisningen och att undervisningen till stor del skall bestå av talövningar på målspråket. Att skapa autentiska talövningar och att använda målspråket problematiseras

därefter med hjälp av Stoltz forskning, vars teoretiska grund är ett interaktionistiskt perspektiv. Interaktionistiskt perspektiv, som är den valda teorin även för föreliggande uppsats, presenteras därefter.

Forskning tyder på att en god språkelev visar på följande förmågor:

- tror på sin förmåga att lära sig
- är motiverad
- är medveten om varför han/hon vill lära sig
- är inte rädd för att göra misstag
- tar risker
- är bra på att gissa
- har förmåga att se mönster i språket
- har en positiv attityd till språket och dess kultur
- söker tillfällen att öva språket
- är villig att ta ett visst ansvar för sitt eget lärande (Börjesson 2012, s. 1-2).

Fokus ligger här på den enskilde eleven och dennes möjligheter att, genom sina personliga egenskaper och förmågor, kunna lära sig ett främmande språk. Att som lärare stöta på en elev med hela den här uppsättningen av egenskaper hör troligtvis till ovanligheterna. Börjesson menar dock att läraren, genom att skapa en bra och tillåtande lärandemiljö, kan stödja sina elever att utveckla flera av de nämnda egenskaperna. Tanken är då att trygga elever i större utsträckning är villiga att ta risker och försöka att tala målspråket och att det i förlängningen leder till en ökad motivation hos eleverna att lära. I föreliggande uppsats blir det här av intresse eftersom en god lärandemiljö i klassrummet alltså kan möjliggöra att eleverna utvecklar en större kommunikativ förmåga, något som betonas i kurs- och ämnesplanerna. Detta eftersom eleverna då får en möjlighet att öva sin muntliga kommunikation utan att rädsla att göra fel (Börjesson 2012, s. 2).

Tornberg diskuterar i ASLA:s rapport (2006) språksyn och makt och ställer frågan om vem som äger språkundervisningens språk. Enligt Tornberg har tanken om det ”rätta språket” gamla anor i svensk språkundervisning (2006, s. 272). Denna kunskapssyn bygger på att man premierar språkets form framför dess funktion. Vidare menar Tornberg att språkdidaktiken, under de 40 år som forskningsfältet har existerat, har fokuserat på hur inläring går till. Det har till stor del handlat om hur-frågor, t.ex. Hur lär man sig grammatik på effektivast möjliga sätt? Hur kan man lära sig ord? Hur kan undervisningen göras roligare? Tornberg menar att andra viktiga frågor på detta vis har förbisetts, däribland en diskussion kring ämnessyn, kunskapssyn, samhällssyn och människosyn. Enligt Tornberg är det dessa synsätt ”som i sin tur kan vara uttryck för de selektiva traditioner inom vilka språkundervisningen och vi själva verkar” (2006, s.271-272). Vidare skriver Tornberg:

Ett klagande av vart vi är på väg med vår språkundervisning, d v s våra mål och vad vi vill att språkundervisningen skall handla om, borde föregå frågan hur vi i så fall skall bära oss åt för att komma till målet (2006, s. 272).

I sin artikel lyfter Tornberg resultaten från två stora undersökningar om elevers avhopp från undervisning i moderna språk. Där har det framkommit att många elever lämnar språkundervisningen för att det enligt eleverna själva ”gäller att verkligen ’kunna’ ett språk, medan eleverna själva skulle vilja lära sig att kommunicera” (2006, s. 272). Tornberg skriver att elevernas svar visar på att det fortfarande finns en ”rätt” version av språket, det vill säga att eleverna upplever att det är just korrektheten i språket, framför den kommunikativa förmågan, som fokuseras i moderna språk. (2006, s. 272).

Inom språkdidaktisk forskning har man gått från ett fokus på den enskilde personens tillägnande av ett språk till att istället lyfta hur personer i grupp integrerar med varandra och på så sätt utvecklar språket. Synen på språkutveckling har förändrats och det har skett ett paradigmskifte inom forskningsfältet (Stoltz, 2006, s. 228). Tornberg som utgår från ett sociokulturellt perspektiv, menar att undervisningen i moderna språk bör utgå från att eleverna ska bli mer aktiva och delaktiga i hela lärandeprocessen snarare än från en lärardominerad undervisning, där eleverna förblir passiva (Tornberg, 2009, s. 183). Det handlar således om att eleverna själva skall producera både tal och skrift som används i undervisningen. Det här fokuset syns också i rådande styrdokument som betonar elevers delaktighet och möjlighet till kommunikation på målspråket. I ämnets syfte på gymnasiet står följande:

Eleverna ska ges möjlighet att, genom språkanvändning i funktionella och meningsfulla sammanhang, utveckla en allsidig kommunikativ förmåga. Denna förmåga innefattar dels reception, som innebär att förstå talat och skrivet målspråk, 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 (Skolverket 2011).

I syftesbeskrivningen för grundskolan står:

Genom undervisningen ska eleverna ges möjlighet att utveckla en allsidig kommunikativ förmåga. Denna förmåga innebär att förstå talat och skrivet språk, att kunna formulera sig och samspela med andra i tal och skrift och att kunna anpassa sitt språk till olika situationer, syften och mottagare (Skolverket 2011).

Språkundervisning i moderna språk innehåller talövningar och olika dialoger som syftar till att öka elevernas muntliga kommunikativa förmåga. En kritik mot dessa är att de blir konstruerade, icke verklighetsanknutna samtal. I dessa talövningar får elever ofta spela olika, tilldelade roller. Tornberg menar att ett sätt att stödja elevers kommunikation i klassrummet kan vara att använda målspråket som arbetsspråk. Vinsterna med ett sådant arbetssätt blir att eleverna får möjlighet att öva sig i att tala målspråket på ett autentiskt vis. Det understryks då att detta kräver ett strukturerat och målinriktat arbete eftersom det är en lång process, som kräver elevernas aktiva medverkan (s. 185-188). Att använda målspråket som arbetsspråk problematiseras med ett interaktionistiskt perspektiv, se följande kapitel (3.1).

Joakim Stoltz har i sin avhandling tittat närmare på möjligheter och begränsningar i att utveckla och stärka elevers kommunikativa förmåga i språkundervisningen i franska på högstadiet och gymnasiet. Han reflekterar över att en mer medveten användning av både målspråket och modersmålet i undervisningen i moderna språk skulle kunna öka elevernas chanser att tillägna sig målspråket. Stoltz har genomfört observationer i fransklaser på gymnasiet över hur kodväxlingen, alltså växlingen mellan franska och svenska i undervisningen, ser ut. Observationerna visar att “[...] när läraren själv väljer att exempelvis ställa frågor på franska svarar också eleverna i högre utsträckning på just franska” (2009, s. 156). Lärarna i studien ställer ofta frågor på franska och repeterar dem därefter på svenska. Tanken som Stoltz framför är att svenska inte endast behöver ses som ett hinder i undervisningen i moderna språk, utan faktiskt en god hjälp för att eleverna ska kunna tillägna sig delar av målspråket (2009, s. 155-156). Mot bakgrund av Stoltz egna observationer borde det, för att få eleverna att tala franska, vara mer lämpligt att inleda på svenska och avsluta på franska. Stoltz menar också att svenskan kan vara ett bättre alternativ att utgå ifrån än franskan när man ska gå igenom komplicerade språkliga strukturer. Stoltz menar att franskan i grammatikgenomgångar kan störa mer än att stödja språkutvecklingen hos eleverna.

Utifrån forskningsläget kan vi sammanfattningsvis konstatera att undervisningen i språk i svenska skolan har tidigare fokuserat på form framför funktion och att detta synsätt även påverkar den bild som dagens elever har av vad som är viktigt att kunna i ett främmande språk. Aktuella språkdokument har en funktionell och kommunikativ språksyn och betonar språkets form i mindre utsträckning än tidigare. Utifrån forskningen blir det tydligt att för att detta ska ske bör eleverna integreras mer i undervisningen och att autentiska samtal underlättar för eleverna att utveckla sin muntliga förmåga. Kritiken finns dock mot huruvida det är möjligt att skapa autentiska samtal i undervisningen. I nästföljande kapitel presenteras en av teorierna kring muntlig kommunikation i språkundervisning, interaktionistiskt perspektiv.

3.1 Interaktionistiskt perspektiv

Valet av interaktionistiskt perspektiv och Stoltz forskning som teoretisk grund för uppsatsen motiveras av att Stoltz, precis som vi, noterat svårigheterna med att försöka få elever, som ännu inte kan språket, att kommunicera på det. Stoltz teoretiska bakgrund hämtas från ett interaktionistiskt perspektiv på språkutveckling. Interaktionen ses utifrån nämnda perspektiv som grunden för språkutvecklingen. Enligt perspektivet måste eleven som studerar ett främmande språk ges möjlighet att interagera med andra för att olika språkliga kompetenser ska kunna utvecklas (2009, s. 146). Detta kan kopplas till Lev Vygotskijs sociokulturella syn på kunskap, där utgångspunkten för allt lärande är den sociala samverkan med andra (Dysthe, 2003, s. 75). Stoltz vill inte förneka att det finns kognitiva aspekter av språkinläring, men inom ramen för det interaktionistiska perspektivet är det inte det som fokuseras. Man undersöker istället hur interaktionen ser ut i klassrummet (2009, s. 146).

Att anlägga ett interaktionistiskt perspektiv på språkundervisningen kan motiveras eftersom styrdokumentet betonar vikten av att eleverna utvecklar en kommunikativ förmåga, där funktion istället för form fokuseras, vilket också betonas i forskning kring språkinläring (Se Forskningsläge). En grundläggande princip inom interaktionistiskt perspektiv är att det förutsätter att ett kommunikativt utbyte sker mellan två parter. I det följande kommer Stoltz definition av ett berikande samtal i språkklassrummet att definieras samt vad hans forskning visat på angående lärarens användande av målspråket och svenska språket i undervisningen.

För att kommunikationen ska ske på ett sätt som möjliggör interaktion så kvävs det att man faktiskt talar med varandra och inte endast presenterar ett yttranden, en person åt gången. Ett autentiskt, spontant samtal kan, bland annat, definieras utifrån att samtals längd inte på förhand är bestämt, samtalsämnet/ämnena är inte förutbestämda, antalet deltagare i samtalet kan variera och att ordningen man talar i och växlingen mellan de som talar också varierar. Klassrumssamtalet kan då ifrågasättas eftersom det inte kan ses som symmetriskt, ett samtal som sker mellan två parter med likvärdig status, eller autentiskt och spontant (2006, s. 228-230). Språkläraren och språkeleverna hamnar ur det här perspektivet i ett asymmetriskt förhållande till varandra. Läraren har en annan status än eleverna genom att det är hen som planerar och styr undervisningen samt har språkkunskaper i målspråket som eleverna saknar. I och med denna definition av ett samtal enligt interaktionistiskt perspektiv, upplever Tornbergs förslag att använda målspråket som arbetspråk under lektionerna, inte kraven för ett samtal. Detta på grund av att läraren alltid har mer makt, både som ledare i klassrummet samt genom sina språkkunskaper. Användandet av målspråket som arbetspråk fyller dock flera funktioner men, enligt denna definition, förblir det ett asymmetriskt samtal.

Stoltz har observerat flertalet undervisningstillfällen i franska. Hans empiriska material visar på svårigheten i att skapa ”autentiska samtal” i klassrummet. Enligt Stoltz är det varken lärarens undervisning eller elevernas kunskapsnivå som sätter käppar i hjulet för en naturlig kommunikation på målspråket utan ”[d]en didaktiska situationen i sig sätter spår i elevernas muntliga språkproduktion” (2006, s.235). Vidare skriver Stoltz:

Att iscensätta ”autentiska” situationer i en institutionaliserad miljö, som styrs av ett mer eller mindre tydligt regelverk och där förutsättningarna för att delta är så olika, är i sig en omöjlighet (2006, s.235).

Stoltz avslutar rapporten med att medge att hans empiriska material inte är av tillräcklig storlek för att kunna ifrågasätta det moderna sättet att se på språkundervisning, men han önskar ändå att hans arbete kan leda till en problematisering kring möjligheter och begränsningar med en ”kommunikativt inriktad språkundervisning av ett främmande språk i en institutionaliserad miljö” (2006, s.236).

Sammanfattningsvis manar både aktuella styrdokument och forskare inom språkdidaktik till att elever och lärare i stor utsträckning skall kommunicera på målspråket under språklektionerna. Det Stoltz forskning tillför, med ett interaktionistiskt perspektiv, är hur nämnda kommunikation bör gå till. Som nämnts förhåller sig Stoltz, m.fl., kritisk till de konstruerade klassrumssamtalen, talövningarna samt inställningen att användningen av svenska hindrar elevernas språkutveckling.

4. Metod

Vi har valt att använda oss av en kvalitativ metod och har genomfört fem intervjuer med yrkesverksamma språklärare. I vårt arbete med valda kvalitativa metod har vi främst använt oss av Jan Trosts, professor emeritus i sociolog vid Uppsala universitet, bok *Kvalitativa intervjuer* (2010). För praktiska frågor kring bl.a. utformning av intervjuguide stödjer vi oss även på *Metodpraktikan* (2012) av Peter Esaiasson, Mikael Giljam, Henrik Oscarsson och Lena Wängnerud. Nedan följer en kort presentation av vad kvalitativ metod innebär i den här typen av undersökningar och varför vi valt denna metod. Därefter beskrivs vårt tillvägagångssätt av valda metod. Slutligen avslutas detta kapitel med en problematisering av metoden, våra val och avväganden, samt forskningsetiska aspekter.

Den kvalitativa metoden utmärks av att man genom enkla och raka frågor får tillgång till komplexa svar som kan visa på exempelvis intressanta åsikter, mönster och tolkningar hos dem man intervjuar (Trost 2010, s. 25). Enligt *Metodpraktikan* är metoden lämplig när man arbetar med problemformuleringar som handlar om synliggörande, det vill säga hur ett fenomen gestaltar sig (Esaiasson, m.fl. 2012, s. 252). Resultaten från den här typen av undersökningar kan således inte generaliseras eller utgöra faktasvar. Resultatet visar istället på vilka olika åsikter och idéer som finns inom det strategiska urvalet, på ett så brett spektra som möjligt. Vårt val av kvalitativa metod grundar sig i ett intresse av att komma åt språklärarnas föreställningar, åsikter och attityder till och om den egna undervisningen i moderna språk. Detta för att undersöka vilka möjligheter och begränsningar som lärarna upplever sig ha i sin undervisning för att stimulera en kommunikativ förmåga hos eleverna på målspråket.

Inom ramen för kvalitativ forskning är det av största vikt att man uppnår en så stor variation av intervjupersoner som möjligt i sitt urval. Detta för att komma åt olika åsikter och föreställningar. ”Urvalet skall helst vara heterogent inom den givna homogeniteten” (Trost

2010, s. 137). Urvalet skall således ske strategiskt för att söka uppnå en så stor variation av tankesätt som möjligt inom gruppen av respondenter. För att uppnå ett strategiskt urval föreslår Trost användning av variabler för att skapa urval. Dessa variabler skall ha teoretisk betydelse och, enligt Trost, bör dessa variabler innefatta kön och ålder (2010, s. 138). När viktiga variabler har fastställts gäller det att hitta respondenter som var och en skapar variation i valda variabler. Vad gäller antal personer att intervjua skriver Esaiasson m.fl. att det inte är antalet intervjuer som är det viktigaste utan ett genomtänkt urval samt noggranna förberedelser (2012, s. 261). Bearbetning, analys och tolkning av samtalsintervjuer följer, i en kvalitativ metod, inga fasta regler. Trost påvisar att det i arbetet med kvantitativa studier finns tydliga tillvägagångssätt för efterarbetet vid intervjuundersökningar men att det vid kvalitativa studier krävs fantasi och kreativitet. Han beskriver, likväl, efterarbetets två faser som består av analys och tolkning (2010, s.147). Analysarbetet innebär en genomläsning av de transkriberade intervjuerna för att på så sätt urskilja tankegångar och fenomen. I den andra efterarbetsfasen skall de tankegångar och fenomen man nått genom analysen tolkas i relation till uppsatsens teoretiska grund. I denna fas kan några av de delar man uttrönt i analysfasen strykas om de inte förblir intressanta i relation till uppsatsens teoretiska utgångspunkt. Föreliggande uppsats kommer följa nämnda råd för resultatredovisning.

4.1 Planering, urval och tillvägagångssätt

Utgångspunkten för vårt val av språklärare att intervjua följer tre kriterier. Det första kriteriet är att de skulle vara utbildade lärare och undervisa i moderna språk. Eftersom vi ville komma åt språklärarnas tankar om den egna språkundervisningen så blev kravet på en formell utbildning viktigt, eftersom de då har studerat pedagogik och didaktik, samt är införstådda i hur kunskapskraven i rådande kurs- och ämnesplaner ser ut. Nästa kriterium var att vi ville intervjua lärare från både högstadiet och gymnasiet, av den anledningen att denna uppsats intresserar sig för undervisning på dessa båda nivåer. Vi önskade vidare lärare med olika lång arbetslivserfarenhet för att nå en spridning i både praktik och teori vad gäller yrkesverksamheten. Genom att intervjua lärare med olika lång arbetslivserfarenhet ville vi nå en spridning i utbildningsbakgrund, eftersom lärarna genomfört sina lärarutbildningar under olika läroplaner och olika lärarutbildningar. I förberedelsearbetet i att skapa ett strategiskt urval definierade vi fem variabler, dessa variabler är: kön, ålder, yrkesverksamma år, undervisande på högstadiet/gymnasiet samt vilket språk de undervisar i. Efter att vi färdigställt urval samt valt metod började vi med att söka lämpliga respondenter. För att komma i kontakt med lärare att intervjua började vi med två kontakter från två olika håll. Utifrån dessa kontakter lyckades vi sedan komma i kontakt med totalt fem lärare att intervjua. Enligt Esaiasson m.fl. är det fördelaktigt att intervjua främlingar, då det är lättare att upprätthålla en vetenskaplig distans till personer som man inte känner (Esaiasson 2012, s. 259). Av denna anledning valde vi att inte intervjua lärare som vi känner sedan tidigare.

I vårt urval finns lärare som utexaminerats under tre olika läroplaner (-80, -94 och -11). En fördelning över alla fem variabler och lärarnas placering därefter finns i kapitel 5.2, tabell 2. I resultatredovisningen synliggör vi för två variabler och dessa är antal yrkesverksamma år samt om lärarna undervisar på högstadiet eller gymnasiet. Detta framkommer i tabell 1 (se kapitel 5.1). Vi har delat in lärarna i två grupper, lärare som arbetat mellan 0-5 år och lärare som arbetat mellan 15-30 år. Tre av de intervjuade lärarna har undervisat mellan 0-5 år och två har undervisat mellan 15-30 år. Två av lärarna undervisar på gymnasiet och tre i år 6-9 i grundskolan. Ytterligare en aspekt på vårt urval är att lärarna kommer från olika skolor både i storleksavseende och geografiskt område. Av de fem representerade skolorna i uppsatsen finns en i centrala Göteborg, en i en förort till Göteborg, en i en kranskommun till Göteborg, en i Lerum och en utanför Borås.

Vid första kontakten med de lärare vi ville intervjua skickade vi en förfrågan via mejl. I denna skrev vi kort om vilka vi är, vilken nivå av uppsats vi skriver samt kort vad uppsatsen kommer att handla om. Enligt Trost bör de blivande respondenterna inte vara inställda och inlästa på intervjufrågorna innan intervjutillfället då det troligtvis skulle leda till tillrättalagda svar. Vi valde därför att i denna första kontakt enbart delge de tillfrågade lärarna information om att vi är intresserade av deras tankar kring deras undervisning i moderna språk och vad de har för erfarenheter som yrkesverksamma lärare. Den intervjuguide som intervjuerna skulle komma att utgå från består av öppna och breda frågor. Vi informerade de tilltänkta respondenterna om att vi som intervjuare förhöll oss öppna inför alla deras tänkbara svar, eftersom att vi på förhand saknade idéer om vad de skulle kunna komma att svara. Målet med intervjuerna och intervjuguiden har således hela tiden varit att nå ett så brett spektra av svar som möjligt. Utöver denna information talade vi om på vilket sätt vi planerar att hålla deras svar anonyma.

Då vårt schema varit flexibelt lät vi lärarna själva tala om när det passade dem att vi kom över. Efter det sista mejlet tog det sedan ungefär en vecka innan den första intervjun ägde rum. Vi gjorde sedan en intervju per dag under nämnd vecka. Innan genomförandet av våra intervjuer tog vi del av en mängd praktiska råd hämtade från Trost. Det är inte motiverat att redogöra för alla dessa råd i detalj men i korthet kan nämnas att vi beaktat följande aspekter: antal intervjuare, inspelning, plats för intervju, enkla och raka frågor, provocerande och hypotetiska frågor, anteckningar, objektivitet och bearbetning av materialet (2010 s.61-78).

Vi genomförde intervjuerna gemensamt och vid varje intervju närvarade således tre personer, d.v.s. respondenten och två intervjuare. Anledningen till att vi båda deltog i samtliga intervjuer var att vi saknar erfarenhet av att intervjua och att vi inte ville riskera att förbise någon viktig detalj under intervjuerna. Vi är införstådda med att detta kan innebära en risk, då två intervjuare för den som intervjuas kan skapa en känsla av maktövertagande (Trost 2010, s. 67). Genom tillåtande förhållningssätt och frågor där lärarna fick förklara sin egen praktik sökte vi minimera denna risk. Våra intervjuer har alla haft utgångspunkten att de yrkesverksamma lärarna besitter den kunskap som deras profession innebär och intervjuerna har gjorts med en respekt för läraryrket. Vi var också noga med att förklara för lärarna att vi var intresserade av deras tankar och beskrivningar av den egna undervisningen. Intervjun behandlade alltså ett ämne lärarna var väl förtrogna med.

Fördelningen mellan oss som intervjuade såg ut som så att en av oss ställde frågorna och höll i intervjun, medan den andra förde anteckningar. Anteckningarna behandlade respondentens svar, kroppsspråk och miljön runt omkring oss. Intervjuerna med språklärarna genomfördes, efter lärarnas egna beslut, på de skolor där de arbetar. Vi valde att sätta oss enskilt, i ett ledigt klassrum eller grupprum, för att inte bli störda. Detta hade en rent praktisk orsak; vi använde oss av våra mobiltelefoner för att spela in intervjuerna, och ville då få så lugn omgivning som möjligt för att få en bra ljudupptagning. Valet var också grundat i att vi ville skapa en god stämning och få den intervjuade att känna sig trygg och på så sätt minimera risken att vi som intervjuare skulle hamna i en maktposition. Valet av tid för intervjun styrdes av att det var det som passade de intervjuade språklärarna bäst. Lärarna behövde inte känna någon stress inför intervjun, eftersom de själva valt den plats och tid som passade deras schema bäst. Alla lärarna hade ett luftigt schema före och efter vår intervju, vilket minimerade risken för stressade och förhastade svar. Vi valde att göra kvalitativa intervjuer med en respondent åt gången för att komma fram till den enskilde språklärorens tankar och attityder till ämnesområdet. Ett alternativ hade kunnat vara fokusgruppintervjuer, men enligt Trost (s. 45-46) föreligger då en överhängande risk att man inte får någon variation i svaren, utan att

grupptricket blir stort och att därför inga skillnader i åsikter kommer upp till ytan. Ytterligare en kritisk aspekt är de etiska problem som uppstår när man inte kan garantera tystnadsplikt och anonymitet till gruppmedlemmarna på samma sätt som när intervjuerna sker enskilt.

Efter att vi läst in oss på det aktuella forskningsläget påbörjades arbetet med den intervjuguide som kom att ligga till grund för samtliga intervjuer. Trost förkastar idén med fasta nedskrivna frågor och följdfrågor i en bestämd ordning. Enligt honom sker en intervju med kvalitativ metod genom en skicklig, närvarande och insatt intervjuare som utefter nedskrivna teman formulerar frågor i samråd med stämningen under pågående intervju. Trost hävdar fortsättningsvis att de intervjuer som skall ligga till grund för en vetenskaplig studie inte behöver se likadana ut. Det är således fullt möjligt att olika frågor har ställts till respondenterna i en kvalitativ studie, men materialet måste likväl vara jämförbart (2010, s. 71). I Metodpraktikan finner man rådet att använda sig av ett par inledande "uppvärmningsfrågor" som syftar till att skapa en relation mellan den intervjuade och intervjuaren. Därpå följer de tematiska frågorna som enligt Esaiasson m.fl. definieras som: "vittomfattande frågor där intervjupersonen, utifrån så lite påverkan av intervjuaren som möjligt, får tillfälle att utveckla vad han eller hon upplever som de viktiga dimensionerna i den företeelse som står i centrum för undersökningen" (2012, s. 265). Därefter ställer intervjuaren uppföljningsfrågor som med fördel är så konkreta som möjligt, det kan till exempel handla om att be respondenten beskriva en specifik situation.

Utefter dessa råd utarbetade vi en strukturerad intervjuguide, som efter Trost definition innebär att den handlar om ett specifikt område men att frågorna är öppna och således inte har fasta svarsalternativ eller behöver ställas i en bestämd ordning (2010, s. 42). Vår intervjuguide består av fasta frågor, fördelade på teman, i en bestämd ordning men med friare följdfrågor. Vi har gjort på detta vis då vi upplevde att det gjorde oss säkrare under intervjuerna. Skapandet av intervjufrågor har skett i samverkan med Trosts (2010, s. 53) anvisningar om hur man kan ställa frågor för att söka förstå respondentens tankar, handlingsätt, känslor etc. Trost menar att grunden för detta är att ställa "hur-frågor" istället för "varför-frågor". Innan vi genomförde intervjuerna ställde vi oss frågande till hur det kan se ut som det gör med moderna språk. Vi undrade helt enkelt varför det inte har fungerat så bra. De frågor som vi formulerade i vår intervjuguide är breda och öppna, med syfte att få in lärarnas alla tänkbara tankar och erfarenheter.

4.2 Intervjuguide

Intervjuguiden består av tre teman som är fördelade på femton huvudfrågor. Att basera intervjuguiden på några välstrukturerade teman är alltså rekommenderat av både Trost (2010) och Esaiasson m.fl. (2012). Föreliggande tre teman i intervjuguiden tillhör uppsatsens metodik och finns för att strukturera intervjuguiden samt intervjuerna. De tre teman som vår intervjuguide har utgör således stommen för de utförda intervjuerna, och motsvarar inte uppsatsens tre frågeställningar eller det framkomna mönster som kommer presenteras under uppsatsens resultatdel. Frågorna under intervjuerna är utformade för att få en så bred bild som möjligt av språklärarnas tankar och erfarenheter kring deras arbete. De inledande frågorna i intervjun behandlar lärarens ämneskombination samt tid i yrket. Det första temat behandlar språklärarnas upplevelser av hur deras planering och deras genomförande av språklektioner går till samt vilka eventuella hinder som kan ställa till det med planeringen och eller med genomförandet. Frågorna därefter behandlade lärarens syn på den egna undervisningen: hur vill de planera och genomföra sin undervisning. Genom dessa frågor sökte vi få svar på vilka möjligheter lärarna upplever att de har att bedriva undervisningen i moderna språk på det sätt

de faktiskt vill, samt om deras idealbild av undervisning överensstämmer med deras verklighet. I efterföljande frågor fick lärarna förklara vad de konkret lägger ner mycket tid på under lektionerna, exemplifiera situationer i den egna undervisningen de var nöjda respektive missnöjda med samt beskriva hinder som kan uppstå så att undervisningen inte kan genomföras på ett för läraren, och eller eleverna, önskvärt sätt. För att ytterligare komma in på vilka möjligheter lärarna upplever att de har att själva utvecklas i sin yrkesroll valde vi att fortsätta med en fråga där de fick beskriva vilken typ av kompetensutveckling de anser sig behöva för att utvecklas.

Det andra temat i intervjuguiden behandlar hur de tillfrågade lärarna och deras elever använder sig av målspråket under lektionerna. Detta tema tar även upp i vilken mån språklärarna själva är i kontakt med språket de undervisar i, utanför skolan. Eftersom vi har valt att fokusera på den muntliga delen av den kommunikativa förmågan valde vi att ställa frågor där läraren fick beskriva hur och när eleverna och läraren själv talar målspråket under lektionerna. Vår tanke med detta var att se om läraren finner det möjligt att bedriva undervisningen i moderna språk enbart, eller till största delen, på målspråket, eftersom det betonas av både styrdokument och aktuell språkdidaktisk forskning. Vi sökte även svar på om lärarna upplever att de har någon möjlighet att utveckla och stärka sin egen muntliga förmåga i målspråket.

Det tredje temat i intervjuguiden handlar om hur språklärarna ser på de kunskapskrav som ställs i aktuella styrdokument samt vad de tänker och tror är viktiga faktorer bakom de elever som lyckas utveckla en hög muntlig kommunikativ förmåga på målspråket. Detta slutliga tema innehåller även den konkreta frågan om huruvida de intervjuade språklärarna tycker att moderna språk skall vara frivilligt i grundskolan eller inte.

4.3 Bearbetning och transkribering

Efter varje utförd intervju satte vi två uppsatsförfattare oss ner tillsammans och diskuterade det som framkommit under intervjun. Våra samtal skedde alltid på avskild plats, t ex i en bil eller hemma hos någon utav oss. Detta för att innehållet i intervjuerna i sin helhet är något som stannar mellan oss och respondenten. Att diskutera intervjuerna efteråt hjälpte oss att lättare urskilja vissa gemensamma nämnare i de olika intervjuerna och gav oss båda en mer samstämmig bild då vi kunde sammanfoga våra olika upplevelser där den ene utav oss antecknat och den andre intervjuat. Efter varje intervju transkriberade vi intervjun. Vi valde att den som fört anteckningar under intervjun var den som transkriberade. Anledningen till detta är att vi upplevde att den personen hade det bästa helhetsperspektivet på intervjun och kunde även konsultera sina egna anteckningar för att bättre förstå ljudupptagningen. För att underlätta för analys och tolkning av det insamlade materialet skrev vi efter varje transkribering varsin sammanfattning till samtliga intervjuer. Detta för att tydliggöra vad vi, var och en, urskiljt i materialet.

Vid transkriberingen har vi ibland utelämnat vissa småord så som *eh*, *hum*, *va* och *sådär*. I de fall då svaret lät vänta på sig markerade vi detta genom att skriva ordet *betänketid* inom parentes. Vid skratt och fniss har vi skrivit orden *skratt* och *fniss* inom parentes. Då respondenten i bland förställt rösten för att förklara något eller iklä sig rollen som någon annan, har vi satt de meningarna inom citationstecken. Vi har i transkriberingen utgått från ett mer korrekt skriftligt språk, vilket innebär att vi gjort om vissa talspråksvarianter till skriftspråk. Detta har vi gjort för att underlätta genomläsning av intervjuerna. För att upprätthålla respondenternas anonymitet har vi i citat från intervjuerna ändrat orden franska

och spanska till [språk]. Ett exempel är när respondenten svarat: “som spansklärare så...” Då står det i uppsatsen: “som [språk]lärare så...” Andra ord som tagits bort är Frankrike och Spanien där det i stället står [land]. I vissa fall står det inte vilken årskurs läraren pratar om, utan “årskurs [x]”. Olika personliga pronomina står i bland omgjorda inom hakparenteser men ofta har vi använt “hen” eller “man”. Sammanfattningsvis är således samtliga eventuella omskrivningar gjorda för att bibehålla lärarnas anonymitet.

4.4 Problematisering

I undersökningar med kvalitativ metod kompletteras forskningen ibland med observation eller kvantitativa frågeundersökningar och eller enkätundersökningar. I denna uppsats skulle observation av de intervjuade språklärarnas undervisning kunnat tillföra ytterligare perspektiv. Uppsatsens omfång och disponerad tid har dock inte möjliggjort fler undersökningar än de kvalitativa intervjuer som har utförts. Vi upplever att det insamlade materialet från intervjuerna är tillräckligt samt att valet av kvalitativ metod är välgrundat och lämpligt i relation till uppsatsens syfte.

I sökandet efter språklärare som uppfyller våra kriterier och valda variabler för ett strategiskt urval uppkom problemet med att finna lärare i tyska. Vi tog kontakt med sex lärare, två i franska, två i spanska och två i tyska. De två lärarna i tyska lämnade sent återbud och vi stod således med fyra lärare att intervju. Vi valde att fortgå med intervjuerna och lyckades få tag på ytterligare en lärare i franska. En brist i denna uppsats är således bristen på representanter från språklärare i tyska. Det går även att problematisera de fem resresenterade skolornas skillnader i storlek och deras geografiska placering. Vi finner dock spridningen lämplig i denna typ av undersökning där det, som tidigare nämnts, är relevant att lyfta olika åsikter och inte att söka generalisera svaren.

4.5 Forskningsetiska aspekter

I följande uppsats utgår vi från vedertagna etiska principer inom samhällsvetenskaplig forskning. Vi stödjer oss på Alan Brymans Samhällsvetenskapliga metoder (2011). Bryman nämner fyra krav på etisk forskning. Dessa krav är följande: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Bryman 2011, s.131-132). För vår undersökning har vi tagit nämnda fyra krav i beaktande genom att de intervjuade lärarna deltog frivilligt, var informerade om intervjuernas syfte samt hur deras svar skulle komma att användas. Alla inblandade fick även information om hur vi planerat att gå till väga för att behålla deras anonymitet i studien. Vi kommer inte heller använda de uppgifter som insamlats i denna studie till andra ändamål.

5. Resultatredovisning

Fem kvalitativa intervjuer med yrkesverksamma språklärare i moderna språk på högskolan och gymnasiet har resulterat i cirka 198 minuter inspelat ljudmaterial och 49 sidor av transkriberade intervjuer. Som tidigare nämnts, (se kapitel 5) menar Trost att bearbetning av insamlat material måste ske på ett kreativt sätt och anpassas utefter den specifika studien. Det finns således inga generella regler för hur analys och tolkning av insamlat material, med en kvalitativ metod, bör gå till. En av de fallgropar som Trost nämner gällande kvalitativa studier är att vi av vana gärna väljer att se och tolka material kvantitativt. Viktigt att ha i åtanke för följande resultatredovisning är således att en kvalitativ studie inte anger antal eller jämför företeelser med varandra utifrån t ex en majoritet eller minoritet för nämnda företeelse. Målet med en kvalitativ studie är istället att visa på flera olika företeelser, fenomen och röster bland de tillfrågade. En kvalitativ studie syftar inte till att dra generella slutsatser. Följande resultatredovisning kan således inte ligga till grund för uttalanden i stil med "Språklärare som arbetat mer än fem år anser att..." Inte heller påståenden som "Språklärare anser ofta att...". Resultatredovisningen lyfter istället fram ett brett spektra av röster från yrkesverksamma språklärares egna erfarenheter och tankar kring sitt arbete. Dessa svar, som finns bevarade på ljudupptagningar samt skriftligt i form av transkriberingar, kan sedan ge en bild av hur språklärare på olika vis kan uppfatta sina förutsättningar i yrkesutövningen.

I enlighet med Trosts anvisningar kommer vi i uppsatsen redovisa för de mönster vi urskilt i det insamlade materialet under två skilda rubriker, först Analys och sedan Tolkning (se kapitel 5). Vid genomläsningar och genomlysningar av insamlat material samt de sammanfattningar vi själva skrev av varje intervju har vi tillsammans lyckats utröna ett mönster i intervju svaren. Mönstret har framträtt genom att samtliga lärare i studien kommer in på fyra framträdande fenomen, det är dessa fenomen som utgör det funna mönstret i materialet. Dessa fyra fenomen utgörs av hinder som lärarna upplever för att bedriva undervisning så som de vill, lärarnas tankar kring styrdokumentens kunskapsyn, vad lärarna tänker är viktiga faktorer hos de elever som lyckas uppnå en hög kommunikativ förmåga på målspråket, hur frivilligheten med moderna språk påverkar och att lärarna uttrycker en känsla av att göra något fel då de i sin språkundervisning ofta behöver kommunicera på svenska för att nå fram. Samtliga lärare har olika tankar och erfarenheter men vi kan tydligt se att de alla påtalar nämnda fyra fenomen.

En kvalitativ metod och öppna frågor i intervjuguiden har använts för att få så breda svar som möjligt från respondenterna. Dessa val har, som tidigare framhållits, gjorts då vi själva saknade föräningar om hur verkligheten förhåller sig med språklärares upplevda förutsättningar. Vi kan således inte redovisa det mönster vi funnit i materialet utifrån intervjuguidens uppdelning eller uppsatsens frågeställningar. Det mönster vi urskiljt ur det insamlade materialet följer inte vare sig intervjuguidens uppdelning i tre teman eller uppsatsens tre frågeställningar. Fenomenen som utgör mönstret har istället framträtt var och ett för sig utifrån hela intervjumaterialet. I analys- och tolkningsarbetet av insamlat material har vi bland de fyra urskilda fenomenen funnit det mest givande att tolka ett utav dessa med uppsatsens teori. Det fenomen vi tolkar är känslan av att göra något fel som språklärarna alla nämner gällande deras användande av svenska istället för målspråket under språklektionerna. Övriga tre fenomen presenteras och analyseras efter uppsatsens presenterade Bakgrund och Forskningsläge men inte utifrån ett interaktionistiskt perspektiv. För tydlighetens skull upprepar vi här uppsatsens syfte och frågeställningar. Även om resultatredovisningens presentation i Analys och Tolkning inte följer uppsatsens tre frågeställningar är det nämnda frågeställningar som ligger till grund för hela uppsatsen och det är dem som legat till grund för utformandet av intervjuguiden som resulterat i det insamlade intervjumaterialet. Syftet med uppsatsen är att synliggöra förutsättningar som språklärare, i sitt yrkesutövande, har för

att främja elevers muntliga kommunikativa förmåga. I uppsatsen utgår vi ifrån följande frågeställningar:

Hur upplever språklärare sina möjligheter att bedriva en språkundervisning som främjar elevers muntliga kommunikativa förmåga?

Hur uppfattar språklärare möjligheten att kommunicera på målspråket med sina elever under språklektionerna?

Hur påverkas språklärares arbetsituation av att moderna språk är ett frivilligt ämne på grundskolan?

Under rubriken Analys presenteras således tre fenomen som av oss har urskilts i det insamlade intervjumaterialet. Presentationen består av citat från intervjuerna. Varje presentation avslutas med en reflektion som knyter samman fenomenet med uppsatsens tidigare delar; Bakgrund och Forskningsläge. Det fjärde fenomenet presenteras, även det med citat från intervjuerna, under rubriken Tolkning. Här sker en löpande tolkning utifrån ett interaktionistiskt perspektiv. Även denna presentation följs av en reflektion där det fjärde fenomenet, känslan av att göra något fel, knyter samman med Bakgrund och Forskningsläge. Vi låter således tre fenomen framträda under kapitlet Analys och ett fjärde under kapitlet Tolkning.

Som tidigare nämnts (se kapitel 4.1) väljer vi att redogöra för två av fem urvalsvariabler och dessa två är hur många år respondenterna arbetat samt om de vid intervjutillfället undervisar på högstadiet eller gymnasiet. Vi har för enkelhetens skull valt att kalla språklärarna för lärare 1, lärare 2, lärare 3, lärare 4 och lärare 5. Fördelningen syns i tabellen nedan:

5.1 Tabell 1

Gymnasiet		X	X		
Högstadiet	X			X	X
15-30 år				X	X
0-5 år	X	X	X		
Språklärare:	Lärare 1	Lärare 2	Lärare 3	Lärare 4	Lärare 5

5.2 Tabell 2

I tabell 2 redovisas hur språklärarna fördelar sig utefter de tre övriga urvalsvariablerna: ålder, kön och språk. För att bibehålla lärarnas anonymitet redovisar vi dessa åtskilda från de andra urvalsvariablerna.

Spanska		X			X
Franska	X		X	X	
Man			X		X
Kvinna	X	X		X	
20-30 år		X		X	
40-60 år	X		X		X
Språklärare:	Lärare x	Lärare x	Lärare x	Lärare x	Lärare x

6. Analys

De tre fenomen som analyseras kallar vi; *Hinder, Kunskapssyn och språkelever* samt *Moderna språk- ett frivilligt ämne i grundskolan*. Två av dessa fenomen presenteras med underrubriker på grund av dess stora omfattning. Presentationen nedan består av flertalet citat från intervjuerna, ibland har vi tillfört en redogörelse för vilken eller vilka frågor som gett upphov till de intervjuade lärarnas svar, i vissa fall har vi sammanfattat en respondenternas svar. Varje fenomen avslutas med en reflektion där det presenterade fenomenet relateras till uppsatsens Bakgrund och Forskningsläge.

6.1 Hinder

De olika hinder för språklärarnas undervisning som framkommit genom intervjuerna presenteras nedan efter tre underrubriker. Dessa tre underrubriker är följande: *Gruppsammanslagningar och lektionstid, Lärarnas möjlighet till planering och Fortbildning*.

6.1.1 Gruppsammanslagningar och lektionstid

Under intervjuerna har det framkommit några uppseendeväckande praktiska hinder. Det handlar om två olika, mindre lyckade, lösningar med sammanslagna språkgrupper och om tid som försvunnit från språkundervisningen. Lärare 1 berättar att två årskurser på hans skola har sammanslagen språkundervisning. Språkeleverna har sin språkundervisning tillsammans med alla elever som läser tyska, franska och spanska, denna sammanslagna grupp har lektion en gång i veckan. Utöver detta har eleverna ytterligare ett tillfälle per vecka då de läser inom språkvalen, det vill säga en grupp med enbart franska, en grupp med enbart spanska och en grupp med enbart tyska. Anledningen till denna sammanslagning är ett ojämnt antal elever i de olika språkvalen. Lärare 1 uttrycker situationen så här:

[...]då kan man inte ha franska för sig, tyska för sig, spanska för sig, för då skulle [en] sitta med 20 elever och [en] med 45 elever. Så därför har vi smetat ut alla elever på alla, så jag har några elever från franska några från tyska och några från spanska och så jobbar vi i projekt då på måndagar.

Lite längre fram i intervjun ber vi respondenten att beskriva ett tillfälle under en lektion som fungerat mindre bra, samma lärare som ovan svarar:

[j]ag måste ju säga den här tyska-franska-spanska-situationen är inte optimal. Det är ju väldigt svårt att ha en lektion med tio spanska elever, fyra franska elever och två tyska elever. Det blir väldigt, liksom svårt att få det på något bra sätt och egentligen är det ingen som får det dom behöver. Så det blir väldigt mycket stress i elevgruppen och det blir väldigt mycket frustration. Och det får ju vi som pedagoger ta emot då också, och arga mail från föräldrar. För förra året så hade de två tillfällen och nu är det borttaget då, så i praktiken för dem så har ju deras undervisning halverats nästan. Det är väldigt svårt att göra någonting bra av den gruppen liksom (Lärare 1).

Lärare 2 berättar om en liknande lösning där skolan valt att slå samman elevgrupper. I detta fall har läraren undervisning i moderna språk en gång i veckan med en grupp där fyra olika nivåer i samma språk läser tillsammans under en lektion på 2 timmar och 40 minuter. På frågan hur lärare 2 vill planera sin undervisning svarar hen:

Jag har alla fyra stegen samtidigt. Eh... som egentligen kräver att jag planerar att man kan jobba med samma uppgift fast liksom på olika nivåer i samma uppgift. Eh... T ex det första de fick göra var att skriva presentationer av sig själva och då kunde man ju öka på svårighetsgraden i vad de skulle berätta om sig själva. Eh... Så jag försöker göra mycket såna uppgifter för att liksom alla ska kunna, jag ska kunna ge en instruktion. Sen att man ändå kan rikta in det mot vad som står i kursmålen och så.

Det tredje praktiska hinder som uppdragats presenterades av lärare 4 och handlar om att tid har tagits från språkundervisningen. Svaret kommer när vi frågar hur läraren vill genomföra sin undervisning. Här följer ett utdrag från intervjun (Intervjuaren förkortas nedan med bokstaven I):

Lärare 4: [...] Först blev vi av med 25 minuter i veckan, varje årskurs, och nu har vi blivit av med en kvart i veckan och det gör extremt mycket.

I: Men vad är anledningen till att man blir av med tid?

Lärare 4: Det kan rektorn bestämma. 20 % bort läste jag, att det får man lov, utan att...

I: Men på vilken grund?

Lärare 4: Ja, det har inte, vi var ju väldigt sura i början. Vi fick tillbaka tio minuter men, ja rektorn kan bestämma det själv. Och jag tror att [hen] vill prioritera matte.

I: Ah ok, [hen] lägger den någon annanstans?

Lärare 4: Den tiden är lagd på elevernas egna, typ eget projekttid. Då läser de inte [språk] på den tiden, det är ju helt säkert. Så det är bara tappad tid sen tre år tillbaka.

6.1.2 Lärarnas möjlighet till planering

Åsikten att det saknas tillräckligt med tid för att planera språklektionerna förekommer bland de tillfrågade lärarna. Lärare 2 upplever att tiden saknas för att på ett bra sätt planera lektionerna hen har med elever från olika nivåer:

Sen är det ju olika hur mycket tid man har. Ibland så hinner man inte göra någonting för det är så mycket annat som händer runt omkring, och då, då kan det bli liksom såna här paniklösningar som man bara kastar in något. Eh, och det känns inte alltid så himla kul. Efteråt. Och då känner man att man inte riktigt har funderat på vad det ska vara bra för. Eller, ja... Vad man ska... Vad fick de ut av det här då egentligen? Sådär...

Lärare 2 menar att när hen har lektioner med en grupp med elever från olika nivåer så är det svårt att använda en textbok, och hen saknar tiden att hitta nytt material och att planera alla de aktiviteter som de kan anpassa till de olika nivåerna i blandgruppen. Tiden saknas till att söka efter autentiska material som kan användas i undervisningen. Lärare 1 ger exempel på vad bristen på planeringstid kan resultera i för hens elever i den sammanslagna spansk-, fransk- och tyskgruppen:

Det jag tänker är att nästa gång som vi skall skriva ett exempel på svenska, alltså oftast så gör jag ju exempel på [språket] och då är det ju inga problem. Men nu när vi skulle göra ett som skulle passa både tyskan och spanskan och franskan så skrev vi bara ett, det var inte så genomtänkt.

Lärare 5 upplever att ett stort problem som påverkar hens möjlighet att genomföra undervisningen är de tekniska problem som hen menar ofta uppstår:

Du står där och det är någonting du skulle visa för dem och det är ingen Internetuppkoppling helt plötsligt. Eller Mediapoolen håller på att uppgraderar sin webbplats, eller att drivrutinerna inte funkar för ljud. Så att då kan allting falla platt. Så att teknisk utrustning är ju jätteviktigt att det funkar bra... eller att alla eleverna har fått ut datorerna, men ingen kan logga in, så att det är sådant man stöter på jämt och ständigt alltså, [...] Man satsar inte jättemycket på sådana bitar i skolan och det är trögt och det tar lång tid och man ligger många år efter [...].

Lärare 5 menar också att ett stort hinder för undervisningen är att frånvaron bland eleverna är mycket hög. Läraren beskriver hur hen ofta får planera om och göra andra saker under lektionerna för att det visar sig att en stor andel av eleverna inte är där när lektionen börjar. Läraren vill då inte hålla i genomgångar och starta upp nya moment när en för stor del av klassen inte är där. Ett annat hinder som Lärare 5 upplever som problematiskt för undervisningen i moderna språk, och som ibland påverkar hens tillförlit till den egna planeringen, är att hen upplever att det saknas en samsyn mellan högstadiet och gymnasiet i vad det är man betygsätter i moderna språk:

[d]et är ett glapp. Mellan grundskolan och gymnasiet. Ja, en teori som jag har är att gymnasiet kanske lever kvar lite i en gammal läroplan. [...] det händer ibland att de (eleverna, vår anm.) kommer till gymnasiet och det är mycket svårare. Det är ett alldeles för stort hopp (Lärare 5).

6.1.3 Fortbildning

Ytterligare ett hinder för språklärare är möjligheter till någon form av vidareutbildning. Som tidigare nämnts i denna uppsats under Bakgrund, så är språklärare en grupp som ofta står utan möjlighet till kompetensutveckling på de skolor där de arbetar. Utifrån detta valde vi att fråga lärarna vad de tror att de själva skulle behöva för att kunna utvecklas i sina roller som just språklärare. Under den första intervjun kom respondenten in på tre punkter som vi i följande intervjuer valde att ha med som uppföljningsfrågor. En fråga i intervjuguiden såg således ut på följande vis: Vad tror du att du skulle behöva för att kunna utvecklas ännu mer i din roll som språklärare?

- Den didaktiska sidan av ditt yrke?
- Rent språkligt?
- Finns det fortbildning för dig som språklärare?

Lärarna i våra intervjuer nämner olika saker som de tror skulle kunna hjälpa dem att utvecklas i sina roller som språklärare. Det handlar bland annat om att få mer rutin, att få mer tid till att planera, att få möjlighet att filma sig själv under sin undervisning och att få mer utbyte med andra språklärare. Lärare 2 uttrycker sig så här:

Ja, just nu, eftersom jag är ensam här, ensam [språk]lärare på skolan, så känner jag ju jag att jag skulle behöva ha utbyte med andra [språk]lärare. Jag gick faktiskt med igår, det finns en sån här Facebookgrupp, typ.

Angående utbyte med andra språklärare säger en av lärarna att det lätt kan kännas som att man skall uppfinna hjulet igen när man planerar lektioner helt ensam. Det finns säkert redan en annan språklärare någonstans som kommit på något liknande och har erfarenheter av hur

det gick och hur idén kan utvecklas. Därför skulle då ett utbyte med andra språklärare inom samma språk vara utvecklande och tidseffektivt.

Vad gäller rutin uttrycker sig en av lärarna så här:

Man får ju mer rutin för varje gång man har lektion, och man behöver rutin på allt. Man behöver rutin på att vara effektiv framförallt att man behöver rutin för att hinna med allt under en lektion. Att hinna med både språkriktighet och uttal, det är väl det viktigaste. Och sen så, kunna vara elevvänlig samtidigt. Att komma på sådana här enkla... med glostävlingar eller att man har färgglada lappar (Skratt) (Lärare 3).

Vad som framkommit under intervjuerna är att skolorna där språklärarna arbetar ofta erbjuder fortbildning gemensamt för alla lärare, det är alltså inte specifikt för just språklärare. Det framkommer också av intervjuerna att de ämneslärare som får specifik fortbildning är lärare i matematik. Den allmänna fortbildningen ute på skolorna diskuteras bland annat så här:

Vi har ingen fortbildning kan man säga. Som kostar pengar. Ordnas några studiedagar så är det att man skall lära varandra (Lärare 4).

Lärare 1 reflekterar kring vad det innebär när skolan erbjuder allmän fortbildning istället för didaktisk vidareutveckling:

Lägger man betoningen på det fostrande eller lägger man betoningen på ämneskunskaperna? [...] i fortbildningen och på olika sätt signalerar man från skolledningen att det är på något sätt det här fostrande uppdraget som är väldigt viktigt. [...] Vad skall man säga: orden säger att ämnena är viktiga men handlingen säger att uppfostringen är det viktiga.

På frågan om det finns någon möjlighet att som språklärare få någon kompetensutveckling från skolan, och om det skulle vara intressant i så fall, svarar lärare 3: "Ja, det hade ju varit jättebra men, det är utopiskt". Lärare 3 som aldrig skulle förvänta sig någon form av fortbildning svävade i stället ut i sitt svar på denna fråga och berättade om sin idé om att ordna en språkresa med eleverna:

Alltså det jag skulle vilja göra är, det är att jag skulle vilja söka pengar för att åka ner med någon klass till [ett land]. Det skulle vara jätteroligt. Det var nog det första jag tänkte på när jag kom hit, för det finns ju hur mycket pengar som helst att söka. Så hade jag haft tid så hade jag gärna velat åka ner. Det hade varit jätteroligt, det skulle både jag och eleverna bli sporrade av. Jag har det i bakhuvudet och vill gärna, gärna, och jag kommer nog försöka.

Även lärare 5 har gemensam fortbildning på sin skola. Läraren reflekterar lite kring möjligheter till kompetensutveckling just i rollen som språklärare. Hen säger att man skulle kunna ligga på, och verkligen upprepar gånger be om att få gå på en särskild kurs, men att det i så fall skulle handla om utbildning som skulle ligga på egen tid och "om utbildningen kostar någonting, så får jag nog inte godkänt för det" (lärare 5).

Lärare 4 svarade klart och tydligt på frågan om vad hen tror skulle vara utvecklande: "Någon form av fortbildning hade ju varit roligt, någon gång!" Lärare 4 förväntar sig inte längre att skolan skall erbjuda någon fortbildning utan söker istället själv möjligheter utanför skolan och det framkommer att pengar är det stora problemet.

Nej, nej, och man får ju nej om skulle fråga. Man får ju nej om man skulle fråga som här i stan skulle kosta, eller till och med gratis, men att man då behöver ha vikarie, då kostar ju det i vilket fall. Jag har ju fått betalt då 200 kronor för [språk]lärar-dagen en gång om året, då har jag fått betalt, det är på en lördag.

Lärare 5 sammanfattar situationen såhär:

Men någon ren utbildning har jag väl inte gått, kan jag inte säga, mer än... Nej! Inte för att utveckla ämnesdidaktiken. Det har jag inte gjort. Tyvärr. Och det gäller [språk] också. Det kan nog de flesta lärare säga här. I och för sig matten. De har mattelyft, så där vet jag att de jobbar mycket med hur de ska lära ut på bästa sätt, men för övrigt, så är det inte så mycket utav det.

6.1.4 Reflektion

Av språklärarnas svar har framkommit att det på deras skolor förekommer gruppkonstellationer och lektionstidsreduceringar som gör det svårt att planera och genomföra undervisningen på ett, för lärarna själva, önskvärt sätt. I uppsatsens Inledning visar vi på att förstärkningar gjorts i moderna språk och att ökade språkkunskaper i Sverige är eftersträvansvärda. Satsningarna har dock visat sig verkningslösa (Skolinspektionen 2010, s. 8). Lärarna i den här intervjun uttrycker att deras möjligheter att genomföra undervisningen på det sätt de anser bäst inte är möjligt. Ur det här perspektivet som lärarna framför blir kritiken som finns mot språklärare, att de saknar kunskap i att individanpassa sin undervisning till olika elevers behov (Tholin 2009, s. 65), problematisk. Att moderna språk skulle vara ett prioriterat ämne ser inte lärarna i vår studie då lektionstid i moderna språk försvinner från deras och deras elevers scheman. En satsning på moderna språk i Sverige har lärarna i studien inte heller märkt av i form av att de skulle ha erbjudits någon form av ämnesdidaktisk eller språklig fortbildning.

I relation till resultaten från intervjuerna vill vi också belysa de problem som vi menar kan uppstå för vissa av studiens lärare i deras sammanslagna grupper. Forskningen visar på att en god lärandemiljö i klassrummet kan underlätta för eleverna att utveckla en bättre kommunikativ förmåga i målspråket, eftersom eleverna blir mer trygga och därför vågar ta risker när de uttrycker sig på målspråket. På det viset främjas deras utveckling i målspråket (Börjesson 2012, s. 2). Det kan då ses som ett problem att språklärarna i den här studien inte upplever att de kan skapa en god lärandemiljö eftersom deras sammanslagna grupper mest skapar praktiska problem för dem, och de upplever att det gör eleverna oroliga.

6.2 Kunskapssyn och språkelever

I sitt yrkesutövande förhåller sig de intervjuade språklärarna till aktuella styrdokument, vilka är inspirerade av språksynen inom Europeiska rådet och deras satsning GERS. Vi ville därför undersöka om lärarna tycker att den rådande kunskapssynen i styrdokumentet är relevant för dem att utgå ifrån i undervisningen i moderna språk. Genom att fråga om detta sökte vi belysa vilka möjligheter lärarna tycker att styrdokumentet ger dem att forma en undervisning som de själva tycker är relevant och rimlig för deras egna elever. I anslutning till det här var vi också intresserade av att undersöka vilka faktorer lärarna anser är viktiga för de elever som utvecklar en hög muntlig kommunikativ förmåga. Vi vill här, inom ramen för kvalitativ studie, poängtera att vi inte söker faktasvar från språklärarna utan att det rör sig om deras egna idéer och tankar i frågan. Vi presenterar detta fenomen i två underkapitel: *Lärares tankar kring styrdokumentens kunskapssyn* samt *Egenskaper hos elever som lyckas med språkstudier*.

6.2.1 Lärares tankar kring styrdokumentens kunskapssyn

Lärarna ställde sig genomgående positiva till kunskapssynen i de aktuella styrdokumenterna. Lärare 5 menade: "Ja, det tycker jag. Jag tycker de är jättebra formulerade." Lärare 5 uttryckte också att:

[...] jag är ju lite färgad av den undervisningen jag fick när jag gick i skolan och det var ju en helt annan läroplan. [...] Där det var mycket grammatik och sånt där, så att det, det gäller att koppla bort den biten då va. Att man är lite färgad av det. Man tänker liksom: 'herregud jag kunde ju jättemycket mer grammatik än dem i den åldern', så att det... Men så får man ju liksom inte tänka, utan det är en annan pedagogik som gäller nu för tiden. Det är mycket det här med nyckelfraser och, och att kunna ... ja, kommunicera på olika sätt, med enklare fraser och knyta an ord runt omkring det.

Lärare 2, som relativt nyligen avslutat sin utbildning till lärare, reflekterar över att det kan ha påverkat hans positiva inställning till kunskapssynen i styrdokumenterna:

Det är väl för man är så himla färgad, tänker jag, eftersom man har haft dem i hela utbildningen, så att man kan, det är svårt att vara kritiskt till något som man har blivit inpräntad så i. [...] Nej, men jag tycker nog att de motsvarar vad jag tycker också att man ska kunna till väldigt stor del faktiskt. Jag kan inte komma på... att jag saknar någonting direkt så.

Lärare 4, som har arbetat längre som lärare och under olika kursplaner, ställer sig också positiv till kunskapssynen i rådande kursplaner, men tycker inte att skillnaden från tidigare kursplaner är så stor: "Ja, jag tycker inte att de har förändrats så extremt mycket".

Andra röster lyfter styrdokumentens tydlighet kring de fyra förmågorna, just tydligheten kring dessa upplevs av lärarna som något positivt. De fyra förmågor som här åsyftas är höra, tala, läsa och skriva. Lärare 4 uttrycker sig på följande vis:

För att på något sätt så i språk så är det ganska tydligt. Det är i princip de fyra förmågorna och sen är det realian. Sen är det mycket såhär med strategier och sånt och det kan ju på något sätt, ja på något sätt så hamnar de ju i kommunikationen ändå- lyckas man kommunicera eller lyckas man inte kommunicera och vilka olika sätt använder jag. Det kan ju vara lite lurigt alltså. För ibland kan man tycka att de, ja men jo hur skall man bedöma strategierna.

Medan lärare 3 uttrycker sig så här:

Ja, alltså jag kommer inte ihåg en stavelse av kursplanen, men alltså det finns fyra ord som man skall helst försöka bygga upp allt kring och det är höra, prata, läsa och skriva. Det står i alla kursplaner.

6.2.2 Egenskaper hos elever som lyckas med språkstudier

På frågan om vilka faktorer som språklärarna tror är viktiga hos de elever som lyckas utveckla en hög kommunikativ förmåga nämns bland annat motivation, att få bekräftelse, att inte vara rädd att göra bort sig, att vara trygg i sig själv, att ha möjlighet att höra språket, att ha möjlighet att prata språket, att känna att det är ok att säga fel och att göra läxor.

Ah, det måste ju vara deras motivation, deras egna motivation och hur motiverade de är hemifrån. Det finns de som är supermotiverade men som kanske inte är så motiverade hemifrån, det märker man. För då har de svårt att kanske få in uttalet men är riktigt bra på att översätta (Lärare 3).

Motivation tänker jag, alltid. Det spelar ingen roll egentligen, jag tänker att det alltid när det kommer till språk att motivationen är det viktigaste. Sen så tror jag också att man får inte vara rädd att göra bort sig. Så kanske att man får vara lite trygg i sig själv och våga säga fel, och, eller, kanske inte heller fokus så himla mycket ligger på rätt eller fel (Lärare 1).

Jag tror att man får bekräftelse [...] de gånger man uttrycker sig muntligt att man får liksom så här, ett positivt gensvar på det. Ja, egentligen oavsett om det är helt korrekt det man säger, eller inte (Lärare 2)

(Betänketid). Det tror jag är att man tränar mycket. Att det inte blir så dramatiskt. Och sen att de inte är för blyga i sin personlighet, för det är det ju en del som är. Men att man avdramatiserar att prata, att det inte behöver vara så bra hela tiden kanske... (Lärare 4).

Det är... Ja. självförtroendet. Helt klart. Att man vågar kasta sig in i ett nytt, främmande språk. Och... Det här med strategier, ta sig runt grejer som de inte, om de fastnar någonstans, så kanske de kan hitta något annat sätt att uttrycka sig. [...] Och även de som har... Studievana, som läser läxorna. För att jag lägger ganska stor vikt vid... Jag har väldigt regelbundna läxor, en gång i veckan. Och det är inte nya grejer de ska lära sig hemma, utan det är saker som vi gått igenom innan. De ska repetera det, för att bygga upp det här ordförrådet då (Lärare 5).

På tal om att som lärare förmedla att det är ok att göra fel säger lärare 2:

[...] det är ju verkligen en klyscha... Därför att det är ju enklare sagt än gjort att få elever att liksom tycka att det är ok att säga fel. Sen också är det, det är ju också en grej som skiljer sig från grupp till grupp liksom.

6.2.3 Reflektion

De tillfrågade lärarna var genomgående positiva till den kunskapssyn som genomsyrar de aktuella styrdokumenterna där språkets funktion framför dess form betonas. Tornberg (2006, s. 272) visar på att elever i moderna språk upplever att språkets form, framför den kommunikativa förmågan, fokuseras i undervisningen. Den reflektion vi gör är att lärarna i den här undersökningen, genom sin positiva inställning till kunskapssynen i styrdokumenterna, vill att funktion ska gå före form i språket hos deras egna elever.

Bland de faktorer som språklärarna tror är av vikt för de elever som uppnår en hög muntlig kommunikativ förmåga på målspråket nämns flera av de egenskaper som Börjesson m.fl. listar som viktiga egenskaper. Däribland motivation och att eleven inte är rädd att göra fel (Börjesson 2012, s. 1-2). En faktor som inte nämns av Börjesson, men som framkommit i intervjuerna som viktig, är att en lärare menar att de elever som gör sina läxor har större chans att nå kunskapskraven. Att läxor nämns av en av de tillfrågade lärarna, men inte räknas upp som en av de främsta faktorerna av forskare inom språkdidaktik, kan härledas till att lärarens svar kommer från "verkligheten" där hen har en elevgrupp endast 1-2 gånger i veckan. Läraren anser då att eleverna behöver repetera mycket av baskunskaperna med hjälp av läxor för att hinna med allt annat under lektionstid.

6.3 Moderna språk- ett frivilligt ämne i grundskolan

Den sista frågan vi ställde under intervjuerna var om språklärarna tycker att moderna språk skall vara frivilligt i grundskolan. Samtliga lärare problematiserade, självmant, kring denna fråga och lyfte olika åsikter från både ja- och nej-sidan. Det framkom även en viss osäkerhet kring om moderna språk verkligen är frivilligt i grundskolan. Nedan presenteras de tankar och idéer som lyftes på ja-sidan, det vill säga att moderna språk skall vara frivilligt, först. Därefter presenteras språklärarnas tankar om varför moderna språk inte skall vara frivilligt.

Bland de åsikter som talar för att låta moderna språk vara frivilligt finns åsikter om att gilla eller inte gilla språk. Lärare 2 uttrycker sig såhär:

Alla människor kan ju inte gilla att läsa språk, så är det ju, liksom. Så man kan ju inte tvinga, jag tycker inte att man ska tvinga att läsa för att någon har sagt att det bra att kunna språk. Då är det väl bättre om man kommer på det tio år senare då och så läser man en kurs då, för att man tycker att det är intressant. Egentligen, någonstans, kan jag tycka, att... man inte ska behöva tvingas till sånt, kanske. Sen finns det, ja, en del kanske faller bort som skulle ha gjort det jättebra, en del kanske liksom... ja... Men, nej, det är väl helt ok att det är frivilligt, tycker jag.

Lärare 5 menar att det gott och väl räcker med engelska som ju är ett obligatoriskt ämne. Andra röster talar om att moderna språk är ett krävande ämne och många elever redan har det tillräckligt tungt som det är. Lärare 1 uttrycker sig såhär:

Naturligtvis finns det en gräns när det liksom inte är rimligt längre. På något sätt i bland så kan man ju ändå tänka att just nu är det inte rimligt att den här eleven med dens livssituation, eller kunskapssituation, eller vad det nu är, skall klara det här. Men så är det ju med allt.

Samma lärare fortsätter med att tillägga:

Moderna språk kan vara sten på börda. Är det så att man inte klarar svenska, engelska, kanske att i SO:n går det sådär, då är frågan, då kanske det är så att man skall ta bort moderna språk. Jag vet inte. Eller som man har svenska som andra språk, så kämpar man redan med svenskan och kämpar med engelskan, ska man då dessutom lära sig ett tredje språk. Jag vet inte. Jag tycker att då kan det finnas anledning att ta bort det (Lärare 1).

Lärare 5 uttrycker att frivilligheten i ämnet innebär att läraren då verkligen måste hålla god kvalitet: "För jag menar, står jag där, efter första terminen i sjuan och alla har hoppat av så är det kanske, ja, då kan det bero på mig (Skratt)".

Andra åsikter talar om vilka elever man som språklärare "får" när ämnet är frivilligt. Lärare 3 uttrycker sig så här angående frivilligheten i moderna språk: "då får man motiverade elever. Man kan ju inte ha elever som tvingas, det går ju inte. De kommer ju antagligen gå på väggarna efter ett tag".

De tankar som hördes för att moderna språk inte skall vara frivilligt utan istället obligatoriskt på samma vis som övriga ämnen, berörde bland annat de alternativ som idag står till buds för de elever som väljer bort moderna språk. Lärare 4 förklarar sin syn på alternativet till moderna språk som är en variant av extra engelska, på följande vis:

[...] bara varit ett negativt val i engelska-språkval. 'Jag sitter här för att jag inte vill läsa språk, av olika anledningar men jag tycker inte om att sitta på den här engelsk-lektionen där jag inget betyg får, och jag kan redan engelska, eller jag är jätteduktig på engelska, men jag har inte valt det för att jag vill plugga mer, utan för att...' 'Ja, det har varit ett negativt val [...] det är inte något man har valt utan man har hamnat där för att man har valt bort språk.

Samma lärare nämner att det skulle kunna vara intressant om eleverna fick välja mellan annat än bara språk, "något annat aktivt val man gör, som också får betyg i sådana fall" (Lärare 4). Lärare 4 fortsätter med att tillägga att så som det varit med språkval-engelska; "har ju bara varit dåligt. Inget positivt med det över huvud taget". En annan lärare säger på tal om att studera språk att det kan liknas vid en metakunskap kring lärande. Läraren säger att moderna språk är ett ämne som bjuder på en stor utmaning för många elever, till detta säger hen:

Det kan vara så att man måste också lära sig att överkomma det. Att det är lite som med träning såhär liksom att det är när man tycker det är jobbigt och nästan inte orkar mer som utvecklingen sker. Och att det på något sätt faktiskt finns något väldigt belönande i det. Och jag tänker att även eleverna tycker det är kul när man har verkligen lärt sig någonting som man först tyckte var jättesvårt. Att det kan vara väldigt roligt, och att det kan kännas meningsfullt (Lärare 1).

Flera svar på denna fråga berörde även hur avhopp från moderna språk går till. På skolorna finns olika regler för när avhoppet kan ske. Vissa lärare diskuterade under intervjun kring de elever som hoppar av undervisningen i moderna språk, men där läraren tycker och tror, att de eleverna skulle klara sig bra om de bara ägnade lite mer tid till att göra t ex läxor.

[...] de säger ju att barn gör rätt när de kan och att det väldigt sällan är en fråga om motivation men väldigt ofta en fråga om förmåga, men däremot tänker jag att förmågan kanske kommer om man får ett stöd. Jag tror att det är många elever som behöver, just idag, att man sitter bredvid dem en till en och inte bara, ja, vi kan prata mycket om hur tränar man glosor till exempel, och då kan det vara så att man behöver sitta bredvid ganska många. Ganska många skulle behöva att man satt med dem i tio minuter och verkligen 'ah vad betyder detta, vad betyder detta'. Att man liksom jobbar in studietekniken med dem och det räcker nästan inte att man gör det i grupp utan att de behöver det här verkligen en till en. Men om de skulle få det, så tänker jag att de skulle komma över någon slags tröskel. Det är min erfarenhet från att ha jobbat som privatlärare också. Jag har haft sådana här som fått F-varningar och så har jag haft dem privat en gång i veckan och undervisat såhär och då har vi verkligen suttit och matat och då har de börjat tycka det är roligt. Och de har höjt sig ganska mycket, men då är det klart att det blir himla orättvist också de som har råd att köpa den hjälpen eller inte (Lärare 1).

Slutligen nämndes även en del argument i stil med "För att det är ju väldigt roligt att kunna moderna språk. Det ger ju framtidsmöjligheter på något sätt" (lärare 1).

6.3.1 Reflektion

Redovisade utdrag från intervjuerna visar på lärares olika tankar kring frivilligheten att läsa moderna språk i grundskolan. Frivilligheten påverkar ofrånkomligen inställningar och förutsättningar för ämnet. Det pågår ingen aktuell debatt om huruvida ämnet moderna språk skall förbli frivilligt eller bör bli obligatoriskt som övriga ämnen. I denna uppsats ligger inte heller intresset i att finna ett svar på en sådan fråga. Vad vi undersöker här är hur frivilligheten påverkar språklärares förutsättningar.

De tillfrågade språklärarna ser lite olika på att flera elever upplever stora svårigheter i att klara sina studier i moderna språk. Språklärare som yrkeskår kritiserar ibland för att de saknar kunskaper att individanpassa sin undervisning och att elever därför inte uppnår kunskapskraven. En av lärarna nämner att hen tror att flera elever som vill hoppa av moderna språk skulle kunna klara språkstudierna med extra hjälp. Läraren menar att många elever behöver mer tid, en till en, tillsammans med en lärare. Som framgick under föregående fenomen framhölls tanken att de elever som läser läxor har större möjlighet att klara av sina språkstudier. Det tycks således som att en förbättrad studieteknik hos eleverna skulle kunna öka det antal elever som lyckas med sina språkstudier. Utifrån intervjusvaren kan vi se att lärarnas förutsättningar är begränsade, och som vi tagit upp i uppsatsens första delar, så är det få skolor som sätter in extra stöd för de elever som har svårigheter att nå kunskapskraven i moderna språk. En trolig orsak till varför elever väljer att hoppa av undervisningen i moderna språk samt till att skolorna inte sätter in extra resurser för att hjälpa språkeleverna är frivilligheten i moderna språk.

Bland intervjusvaren framkommer att lärarna resonerar utifrån frivilligheten, genom att de för fram argument som att elever inte kan tvingas att läsa något, att man måste ha motiverade elever för att få en fungerande undervisning, att det räcker med att kunna engelska för eleverna och att andra ämnen kan vara viktigare att klara av än moderna språk. Eftersom moderna språk i grundskolan har varit frivilligt sedan 1969 kan man tänka sig att det är svårt för lärarna att utgå från något annat än att ämnet är just frivilligt. Det vi kan se är också att de anledningar, som lyftes i uppsatsens bakgrundskapitel om att det finns önsknings om bättre

språkkunskaper i Sverige från Svenskt näringsliv, inte nämns av de tillfrågade lärarna som ett skäl till att läsa moderna språk.

7. Tolkning

Det fenomen som framträtt genom en analys av det totala intervjumaterialet kommer nu presenteras på liknande sätt som i föregående kapitel men med skillnaden att detta fenomen tolkas utifrån uppsatsens teori: Interaktionistiskt perspektiv. I det insamlade materialet framträder en känsla av att göra något fel hos språklärarna. Denna känsla grundar sig i att de alla är medvetna om det som sägs i modern språkdidaktisk forskning att eleverna och läraren i så stor grad som möjligt skall prata målspråket under språklektionerna. Samtidigt vittnar vårt intervjumaterial om svårigheter att genomföra detta i praktiken, därav känslan att göra något fel hos de intervjuade språklärarna.

7.1 Känslan av att göra något fel

En tydlig uppfattning som framkommer i studien är att tanken om att målspråket borde användas under lektionerna i moderna språk i så stor utsträckning som möjligt är stark hos lärarna. Detta kommer till uttryck när lärarna får beskriva sin önskan om hur den egna undervisningen skulle gå till i en idealvärld. Lärare 2 uttrycker: "Jag skulle vilja, eh... att man hade ett klassrum där man pratade väldigt mycket. Det tycker jag fortfarande är det svåraste att få igång, liksom, det muntliga." Lärare 3 uttrycker hur hans ideala språkundervisning skulle gå till så här:

Idelalet? Ja, det är väl att kunna prata om ett känt ämne, egentligen skulle man ju vilja prata om fotboll varje dag, men de sitter som frågetecken, det funkar inte riktigt. Man måste försöka gnugga in vissa grunder först. Jag babblade på som sjutton i början men jag märkte ju att det hjälpte ju inte utan de frågade ju 'Vad sa du för något?', och så kom de fram efter lektionen och sa 'Kan du inte prata lite mer svenska?'. Så då tänkte jag att då får vi ta ner i gruvan då. Spotta i nävarna.

Att språkklassrummet ska vara en plats där eleverna får möjlighet att bada och förkovra sig i språket är något som lärarna upplever sig ha svårt att genomföra. På detta sätt kan man säga att den idealbilden som lärarna uttrycker om hur de skulle vilja genomföra sin språkundervisning går att koppla till ett interaktionistiskt perspektiv på språkinläring. Lärarna skulle vilja att språkklassrummet var en plats där elever och lärare tillsammans utvecklade språket genom att kommunicera på målspråket. Lärarna upplever inte att de har någon möjlighet att genomföra detta. Autentiska, spontana och symmetriska samtal som Stoltz (2006, s. 228-230) beskriver blir utifrån lärarnas berättelser snarare en utopi än ett rimligt sätt att bedriva undervisningen på. Lärare 1 menar att hans elever kan bli helt låsta av att höra läraren tala på målspråket och då inte ens vekar förstå de mest grundläggande klassrumsfraserna, som de redan hört under flera års undervisning i språket. Lärare 1 beskriver att hen försöker lösa dessa situationer genom att först ställa en fråga eller ge en instruktion på målspråket och sedan gå igenom frågan eller instruktionen på nytt och då delvis översätta till svenska.

Lärarna beskriver olika typer av strategier för att få eleverna att tala mer. Lärare 4 är inne på att hen skulle kunna vara mer bestämd mot eleverna och på ett tydligare sätt uppmana dem att försöka tala målspråket i all typ av kommunikation i klassrummet. Lärare 5 visar på konkreta handlingar för att få sina elever att tala målspråket mer:

[...] det finns bra sätt att repetera på. Så har jag lite grejer på väggarna sådär också, hur man kan fråga: 'När slutar vi?' Sådana frågor som de ofta frågar har jag satt upp på tavlan. Och så har jag varnat, att de inte ska fråga det, men om de måste, så kan de ju få göra det. 'När slutar vi?'.

Lärare 3 upplever att det är svårt att få eleverna att använda målspråket innan de har fått en grammatisk grund att bygga sitt tal på. Hen arbetar då först med verben som är några av de mest använda i målspråket genom att studera grammatikboken, gå igenom på tavlan, körläsning och övningsuppgifter. Efter detta går övningen vidare:

Och att man lär sig lite grann hur verben är konstruerade från början. Och sen så kan man börja leka, sen kan man börja prata om väder, vind, fotboll, mode och musik etcetera, etcetera och det tänker jag göra (Lärare 3).

Lärarna i den här studien svarar att de i oftast brukar inleda och avsluta sina lektioner på målspråket. Utöver det ser det lite olika ut hur mycket målspråket används av lärarna under lektionerna. Gemensamt för alla fem lärarna är dock att de går igenom all grammatik och nya moment i språket på svenska. Nedan följer några röster:

Ja, definitivt grammatik. Då är det ju alltid svenska. Om det är något grammatiskt. Vi översätter ganska mycket. Så vi har ju på något sätt svenska som utgångspunkt (Lärare 1).

Ja, det är genomgående då när jag förklarar ett visst... moment, grammatiskt, eller, hur, hur dialogen ska läggas upp sådär va. Så att det, när det handlar om detaljinformation, så tar jag det på svenska då [...] (Lärare 5).

Om man ska gå igenom något sånt, som de behöver... Kunna... vad ska man säga? Koppla, eller liksom, de behöver kunna använda svenskan för att förstå, alltså, det är... ja, jag vet inte. Men på steg 1 är det ju svårt att ha en genomgång helt på [språket] liksom, för att de inte har orden, och då måste man ändå stå och säga vartenda ord på svenska. Alltså, en gång till. Ja, nej, så att där är jag nog kanske lite dålig på att använda [språket] då (Lärare 2).

Man försöker väl prata [språket] så mycket som det går men i grammatikförklaringar så tror jag inte att det är någon idé [...] (Lärare 4).

Svenska beskrivs som nödvändigt för att få eleverna att förstå målspråket. Lärare 5 är också inne på att det tar mycket tid att faktiskt använda sig enbart av målspråket i undervisningen. Att ge instruktioner eller att hålla genomgångar på svenska blir då ett sätt att spara tid:

Säger jag det då på svenska, så går det igenom på en gång. Säger jag det på [språket], så får jag säga det 2-3 gånger på [språket], och sen förklara det på svenska, så att, för att kolla att alla har förstått verkligen. Så det tar ju längre tid. Så vill man vara snabb och effektiv, så tar man det på svenska. Så att... det är beroende från fall till fall, men sen är det ju kanske att man... Ja, man är lite trött, så där, så kanske man slarvar med det. Man är inte riktigt i form (Lärare 5).

Här lyfter läraren också aspekten av att hen kan vara trött och då inte är upplagd för att gå igenom hela ledet med att både tala om för eleverna på målspråket vad de ska göra och sedan lägga ytterligare tid på att repetera budskapet. Att använda sig av svenskan i undervisningen kan ses som en tidsbesparing i undervisningen.

När upplever då lärarna att deras elever använder sig av målspråket i den muntliga kommunikationen som sker i klassrummet?

När de får det i uppdrag, skulle jag säga. Ibland så gör de ju det, att de blandar lite, när de till exempel läser en text, eller sådär (Lärare 1).

Alltså, det är ju i första hand om de ska göra en muntlig presentation... av någonting som de har jobbat med. Sen om man, det blir ju om man ger dem uppgifter att göra muntliga grejer. På [språket]... Jag

skulle inte direkt säga att det är att de pratar med varandra, alltså, att kommunikationen sker så, på [språket]. Det gör den ju inte. Utan det är ju i undervisningsmomentet att de ska göra något muntligt, så kan de ändå göra det, liksom (Lärare 2).

Eh, det är när de läser högt. Alltså det finns, olika nivåer på eleverna så en del vågar inte. Man måste nästan dra orden ur dem (Lärare 3).

Men annars är det ju mest i artificiella dialoger som jag får dem att prata [språket]. T ex. du ska fråga, du är inne i en affär och den här personen säljer det här och det här. Visa nu att du kan köpa äpplen och päron och apelsiner. Så att det, det är ju då jag kan få dem att prata [språket]. Så att... det är i artificiella dialoger då (Lärare 5).

Lärarna uttrycker här att eleverna använder målspråket när de får det i uppgift, alltså när deras lärare har instruerat dem till att göra det. Dialogerna som eleverna själva gör är inövade och på förhand nedskrivna. Detta innebär att även om eleverna är aktiva under språklektionerna, precis så som bl.a. Tornberg förespråkar (2009 s. 185-188), och själva producerar texter och dialoger uppfyller dessa på förhand nedskrivna dialogerna inte ett samtal. Kommunikationen sker inte genom de autentiska, spontana samtal som Stoltz utgår ifrån för att identifiera ett interaktionistiskt perspektiv på språkinläring.

Vi ser också att lärarna tycker att eleverna kan verka obekväma och rädda för att använda målspråket. Lärarna upplever då att eleverna är rädda för att säga fel. Lärare 1 uttrycker det så här:

Men jag har många som tycker det är jobbigt att prata. Jag förstår inte vad det kommer ifrån. Årskurs [x] är inte alls sådana. De bara gör det. Men jag vet inte om det, de blir lite sådär perfektionister.

En uppfattning som finns är dock att den här känslan som eleverna verkar ha inför att tala målspråket är både individuell och också beroende på gruppkonstellation. Lärare 1 och lärare 2 upplever att de har en grupp där alla elever är mer villiga att tala målspråket medan de har en grupp där eleverna är mindre villiga att göra det. Lärarna vet inte vad detta beror på och menar att det är svårt att lösa problemet i de grupper där eleverna inte vill prata. Lärare 1 menar dock att ett sätt att öppna upp för den muntliga kommunikationen är att inte fokusera formen utan att istället trycka på att man är intresserade av vad eleven vill uttryck för åsikt:

[...] att det inte är sådär 'Nu skall du prestera', utan att det är 'Nu skall du berätta för mig om din favoritmusik'. Det spelar ingen, roll jag skall bara förstå hur du menar. Att man hamnar i det.

Den här formen för en muntlig övning i klassrummet kan ses som ett försök att göra samtalet mer autentiskt och symmetriskt. Lärare 1 tycker att sättet att öva den muntliga kommunikationen när man använder en tärning för att låta slumpen avgöra vem som ska prata i klassrummet har fungerat bra i hans språkgrupper för att ta bort fokus från språkets form och istället låta budskapet i kommunikationen komma fram. Ur ett interaktionistiskt perspektiv är det dock inte givet att samtalet på detta sätt blir autentiskt och spontant eftersom läraren styr samtalsämnen och växlingen mellan personerna som talar förblir bestämd, dvs. eleverna uttalar sig en åt gången, utan att antalet samtalsdeltagare varierar. Samtalet kan inte heller beskrivas som symmetriskt, eftersom läraren styr formen för kommunikationen, och trots att fördelningen av ordet sker slumpmässigt, så är det ändå läraren som ger eleverna ordet. Läraren hamnar på detta sätt i samtalssituationen i ett maktförhållande gentemot eleverna.

Lärare 4 och lärare 5 menar att de tycker att de kan se en förändring i att eleverna de har idag är bättre på att kommunicera på målspråket jämfört med vad elever de haft tidigare har varit. Lärare 4 menar också att elevernas eventuella rädsla för att tala språket var större tidigare:

[...] de har nog blivit lite bättre på att prata [språket]. Det har de nog, det tror jag, i och med att det här kravet finns och de ja kanske... de var nog mer rädda förut, tror jag (Lärare 4).

Men jag tror ju, jag tror mycket på det här moderna sättet, som ofta stämplas som flum-pedagogik ändå, att det är ju, har sina fördelar. Jag ser ju skillnaden på det också. Jag menar vi var ju i [ett land] en hel klass, och vi hade ett utbyte där och, och de eleverna (i det landet, vår anm.) har ju råpluggat engelsk grammatik, men kunde inte prata sådär jättemycket engelska. Medan våra elever är ju mer inne på att kommunicera, så att det, det ligger till Sveriges fördel tror jag att det är på det viset (Lärare 5).

Lärarnas uppfattning kan beskrivas som att styrdokumentens kunskapskrav fått fäste och påverkat undervisningen så att deras elever utvecklar en högre muntlig kommunikativ förmåga än de tidigare gjort.

7.2 Reflektion

Genom de svar vi fått av lärarna ser vi att kommunikationen i deras klassrum inte sker genom de autentiska, spontana samtal som använts för att definiera vad ett interaktionistiskt perspektiv på språkinläring är. Vi ska nu koppla resultaten från föregående kapitel till uppsatsens Forskningsläge.

Språklärarna använder målspråket i varierad grad i sin undervisning, gemensamt för dem är dock att de går igenom all grammatik på svenska. I förhållande till Stoltz forskning kan vi se att detta inte behöver vara negativt för elevernas tillägnande av målspråket, det kan istället ses som ett motiverat tillfälle att använda svenskan i undervisningen, eftersom de yrkesverksamma lärarna upplever att det fungerar bäst att gå igenom grammatik på svenska. Precis som Stoltz kommer fram till är det viktigt att användandet av både målspråket och svenskan sker på ett reflekterat sätt (2009, s. 155-156). Det är tydligt att samtliga tillfrågade lärare upplever sig göra något fel då de inte kan använda målspråket i så stor utsträckning som de önskar. Språklärarna själva har på olika sätt kommit fram till att informationen inte går fram till eleverna när de i hög grad uttrycker sig på enbart målspråket. Lärarnas egna erfarenheter är att eleverna måste lära sig grunder i språket innan de kan förväntas kommunicera på det. Att få eleverna själva att tala målspråket upplevs också som något svårt för lärarna. Lärarna uttrycker att deras elever först och främst talar målspråket när de får det i uppgift. Här skulle en strategi från språklärarna, för att få eleverna att i större grad tala målspråket, vara att inleda på svenska och avsluta på målspråket när de ska ge en instruktion eller ställa en fråga till eleverna. Resultaten av Stoltz observationer tyder på att ett sådant upplägg skulle kunna vara mer gynnsamt om eleverna ska tala mer på målspråket (2009, s. 155-156). De intervjuade lärarna berättar istället att deras strategier ofta är att börja på målspråket för att sedan förklara eller översätta det nyss sagda, på svenska.

8. Slutdiskussion och sammanfattning

De tre frågeställningar som varit vägledande under uppsatsarbetets gång är följande:

Hur upplever språklärare sina möjligheter att bedriva en språkundervisning som främjar elevers muntliga kommunikativa förmåga?

Hur uppfattar språklärare möjligheten att kommunicera på målspråket med sina elever under språklektionerna?

Hur påverkas språklärares arbetsituation av att moderna språk är ett frivilligt ämne på grundskolan?

Genom att vi har fått svar på uppsatsens tre frågeställningar finner vi att uppsatsen lyckats med att synliggöra de förutsättningar som de tillfrågade språklärarna upplever sig ha i sitt yrkesutövande, vilket varit syftet med uppsatsen. Vår uppsats har visat på att trots de satsningar som gjorts på moderna språk så märker inte språklärare av dessa, varken i form av fortbildningsmöjligheter eller schematekniska lösningar för att underlätta undervisningen i moderna språk. Vår studie har istället visat på motsatsen. Det har framkommit att möjlighet till fortbildning kan ses som något utopiskt samt att schematekniska lösningar för språkundervisningen resulterat i icke-funktionella sammanslagningar av elevgrupper i moderna språk liksom att tid tagits från språkundervisningen. Att en stor andel elever går ur grundskolan utan betyg i moderna språk och att många elever tycker ämnet är svårt borde rimligtvis innebära att språklärare samt skolor tilldelar extra resurser till språkundervisningen.

Bland de faktorer som språklärarna i den här studien nämner som viktiga för de elever som lyckas bra med sina språkstudier framkommer att de läser sina språkläxor. Att läxläsning underlättar för språkeleverna att lyckas påtalas vid flera tillfällen under de intervjuerna vi genomför. En åsikt som då lyfts av en av läraren är att många elever saknar fungerande studieteknik. Läraren menar att flera elever skulle ha lättare att uppnå målen i moderna språk om de fick hjälp med läxläsningen. Språklärarna i den här undersökningen uttrycker att inte har några möjligheter att anpassa undervisningen under rådande omständigheter. Från skolans håll motiveras inte extra stöd till språkelever då alternativet att hoppa av moderna språk och istället läsa någon form av extra engelska, finns.

I det redovisade forskningsläget samt i aktuella syrdokument för moderna språk blir det tydligt att eleverna måste ges möjligheten att kommunicera på målspråket för att utveckla en god kommunikativ förmåga. Idealet både i forskningen och i styrdokumenten samt hos de tillfrågade lärarna är att kunna kommunicera i så stor grad som möjligt på målspråket. Resultaten som framkommer av vår uppsats visar på att språklärarna tycker att det här är svårt att uppfylla. Anledningarna till detta, som framkommer av uppsatsen, är många.

Vår slutsats är att språklärare har en känsla av att göra något fel i sin undervisning då de, av olika anledningar, inte lyckas kommunicera i tillräckligt hög grad med eleverna på målspråket. Ur ett interaktionistiskt perspektiv lyckas kommunikationen i språkklassrummen inte bli riktiga samtal. Precis som Stoltz gjort i sin forskning, kan vi utifrån vår intervjustudie konstatera att riktiga autentiska samtal på målspråket, i ett språkklassrum är svåra att uppnå. Däremot har vi genom arbetet med denna uppsats kommit till insikt om att det mesta som sker i skolans värld är övning. Därav behöver talövningar och nedskrivna dialoger inte vara något negativt i språkundervisningen, utan en naturlig övning på målspråket. Att de tillfrågade språklärarna alla går runt med en känsla av att göra något fel är synd och även onödigt. Vi önskar att denna uppsats kan tillföra nya perspektiv för de lärare som kämpar med att utveckla

elevers kommunikativa förmåga på målspråket. Vi anser att det inte behöver vara fel att som språklärare att i vissa situationer använda sig av svenska i undervisningen i moderna språk. Däremot bör användandet ske på ett mer reflekterat sätt, vilket eventuellt skulle kunna möjliggöras om språklärare gavs möjlighet till fortbildning och mer planeringstid. Vi instämmer således med Stoltz forskning, till vilken vår uppsats tillför ett lärarperspektiv.

9. Vidare forskning

För större tillförlighet skulle uppsatsen kunna utökas med en större grupp respondenter. Även enkätundersökningar och observationer hade kunnat tillföra ytterligare perspektiv samt ge mer tyngd åt uppsatsens resultat.

Vi anser att ett uppslag till vidare forskning är att genomföra experiment med språklärare i deras språkklasser för att undersöka möjligheterna att bedriva språkundervisningen utifrån ett interaktionistiskt perspektiv. För att fortsatt då även betona lärareperspektivet hade intervjustudier med lärarna efter genomfört experiment kunnat vara fruktsamma. I anslutning till det här blir också vidare forskning om när och hur målspråk respektive svenska bör användas under språklektionerna av intresse. Vi menar då att ytterligare forskning på området kan stödja språklärarna i deras yrkesroll och ge dem möjlighet att bedriva sin undervisning på ett så bra sätt som möjligt.

Referenser

- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2., [rev.] uppl.) Malmö: Liber.
- Börjesson, L. (2012). *Om strategier i engelska och moderna språk*. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Dysthe, O. (red.) (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Erickson, G. (2011). Handle with care. Om referensramen och bedömning av språklig kompetens. I C. Söderberg (red.), (2011). *Språklärarens stora blå: en samling texter om gemensam europeisk referensram för språk* (s. 31-37). Uppsala: Fortbildningsavdelningen för skolans internationalisering, Uppsala universitet.
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H. & Wängnerud, L. (red.) (2012). *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. (4., [rev.] uppl.) Stockholm: Norstedts juridik.
- Nyman, I. (2011). Referensramen kan väcka diskussion. I C. Söderberg (red.), (2011). *Språklärarens stora blå: en samling texter om gemensam europeisk referensram för språk* (s. 68-70). Uppsala: Fortbildningsavdelningen för skolans internationalisering, Uppsala universitet.
- Stoltz, J. (2006). Att tala franska i klassrummet. I Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Höstsymposium (2006). *Språkforskning på didaktisk grund: rapport från ASLA:s höstsymposium Växjö, 10-11 november 2005 = Approaches to teaching and learning in linguistic research: papers from the ASLA symposium in Växjö, 10-11 november 2005*. (s. 227-236) Uppsala: Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap.
- Stoltz, J. (2009). Kodväxling i språkklassrummet. Om förstaspråkets roll i språkundervisningen. I U. Tornberg (Red.), *Språkdiraktiska perspektiv: om undervisning och lärande i främmande språk*. (1. uppl.) (s. 144-158). Stockholm: Liber.
- Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Höstsymposium (2006). *Språkforskning på didaktisk grund: rapport från ASLA:s höstsymposium Växjö, 10-11 november 2005 = Approaches to teaching and learning in linguistic research: papers from the ASLA symposium in Växjö, 10-11 november 2005*. Uppsala: Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap.
- Söderberg, C. (red.) (2011). *Språklärarens stora blå: en samling texter om gemensam europeisk referensram för språk*. Uppsala: Fortbildningsavdelningen för skolans internationalisering, Uppsala universitet.
- Tornberg, U. (2009). *Språkdiraktik*. (4. uppl.) Malmö: Gleerup.
- Tornberg, U. (2006). Språkundervisning på didaktisk grund - vad kan det betyda? I Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Höstsymposium (2006). *Språkforskning på didaktisk grund: rapport från ASLA:s höstsymposium Växjö, 10-11 november 2005 = Approaches to teaching and learning in linguistic research: papers from the ASLA symposium in Växjö, 10-11 november 2005*. (s. 271-283) Uppsala: Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap.

Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. (4., [omarb.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Digitala källor

Cambridge English teacher. (2015). The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). Hämtad 2015-01-20 från https://www.cambridgeenglishteacher.org/what_is_this

Lärarnas riksförbund och Svenskt näringsliv (2011) *Språk- en väg in i arbetslivet*. Stockholm: Lärarnas riksförbund. Hämtad 2014-11-10 från: <http://www.lr.se/download/18.11595ff131b6287195800016641/Spr%C3%A5k-en+v%C3%A4g+in+i+arbetslivet-1%C3%A5g.pdf>

Skolinspektionen. (2010). Kvalitetsgranskning Rapport 2010:6 *Moderna språk*. Stockholm: Skolinspektionen. Hämtad 2014-11-12 från: <http://www.skolinspektionen.se/Documents/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2010/moderna-sprak/webb-slutrapport-moderna-sprak.pdf>

Skolverket. (2011). Läroplan och ämnesplaner för gymnasieskolan 2011. Hämtad från <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning>

Skolverket. (2011). Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. Hämtad från <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning>

Tholin, J. (2009). *Språkval svenska/engelska på grundskolan: en genomlysning*. Borås: Institutionen för pedagogik, Högskolan i Borås. Hämtad 2014-11-12 från: <http://bada.hb.se/bitstream/2320/5622/1/Nr%203%202009%20Spr%C3%A5kval%20svenska.pdf>

Utbildningsinfo, (2014), *Språkval och meritpoäng i grundskolan*. Hämtad 2014-12-07, från <http://www.utbildningsinfo.se/grundskola/sprakval-och-meritpoang-i-grundskolan-1.1224>

Bilaga 1

Intervjuguide

1. Hur vill du planera din undervisning?
 - Termins- och/eller lektionsmässigt?
 - Hur många lektioner har du/eleverna?
2. Hur vill du genomföra din undervisning?
 - Brukar det bli så?
3. Under dina språklektioner, vad upplever du att du lägger mycket tid på ?
 - Terminsmässigt, är det något moment som tar/behöver mer tid?
4. Kan du beskriva ett tillfälle eller situation under en lektion du haft nyligen där du upplever att arbetet fungera bra?
 - Vad kändes bra?
5. Kan du beskriva ett tillfälle eller situation under en lektion du haft nyligen där du upplever att arbetet fungerat mindre bra?
 - Vad tar tid då?
6. Kan du nämna något exempel på hinder som kan uppstå så att undervisningen inte blir som du vill?
 - Hur gör du för att samma "misstag" inte skall upprepas?
7. I vilka situationer upplever du att du talar på målspråket under dina lektioner?
 - Några fasta situationer, inledning, avslutning?
8. I vilka situationer upplever du att du talar på svenska under dina lektioner?
9. När talar du målspråket i övrigt? T ex på fritiden?
10. När upplever du att dina elever talar målspråket på lektionerna?
11. När upplever du att dina elever talar svenska på lektionerna?
 - Om du ställer frågor på målspråket - hur svarar de?
12. Vad tror du att du skulle behöva för att kunna utvecklas ännu mer i din roll som språklärare?
 - Den didaktiska sidan av ditt yrke?
 - Rent språkligt?
 - Finns det fortbildning för dig som språklärare?
13. Upplever du att kunskapskraven stämmer överens med dina egna tankar om vad som är viktigt att behärska i målspråket?
14. Vad tror du är viktiga faktorer bakom de elever som utvecklar en hög muntlig kommunikativ förmåga?

15. Tycker du att moderna språk ska vara frivilligt i grundskolan?
- Ska man uppmuntra elever att fortsätta? Hur länge?
 - Är det många som “bara inte orkar” läsa ett modernt språk?

Bilaga 2

Gemensam europeisk referensram för språk

Europarådets arbete för språk har framförallt mynnat ut i den gemensamma referensramen för språk. I referensramen beskrivs sex språknivåer i detalj. Nedan presenteras nämnda sex nivåer hämtade från Cambridge english teachers hemsida.

	Listening	Reading	Writing
A1	Can understand basic instructions or take part in a basic factual conversation on a predictable topic.	Can understand basic notices, instructions or information.	Can complete basic forms, and write notes including times, dates and places.
A2	Can express simple opinions or requirements in a familiar context.	Can understand straightforward information within a known area, such as on products and signs and simple textbooks or reports on familiar matters.	Can complete forms and write short simple letters or postcards related to personal information.
B1	Can express opinions on abstract/cultural matters in a limited way or offer advice within a known area, and understand instructions or public announcements.	Can understand routine information and articles, and the general meaning of non-routine information within a familiar area.	Can write letters or make notes on familiar or predictable matters.
B2	Can follow or give a talk on a familiar topic or keep up a conversation on a fairly wide range of topics.	Can scan texts for relevant information, and understand detailed instructions or advice.	Can make notes while someone is talking or write a letter including non-standard requests.
C1	Can contribute effectively to meetings and seminars within own area of work or keep up a casual conversation with a good degree of fluency, coping with abstract expressions.	Can read quickly enough to cope with an academic course, to read the media for information or to understand non-standard correspondence.	Can prepare/draft professional correspondence, take reasonably accurate notes in meetings or write an essay which shows an ability to communicate.
C2	Can advise on or talk about complex or sensitive issues, understanding colloquial references and dealing confidently with hostile questions.	Can understand documents, correspondence and reports, including the finer points of complex texts.	Can write letters on any subject and full notes of meetings or seminars with good expression and accuracy.