



**MÄLARDALENS HÖGSKOLA
ESKILSTUNA VÄSTERÅS**

SPRÅKUNDERVISNING PÅ MÅLSPRÅKET

Utmaning eller självklarhet?

**ANNA HOFVANDER
ZARAH KÄLLSTRÖM DIAZ**

Akademien för utbildning, kultur och
kommunikation
Pedagogik
Examensarbete i lärarutbildningen
Avancerad nivå
15 hp

Handledare: Marja-Terttu Tryggvason

Examinator: Gunilla Granath

Termin: Våren

År: 2012

SAMMANFATTNING

Anna Hofvander och Zarah Källström Diaz

Språkundervisning på målspråket - utmaning eller självklarhet?

2012

Antal sidor: 24

Syftet med vår studie var att undersöka i vilken omfattning undervisande lärare i Moderna språk på steg 3, 4 eller 5 på gymnasiet talar målspråket i klassrumssammanhang. Genom ett antal observationer ville vi kartlägga i hur stor utsträckning lärarna använder målspråket när de undervisar, och i vilken utsträckning de talar svenska med eleverna. Lpf94 lägger stor vikt vid utvecklandet av elevens kommunikativa kompetens och enligt Gy11 ska lärare i Moderna språk tala målspråket i största möjliga utsträckning, men i vilken omfattning sker detta i praktiken? Resultaten från observationerna visade att de observerade lärarna i mycket stor utsträckning använder sig av målspråket i sin undervisning. Intervjuresultaten visar att lärarna är eniga om vikten av att använda målspråket i undervisningen och att de är medvetna om sina egna språkval i klassrummet. Slutsatsen var att språkundervisning på målspråket är en självklarhet för de lärare som ingått i denna studie.

Nyckelord: målspråk, moderna språk, språkinlärning, språkdidaktik

Innehållsförteckning

1. Inledning	4
1.1 Syfte.....	4
1.2 Forskningsfrågor.....	4
1.3 Begreppsdefinitioner.....	5
2. Bakgrund	5
2.1 Styrdokument.....	5
2.2 Språkdiraktiska teorier och metoder.....	7
2.2.1 Andraspråkstillägnande/inläring.....	8
2.2.2 Grammatik- och översättningsmetoden.....	8
2.2.3 Direktmetoden.....	9
2.2.4 Den audiolingvala metoden.....	9
2.2.5 Kommunikativ språkundervisning.....	9
3. Tidigare forskning	9
3.1 Skolinspektionens rapport.....	12
4. Metod	12
4.1 Datainsamlingsmetod.....	14
4.2 Databearbetning.....	14
4.3 Urval.....	15
4.4 Reliabilitet och validitet.....	15
4.6 Etiska ställningstaganden.....	16
5. Resultat	17
5.1 Lärare 1.....	17
5.2 Lärare 2.....	17
5.3 Lärare 3.....	18
5.4 Lärare 4.....	19
5.5 Lärare 5.....	19
5.6 Lärare 6.....	20
5.7 Intervjuresultat.....	21
6. Resultatanalys	22
7. Diskussion	26
7.1 Förslag till framtida forskning.....	27
Referenslista:	28
Bilaga 1: Observationsmall	30
Bilaga 2: Intervjufrågor	32

1. Inledning

För att lära sig ett främmande språk, exempelvis spanska, tyska eller franska, i Sverige förutsätts ett flertal faktorer. Till att börja med behöver den studerande utöver grundläggande undervisning få komma i kontakt med språket på olika sätt genom att få möjlighet att både tala, skriva och lyssna på det främmande språket. Det som särskiljer främmande språk, som i den svenska skolundervisningen kallas Moderna språk, mot undervisningen i engelska, som är ett kärnämne, är att svenska medier genomsyras av det engelska språket i en omfattning som inte är jämförbar med exempelvis det tyska eller franska språket. Elever i den svenska grundskolan och gymnasiet kommer således dagligen i kontakt med det engelska språket och övas kontinuerligt i att höra och tolka innehållet i engelska konversationer via TV, film och musik. Det är då av vikt att de elever som lär sig ett främmande språk får möjlighet att höra, läsa och tala det språket så mycket som är möjligt inom ramen för skolundervisningen. Äldre kursplaner har poängterat vikten av att eleven utvecklar en kommunikativ kompetens och färdighet, och enligt den senaste läroplanen Gy 11, *Läroplan för gymnasieskolan* (Skolverket, 2011), ska lärare i Moderna språk tala målspråket i största möjliga utsträckning för att säkerställa att dessa möjligheter till kommunikativ utveckling sker. Med anledning av den senaste läroplanens uppmaning att använda målspråket är det av intresse att undersöka hur lärare förhåller sig till detta krav i praktiken. Tidigare forskning inom språkdidaktik (Skolinspektionen, 2010) har poängterat att lärare i Moderna språk ofta frångår direktiven som gavs i äldre läroplaner och medvetet använt sig av svenska i sin undervisning.

Huvudtiteln på vårt arbete, *Språkundervisning på målspråket*, motiveras med frågeställningen huruvida det är en utmaning eller en självklarhet att bedriva undervisning i Moderna språk på målspråket. Det grundar sig på en vedertagen uppfattning om att lärare är medvetna om sina val av språk i undervisningen och hur dessa val kan motiveras. Vi har i denna undersökning valt att göra ett flertal observationer i tre olika främmande språk inom ramen för ämnet Moderna språk med syfte att belysa huruvida målspråksanvändningen tenderar att vara en utmaning eller en självklarhet. Vi ämnar undersöka vilket språk lärarna i huvudsak använder sig av vid olika situationer i sin undervisning, samt att via kompletterande intervjuer söka klarhet i lärarnas personliga motivering.

1.1 Syfte

Vi vill undersöka i vilken omfattning några undervisande lärare i Moderna språk talar målspråket respektive svenska i klassrumssammanhang. Genom ett antal observationer vill vi kartlägga i vilken mån lärarna använder målspråket när de undervisar, och i vilken utsträckning de talar svenska med eleverna. Via kompletterande intervjuer vill vi få en fördjupad inblick i hur lärarna motiverar sin språkanvändning.

1.2 Forskningsfrågor

I vår undersökning fokuserade vi på följande forskningsfrågor:

- På vilket språk bedriver lärarna i huvudsak sin undervisning?

- I vilka olika klassrumsscenario tenderar lärarna att använda målspråket respektive svenska, är det exempelvis för att besvara frågor eller för att ge instruktioner?
- Hur motiverar lärarna vilket språk de använder i olika sammanhang?

1.3 Begreppsdefinitioner

Främmande språk: Med denna term avses i denna undersökning ämnet Moderna språk, ett ämne som i teorin kan inkludera ett obegränsat antal språk beroende på vad den enskilda gymnasieskolan kan erbjuda men som i praktiken vanligtvis omfattar tyska, franska, spanska och italienska. Det främmande språket studeras utanför sin naturliga språkmiljö till skillnad från ett andraspråk som studeras där det talas. En icke spanstalande person som studerar spanska i Spanien läser således ett andraspråk jämfört med den icke spanstalande person som läser spanska i Sverige. Detta innebär att den som studerar språket som främmande språk har små eller inga möjligheter att möta språket i sin vardag utanför undervisningen (Håkansson, 2001).

Målspråk: det främmande språk som eleven studerar, i denna studie avses de språk som studeras inom ramen för ämnet Moderna språk i den svenska gymnasieskolan (Skolverket, 2011).

Input: en didaktisk term som inkluderar alla former av exponering för språket som eleven får via tal och skrift. Denna teori har sin grund i Krashens teorier (Mitchell & Myles, 2004) om språkinlärning som gör gällande att om den studerande exponeras för tillräckligt mycket input på rätt nivå vid rätt tillfälle så sker en automatisk språkutveckling.

2. Bakgrund

Som underlag till vår undersökning har vi valt att presentera följande bakgrund vilken inkluderar en presentation av de styrdokument som var aktuella vid undersökningens tidpunkt, de språkdidaktiska teorier och metoder som kan anses vara rådande i varierande omfattning samt en presentation av de didaktiska teorier som påverkat läraryrket de senaste 40 åren och därmed kan anses ha påverkat hur dagens lärare undervisar i praktiken.

2.1 Styrdokument

Dagens *Läroplan för gymnasieskolan* (Skolverket, 2011), liksom den tidigare Lpf94, *Läroplan för de frivilliga skolformerna* (Skolverket, 1994), lägger stor vikt vid den kommunikativa kompetensen. Det som då avses är direkt hämtat från CEFR, *Gemensamma europeiska referensramen för språk* (Skolverket, 2007), vilket är ett europeiskt styrdokument som avser att utjämna skillnaderna mellan språkutbildningar inom Europa och möjliggöra en likvärdig bedömning av språkliga färdigheter hos den studerande vilka sedan kan anses godtagbara inom hela EU. Det är i detta sammanhang av vikt att problematisera konceptet kommunikativ kompetens, även kallad kommunikativ förmåga. Jan Svartvik (2001) förtydligar i sin text att kommunikativ förmåga inte kan förenklas till förmågan att göra sig förstådd men heller inte bör expanderas till ett krav på att behärska språket felfritt. Svartvik avser en nivå där talaren kan använda språket i sin kontext utan att skapa

missförstånd eller oavsiktliga konflikter. Kort sagt ska en person som besitter god kommunikativ kompetens kunna använda språket i normala situationer på flera nivåer i privatlivet, på arbetsplatsen, i samhället och i sin vidare utbildning.

Den kommunikativa kompetensen bryts ner i sex separata delar, och Per Malmberg (2001) presenterar dem på följande vis:

Den lingvistiska kompetensen är själva basen, här ingår grundläggande kunskap om språkets uppbyggnad, grammatik och ordförråd.

Den sociolingvistiska kompetensen är en naturlig följd av den lingvistiska då den innebär en god kännedom om i vilka sammanhang vissa ord och uttryck bör eller inte bör användas, kort sagt kompetensen att kunna använda språket i rätt sammanhang.

Diskurskompetensen inkluderar förmågan att börja och avsluta ett samtal, att förklara, berätta och samtala via frågor och svar.

Den strategiska kompetensen inkluderar olika lösningar för att komma runt språkliga hinder.

Den sociokulturella kompetensen innebär att ha en tillräckligt god allmänbildning och kännedom rörande språkets kultur, litteratur och historia för att förstå idiomatiska uttryck, metaforer och referenser.

Den sociala kompetensen slutligen berör viljan och förmågan att uttrycka empati, attityd och motivation, vilka samtliga är viktiga för en framgångsrik kommunikation.

Dessa sex kommunikationskompetenser ligger följaktligen till grund för den svenska läroplanen och kursplanerna i Moderna språk. Dessa är de huvudsakliga färdigheter som eleven gradvis ska behärska i varierad utsträckning.

De elever som vid författandet av denna uppsats gick år 2 respektive 3 på gymnasiet följde den äldre kursplanen Lpf94, *Läroplan för de frivilliga skolformerna*, (Skolverket, 2000). I denna reviderade version av läroplanen står det att eleven ska utveckla en kommunikativ förmåga i tal och skrift, utveckla sin kunskap om hur ett språk lärs in, och fördjupa sin förmåga att läsa, tala och skriva. Det står däremot inget om hur undervisningen bör bedrivas, det vill säga vilken didaktik som läraren bör beakta.

Den senaste läroplanen Gy11 (Skolverket, 2011) är däremot den första läroplanen som uttryckligen slår fast att undervisningen i allt väsentligt ska bedrivas på målspråket. I vår undersökning innebär det att vid observationerna i steg 3, elever som alltså går i år 1, bör lärarna i enlighet med Gy11 använda målspråket i möjligaste mån. De senare kurserna, steg 4 och 5, kan inte bedömas enligt samma krav, även om det är av intresse att jämföra lärarnas didaktik i praktiken med vad forskning om didaktik och språkinläring anser är de mest fruktsamma metoderna. Närmast följer således en kort förklaring till de teorier och metoder kring språkinläring som vi anser är av vikt i vår undersökning.

2.2 Språkdidaktiska teorier och metoder

Det finns tre huvudsakliga lärandeteorier inom språkpedagogik och didaktik, vilka var och en har bidragit till dagens undervisning med olika särdrag. Dessa tre är den behavioristiska, den kognitiva och den sociokulturella.

Den behavioristiska lärandeteorin grundar sig på att en inlärare imiterar sin lärare och repeterar språkliga ord och uttryck från sin omgivning för att själv kunna använda sig av dem vid kommunikation. Inom språkinlärning har exempelvis den audiolingvala metoden, som betonar vikten av att repetera och uttala korrekt, kopplats samman med ett behavioristiskt synsätt (Tornberg, 2009). Den behavioristiska bilden av en elev är att liknas vid ett tomt blad som kan fyllas med kunskap via omgivningen, och det behavioristiska ordvalet av eleven som inlärare betonar sålunda elevens passiva roll som mottagare av kunskap. En princip inom det behavioristiska synsättet är att elevernas felsägningar kan undvikas genom till exempel drillövningar och ett auktoritärt ledarskap (Colliander, 2008). Ulrika Tornberg (2009) menar likt Patsy M. Lightbown och Nina Spada (2010) att den behavioristiska lärandeteorin handlar om att eleven vänjer sig vid nya språkliga mönster. Den språkliga inputen är avgörande och allteftersom respons och beröm utdelas lär sig eleven det nya språket och får därmed nya språkliga vanor. En elev kan få positiv förstärkning från ett framgångsrikt samtal vilket kan leda till ökad motivation. Därför är den språkliga miljön inläraren befinner sig i högst avgörande för framsteg och utveckling av den egna språkförmågan (Lightbown & Spada, 2010).

Forskning kring språkutveckling har inriktats i allt högre grad mot psykologiska teorier sedan 1990-talet. I kontrast till den behavioristiska lärandeteorin förordar den senare mer psykologiska kognitiva lärandeteorin att inlärning sker i individens egen hjärna. Ny information och kunskap bearbetas och sammanflätas med tidigare kunskaper i en specifik del av hjärnan ämnad för språkinlärning för att kunna tillämpas vid egen produktion. Människans hjärna har hävdats att likt en dator kunna kategorisera, lagra och sortera information. Den språkliga miljön är således inte avgörande för framgång i språkinlärning enligt det kognitiva synsättet på lärande (Lightbown & Spada, 2010).

Det sociokulturella perspektivet förordar att språkutveckling och lärande sker vid interaktion med andra (Lightbown & Spada, 2010). Betydelsen av den språkliga miljön för lärande framhålls inom denna teori likt det behavioristiska synsättet. Men det är i de sociala, kulturella och interaktiva situationerna lärande sker. Genom kommunikation på målspråket med andra i sin proximala utvecklingszon, vilket innebär med stöd från en talare som besitter mer utvecklade språkkunskaper, kan den studerande nå en högre språklig nivå på målspråket än vid exempelvis enskilt arbete (Tornberg, 2009).

Inom språkdidaktiken existerar en mängd olika metoder kopplade till dessa teorier. Vilken teori och metod som är den rådande varierar mellan olika länder och beroende på olika politiska beslut. Exempelvis är den senaste läroplanen, Gy11 (Skolverket, 2011), starkt färgad av ett sociokulturellt perspektiv med fokus på kommunikativa färdigheter och kulturell kompetens. Nedan behandlas en del tidigare forskning kring dessa teorier och deras metoder vilka är av relevans för vår studie.

2.2.1 Andraspråkstillägnande/inläring

George Yule (2006) beskriver i *The Study of Language* att det råder olika förutsättningar för språkinläring. Lärandet av ett nytt språk kan ske som ett andraspråk, det vill säga att lära sig språket i en omgivning där det talas. Ett annat förekommande sätt att lära sig språk idag är i att studera det som ett främmande språk i skolåldern eller som vuxen. Vid sådan språkinläring är kontakten med språket ofta begränsad till lektioner och återfinns inte lika enkelt i omgivningen (Yule, 2006). Rosamond Mitchell och Florence Myles (2004) påpekar dock att inlärningsprocessen är liknande för andraspråket som för modersmålet samt främmande språk. Däremot påpekar de att modersmålet ofta påverkar inläringen av övriga språk, och att den studerande tenderar att kopiera språkmönster från modersmålet vid inläringen av det nya språket, samt att uttalet av det nya språket ofta bär tydliga drag av modersmålet.

Stephen Krashens input-teori (Mitchell & Myles, 2004) hävdar att andraspråksstuderande behöver en begriplig input anpassad till deras kunskapsnivå kompletterat med en nivå svårare för att utvecklas. Men om denne bara utsätts för kontinuerlig input kommer språkfärdigheten av sig själv. Om en elev befinner sig på nivå i behöver denne således input på nivå $i+1$. Input på lägre eller mycket högre nivåer är fruktlösa. Krashens teori hävdar vidare att om den studerande förstår den input han exponeras för kommer detta automatiskt att generera grammatiska kunskaper och förståelse för språkets uppbyggnad. Språkläraren behöver anpassa sin output efter elevens nivå och sedan successivt höja svårighetsgraden. Denna teori har kritiserats för att det är svårt att bedöma var nivå i eller liknande befinner sig, inte heller vad $+1$ skulle vara.

Merrill Swains output-teori (Mitchell & Myles, 2004) motsätter sig input-teorin i den bemärkelsen att hennes studier visar att elever som enbart exponeras för input visserligen bygger upp en kompetent förståelse av målspråket, men att de utan att få konkret skapa och använda språket via output inte har tillgodogjort sig språkkunskaperna. De kan ta emot men inte ge. Swain påpekar att flera studier har visat att andraspråksstuderande som tvingas interagera och producera, det vill säga använda sig av output, utvecklas bättre och fortare än andraspråksstuderande som bara får input. Däremot har det ifrågasatts hur deras grammatik utvecklas då studierna bara observerat förmågan att tyda och följa instruktioner.

2.2.2 Grammatik- och översättningsmetoden

Den äldsta och kanske mest traditionella inlärningsmetoden är grammatik- och översättningsmetoden. Metoden fokuserar oundvikligen på det skrivna språket snarare än att lära sig att behärska vardagligt tal i olika situationer, och den användes huvudsakligen vid den traditionella inläringen av latin i århundraden (Yule, 2006). Enligt Tornberg (2009) definieras metoden med att undervisningen bedrivs på modersmålet. Tillika studeras språkregler och grammatiska förklaringar på det egna språket inledningsvis för att sedan appliceras genom översättning till målspråket. Vidare används översättning av meningar från båda språken, grammatisk analys av texter samt översättning av litteratur för att tillägna sig målspråket.

Tornberg (2009) resonerar även kring betydelsen av att kunna använda sig av sitt modersmål för att upptäcka och förstå hur det skiljer sig gentemot målspråkets

uppbyggnad och regler. Språken kan i kontrast till varandra ge en ökad förståelse och bidra till utvidgad kunskap i målspråket. Metoden betraktas delvis som förlegad på grund av att den kan få språkinlärare att fokusera på att alltid kunna översätta varje ord varpå texters helhet kan förbises. I likhet med Tornberg hävdar Eva Larsson Ringqvist (2009) att en negativ aspekt kan vara det faktum att förståelse av en text och att ha kunskap om språket inte automatiskt innebär att inläraren besitter de färdigheter som krävs för att själv använda språket vid till exempel kommunikation.

2.2.3 Direktmetoden

För att fränkomma den akademiska grammatik- och översättningsorienterade metoden introducerades i mitten av 1800-talet den så kallade direktmetoden. Det talade språket och hur det faktiskt låter fick större betydelse. Det fonetiska alfabetet blev nyckeln till framgångsrik språkinläring då de olika språkljuden kunde beskrivas och förklaras. Några karaktäristiska drag för direktmetoden är att den uteslutande använder sig av målspråket i undervisningen med fokus på det talade vardagsspråket samt ett korrekt uttal och intonation. Metoden grundar sig på att lärprocessen för det främmande språket fungerar i likhet med hur en individ utvecklar sitt modersmål (Tornberg, 2009).

2.2.4 Den audiolingvala metoden

Den amerikanskutvecklade audiolingvala metoden från mitten av 1900-talet förespråkar en stegvis genomgång av ett målspråks struktur som inläraren mekaniskt bör repetera (Yule, 2006). Tonvikten ligger på språkets form, det vill säga inte *vad* språkinläraren säger utan *att* det sägs på rätt sätt (Tornberg, 2009). Yule (2006) förklarar att kritik mot metoden betonar att repetition och kunskaper om uttal inte innebär kännedom om interaktion och hur språket talas. Även här kan alltså resultatet bli en bristfällig kommunikativ kompetens.

2.2.5 Kommunikativ språkundervisning

Eie Ericsson (1989) beskriver att kommunikativ språkundervisning bygger på att skapa autentiska situationer där eleverna får öva sin interaktiva förmåga. Eleven får en hög språklig input eftersom fokus ligger på målspråket. Autentiskt material av relevans för eleverna är essentiellt för språkutveckling. Det framhålls som essentiellt att en elev får träna sig i kommunikation för att lära sig att använda språket eftersom det inte kan göras genom att lära in fraser och isolerade ord.

3. Tidigare forskning

Vi vill jämföra vad tidigare forskare anser om vikten av att tala målspråket i alla moment av undervisningen; är det enligt dem alltid att föredra att använda målspråket eller finns det moment som kräver förståelse på modersmålet för att eleven ska utveckla förtrogenhet och färdighet i det främmande språket?

Vi har valt ut litteratur som på något sätt berör språkinläring och de didaktiska verktyg som finns tillhands för dagens lärare samt ett litet urval vetenskapliga artiklar som berör ämnet ur ett internationellt perspektiv.

Hur den studerande på bästa sätt lär sig ett främmande språk har inget givet recept som var och en kan följa, tvärtom råder det ytterst delade åsikter inom den

didaktiska forskningen kring vilka strategier som genererar bäst resultat. Gunilla Colliander (2008) påvisade i sin studie av invandrare som studerar svenska som andraspråk i Sverige att språkinlärning följer ett bestämt mönster vilken i sin tur kräver sin tid av progression och förankring hos eleven. Enligt Colliander finns det fasta inlärningsgångar hos varje språk, vilka är givna av ett antal inneboende egenskaper hos det specifika språket. Collianders resultat kan därmed tolkas som att en elev som studerar spanska stöter på andra inlärningsproblem än den som studerar tyska eller franska. Detta i sin tur innebär att det ställs varierade krav på den som undervisar i respektive språk att hjälpa sina elever att ta sig runt dessa språkliga hinder. Att läroplanen Gy11 (Skolverket, 2011) i Moderna språk är relativt öppen för tolkning och variation ser vi som en direkt respons till detta didaktiska faktum. Colliander lyfter vidare fram de flertal faktorer som påverkar språkinlärningen, såsom yttre faktorer i form av bostadsort och kamrater, till inre faktorer som motivation och språköra, och dessa är lika viktiga oavsett om eleven studerar Moderna språk eller ett andraspråk. Colliander lägger dock i sin studie tyngdpunkten på den tredje formen av faktorer; de tvärspråkliga, vilka inkluderar påverkan från elevens modersmål samt de fasta inlärningsgångar och egenskaper som påverkar ordningsföljden för inlärningen. Colliander poängterar vikten av att en lärare i andraspråk känner till dessa faktorer och hur de påverkar inlärningsprocessen hos eleverna.

Christelle Ekblad och Lara Sanna undersökte i sitt examensarbete vid Malmö Högskola (2008) vilket språk läraren i Moderna språk väljer att använda i sin undervisning. Totalt 30 lärare tillfrågades via enkäter i vilken utsträckning de ansåg sig använda målspråket och i vilka sammanhang. Vidare tillkom ett mindre antal intervjuer med sex lärare för att ytterligare fördjupa resultaten. Ekblads och Sannas slutsats var att lärarens målspråksanvändning stod i direkt relation till i vilket sammanhang undervisningen skedde, det vill säga i vilket steg de undervisade, den färdighet som läraren bedömde att eleverna redan besatt och det tidsutrymme som läraren bedömde att de hade till förfogande för att öva muntliga färdigheter. Slutsatsen var att undervisningen i Moderna språk inte följde gällande kursplaner och styrdokument, samt att lärarna i deras undersökning frångick gängse språkdiraktiska inställning att målspråket ska användas i största möjliga mån.

Joakim Stoltz (2009) skriver att tonvikten i främmande språk främst lagts på den kommunikativa förmågan inom den svenska skolan de senaste årtiondena. Det råder enligt Stoltz en generell uppfattning bland språklärare och andra som arbetar inom språkutbildning att det är målspråket som uteslutande bör användas i språkundervisningen. Stoltz behandlar vidare den pedagogiska situationen vilken inte alltid är så enkel, samt huruvida modersmålet någonsin kan betraktas som en hjälp eller bör undvikas helt i språkundervisningen. Stoltz redogör för den forskningsstudie han genomförde i gymnasieskolans steg 3 och 4 där användningen av franska respektive svenska studerades, samt i vilket syfte de båda språken talades. Två olika lärare och deras elevgrupper spelades in under en månads tid. Resultatet visade att eleverna talade mer svenska än franska. Det visade även att lärarna ofta ställde en fråga på franska för att direkt upprepa den på svenska varpå eleverna även svarade på svenska. Eleverna svarade däremot i regel på franska om frågan enbart ställdes på franska. Vid de tillfällen något krävde en förklaring eller längre instruktioner använde lärarna sig oftast av svenska. Stoltz resonemang är att det kan vara lärarnas grundtanke att alla elever ska tillgodogöra sig undervisningens innehåll som gör att de repeterar frågor eller gör längre uttalanden på svenska. Stoltz menar

att det även inträffade motsatta situationer där elever trots att en fråga ställdes på franska svarade på svenska. Eleverna tenderade dock att svara på det språket som de hörde i den senast uttalade frasen. När läraren gav feedback på elevers uttalande var det däremot vid varje tillfälle på franska.

Stoltz (2009) drar slutsatsen att lärarens uthållighet och förmåga att leda tillbaka elever på franska vid eventuella svenska uttalanden kan ha betydelse för elevernas förutsättningar att tillägna sig franska som främmande språk. Han förklarade även att när svenska behöver användas av läraren kan det gagna eleverna att exempelvis frågan uttalas på svenska först och sedan på franska för att motivera eleverna till att använda målspråket i större utsträckning.

Den kinesiska forskaren Chenjun Wang (2009) har studerat vikten av kommunikation i klassrumssammanhang, i synnerhet för studenter som inte möter målspråket utanför klassrummet. Wangs studie fokuserar på kinesiska studenters svårigheter att uppnå en kommunikativ kompetens i engelska, och hävdar att detta har sin grund i att undervisningen i engelska i Kina av tradition har ett enkelriktat fokus på grammatik och språkliga strukturer på bekostnad av muntlig kommunikation och hörförståelse. Wang föredrar i sin undersökning termen *acquisition* framför *learning* med motiveringen att den senare ofta förknippas med den behavioristiska pedagogikens syn på den studerande som en passiv mottagare av kunskap. Termen *acquisition* är då att föredra med motiveringen att termen indikerar att språkkunskaper är något den studerande tillägnar sig genom en kombination av instruktion, övning, kommunikation och repetition. Wang poängterar vikten av att den språkstudierande exponeras för ett spontant och varierat språk i klassrumssituationer, samt att den studerande måste ges möjligheter att öva upp sin talförmåga på det främmande språket genom att läraren skapar ett klassrumsklimat som uppmanar till fri kommunikation på målspråket. Wang föredrar i dessa fall Krashens input-teori som gör gällande att den studerande behöver exponeras för autentisk input av målspråket för att öva upp sin kommunikativa kompetens, i synnerhet med tanke på att den engelskstuderande i Kina har ytterst få möjligheter att tala och höra engelska utanför klassrummet. Krashens teori kopplas ofta samman med den behavioristiska synen på lärande, vars passiva elevroll Wang tar avstånd ifrån, men Wang framhåller samtidigt att rätt mängd begriplig input är vad den studerande behöver för att utveckla sina kompetenser och därför väljer Wang ändå denna term. Av samma skäl förordar Wang att lärarens input blir ett ovärderligt verktyg för elevens språkliga utveckling. En annan källa till värdefull input och tillika möjligheten att skapa meningsfull output är grupparbete och samtal inom elevgrupper, vilka enligt Wang ger studenterna precis rätt nivå av utmaning för att stimulera vidare lärande. Utöver detta betonar Wang även vikten av att använda ett relevant material som studenterna känner koppling till, situationer de kan tänkas hamna i och dialoger de kan behöva föra i framtiden, allt med förklaringen att relevans är ytterst viktig för motivationen.

Forskarna Riffat-un-Nisa Awan, Musarrat Azher, Muhammad Nadeem Anwar och Anjum Naz (2010) har undersökt 149 pakistanska studenters inställning till att kommunicera på engelska i klassrummet med hjälp av FLCAS, Foreign Language Classroom Anxiety Scale. Undersökningens syfte var främst att urskilja de situationer som framkallade ångest hos studenterna och därmed motvilja att kommunicera på engelska. Deras undersökning visade att de vanligaste skälen till att studenterna kände ångest inför att kommunicera på engelska i klassrummet var rädsla för att tala

inför andra, oro för att göra grammatiska fel, att inte kunna tala sammanhängande och att ha ett felaktigt uttal.

Eftersom lektionstiden är den enda gången studenterna får input av målspråket upplevs inläringen som problematisk. Undersökningens resultat visar att studenternas ångest inför att använda målspråket vid kommunikation jämfört med deras faktiska prestationer har en tydlig negativ koppling. Författarna beskriver att det vid språkinläring kan finnas rädsla hos studenten att tala inför andra, göra grammatiska fel eller uttala felaktigt. Dessa faktorer kan hämma den studerandes förmåga att använda språket spontant varpå det enligt författarna är viktigt att läraren i språkklassrummet tillhandahåller en uppmuntrande och motiverande språkmiljö som är anpassad efter studenternas kunskapsnivå, även när detta innebär att läraren bör växla mellan målspråk och modersmål för att underlätta för studenterna.

3.1 Skolinspektionens rapport

År 2010 publicerade Skolinspektionen sin granskning av undervisningen i Moderna språk på svenska grundskolor (Skolinspektionen, 2010). Sammanlagt 40 grundskolor i 35 kommuner hade granskats, och Skolinspektionens resultat var inte positiva. De granskade skolorna följde inte styrdokumentet i avseendet att målspråket ska användas i så stor omfattning som möjligt i undervisningen, och granskningen visade att eleverna gavs små möjligheter att höra och tala målspråket under lektionstid trots att kursplanerna i Moderna språk fokuserar på just den kommunikativa och interaktiva förmågan. Vid sina observationer av undervisningen i Moderna språk slår Skolinspektionen fast att det är lärarna som i mycket liten grad använder målspråket i undervisningen, och att lärarna ger eleverna få tillfällen att interagera och kommunicera på målspråket. Endast vid tre av de 40 granskade skolorna fann inspektionen att samtliga lärare i hög grad använder målspråket i sin undervisning. Överlag visade dock granskningen att lärarnas vilja och ambition inte hade brister på ett teoretiskt plan, men i den faktiska undervisningssituationen övergick läraren ofta till svenska, i synnerhet när läraren skulle besvara frågor som elever ställt på svenska. Resultaten visade att det inte rädde brist på tillfällen för eleverna att använda språket, men att de i regel inte gjorde det, samt att flertalet läraren vid intervjuer med Skolinspektionen uttryckt en egen osäkerhet inför att använda målspråket samt en oro för att eleverna inte ska uppfatta instruktioner och förklaringar om dessa ges på målspråket. Sammantaget leder dessa observationer till slutsatsen att det är lärarna som inte skapar tillfällen för eleverna att använda målspråket i klassrummet. Skolinspektionen ser även en tendens ute på skolorna att sätta kursplanerna i bakgrunden till förmån för den traditionella värderingen av språkets uppbyggnad, med andra ord finns ett outtalat fokus på den traditionella grammatik- och översättningsmetoden.

4. Metod

Vi har valt att använda oss av en empirisk datainsamlingsmetod som är inspirerad både av kvalitativ och av kvantitativ metod. Vi utförde systematiska observationer eftersom vi ville få en rättvis bild av verksamheten (Stukát, 2005). En av fördelarna med observationer är enligt Staffan Stukát att resultaten är konkreta och återfinns i sitt sammanhang. Eftersom vi inte var intresserade av vad en lärare säger sig göra

utan vad en lärare *faktiskt* gör är det fördelaktigt att använda sig av observationer enligt såväl Martyn Denscombe (2009) som Stukát (2005).

Vi använde systematiska observationer enligt en strukturerad observationsmall, vilket kan liknas vid observationer efter särskilt registreringsschema, och enligt Stukát (2005) är detta en fördelaktig kvantitativ metod. När det på förhand står klart vilka scenarion som är av intresse för observationen är det lämpligt att ha ett registreringsschema. Enligt Stukát finns en risk att resultaten inte når ett tillräckligt djup och istället blir av ett mer generellt slag vid denna metod. Vår undersökning inspireras därför även av en kvalitativ metod som enligt Stukát har en holistisk aspekt, det vill säga att resultaten används för att tolka och förstå utan att generalisera. Vår observationsmall är semistrukturerad vilket betyder att den innehåller färdiga scenarion såväl som utrymme för kompletterande fältanteckningar vid övriga iakttagelser.

Enligt Stukát (2005) kan ytterligare en nackdel med observationsmetodik vara att den behöver vara noga uträknad på förhand. Vi utförde därför två stycken pilotobservationer för att finjustera vår observationsmall och anpassa den efter vårt subjektiva urval. En annan viktig aspekt i våra observationer var att vi beaktade den så kallade observatörseffekten, med vilken menas att en person under vetskapen att denne blir observerad för ett syfte ändrar beteende (Denscombe, 2009). Vi valde därför att endast delvis avslöja syftet med vår undersökning för att undvika en förändring eller anpassning i lärarens beteende.

Totalt genomfördes 18 observationer om vardera en timme. Sex olika lärare verksamma vid tre olika skolor observerades tre gånger vardera. Dessa utvalda lärare var jämnt fördelade mellan de främmande språken, det vill säga två lärare som undervisar i spanska, två i tyska och två i franska.

De scenarion som observerades var huruvida:

- Läraren inleder/avslutar lektionen på svenska eller målspråk.
- Läraren ger instruktioner på svenska eller målspråk.
- Läraren ställer frågor på svenska eller målspråk.
- Läraren svarar på elevernas frågor på svenska eller målspråk.
- Läraren hjälper eleverna vid individuellt arbete på svenska eller målspråk.
- Läraren använder sig av olika språkliga strategier såsom omformuleringar och synonymer för att förklara eller förtydliga på svenska eller målspråk.
- Läraren tillrättavisar/ger tillsägelser på svenska eller målspråk.
- Läraren ger beröm/uppmuntrande kommentarer på svenska eller målspråk.
- Lärarens övriga uttalanden såsom tack, prosit, varsågod, okej görs på svenska eller målspråk.

För att få en djupare förståelse av de resultat som observationerna visade valde vi även att göra kvalitativa intervjuer med tre av de lärare vi observerat enligt ett urval som bestod av en lärare från respektive språk, det vill säga en lärare i spanska, en lärare i tyska och en lärare i franska. Vid dessa intervjuer bad vi lärarna att problematisera sitt val av undervisningsspråk i olika klassrumssituationer, detta för att söka en delvis förklaring till de tendenser vi observerat. Lärarna ombads inte kommentera de resultat vi fått från just deras lektioner, syftet var istället att urskilja de attityder och medvetna eller omedvetna val som ligger bakom respektive resultat.

4.1 Datainsamlingsmetod

Vi observerade sex olika lärare vid tre olika tillfällen vardera i deras undervisning i Moderna språk steg 3, 4 eller 5 på gymnasienivå. Varje observation varade i en timme, och observationerna utfördes vid spridda tillfällen med motiveringen att dagsformen hos lärare och elever annars kunde påverka resultaten.

Lektionstillfället valdes i visst samråd med undervisande lärare för att säkerställa att vi fick observera lektioner som kan anses ligga inom ramen för ordinarie undervisning, på så vis undvek vi att observera lektioner då eleverna såg på film, lyssnade på musik eller ägnade sig åt enskilt arbete. Då det var lärarens språkbruk som var i fokus var det även viktigt att välja ett observationstillfälle där läraren gavs tillfälle att kommunicera i stor utsträckning med sina elever och därför hade vi i förväg bett deltagande lärare låta oss observera så ordinära lektioner som möjligt, dock utan att avslöja för dem det exakta syftet med våra observationer.

Under observationen använde vi oss av en strukturerad observationsmall där vissa förväntade eller troliga scenarion fanns listade. Under observationen kom vi att bocka av dessa scenarion om och när de inträffade. Exempel på scenarion är huruvida läraren ställde frågor till eleverna på målspråket eller på svenska, eller både och, samt hur många gånger läraren ger förklaringar på svenska respektive målspråket. Vid sammanställningen av våra data kom vi sålunda att urskilja i vilken omfattning lärarna kommunicerar med eleverna på målspråket respektive svenska.

Vid observationerna frågade vi även berörd lärare vilket som är dennes modersmål med motiveringen att vi möjligen kan urskilja vissa tendenser i förhållandet mellan lärarens modersmål och benägenhet att använda målspråket.

Vid varje observation noterades även hur många elever som var närvarande i klassrummet med motiveringen att elevantalet kan tänkas påverka lärarens benägenhet att använda svenska eller målspråket i undervisningen.

De tre kvalitativa intervjuer som utfördes gjordes i enlighet med Stukáts rekommendationer (2005) vilka säger att dylika helst ska göras i en miljö som är bekant för den som blir intervjuad. Varje intervju var cirka tio minuter lång. De tillfrågade lärarna intervjuades sålunda på sina respektive arbetsplatser i enlighet med deras egna önskemål, samt vid tidpunkter som de själva valt som lämpliga. Intervjufrågorna bestod dels av två öppna frågor kring deras personliga inställning till språkinlärning, didaktik och språkbruk i klassrummet. Vidare ställdes fyra mer preciserade frågor vilka stod i direkt relation till vår observationsmall. Dessa frågor gällde de scenarion som vi noterat skedde på svenska i något högre grad än övriga: när läraren gav instruktioner, ställde frågor till eleverna, svarade på elevernas frågor samt lärarens språkliga strategier för att undvika översättningar från målspråk till svenska.

4.2 Databearbetning

Vid bearbetningen av de 18 observationerna gjorde vi en sammanställning av antalet uttalanden på svenska respektive målspråket i tabellform för varje enskild observation, vilka sedan sammanfördes i enskilda tabeller för varje lärare och dessa presenteras längre fram under Resultat. Vi har inte räknat meningar eller ord, utan

använt oss av lärarens talpauser för att markera varje enskilt uttalande. Varje uttalande omfattade minst ett ord och högst tre sammanhängande meningar.

De tre intervjuerna spelades in med diktafon och transkriberades i efterhand för att kunna sammanställas och analyseras.

4.3 Urval

Vi valde att avgränsa vår undersökning till att observera ämnesbehöriga gymnasielärare i Moderna språk verksamma i en stor kommun i Mellansverige. Valet av en större kommun innebär ett bredare utbud av skolor att studera samt ett bredare urval av verksamma lärare. Såväl kommunala som privata skolor finns representerade i vårt urval. De observerade lärarna är utvalda om två vardera inom språken spanska, franska och tyska med motiveringen att jämnt fördelade observationer ger ett mer likvärdigt underlag med hänsyn till att skillnader kan tänkas finnas mellan olika språk.

Vi valde att observera undervisning på steg 3 till 5 på gymnasienivå med motiveringen att dessa elever redan bär med sig vissa förkunskaper i ämnesspråket från grundskolan. Vi förutsätter att undervisning för nybörjare, steg 1, i stor utsträckning sker på svenska varmed en observation av dessa undervisnings-sammanhang vore i det närmaste resultatlös för vår studie.

Vi har sålunda gjort ett subjektivt urval som svarar mot undersökningens syfte. Denscombe (2009) förklarar att forskaren bör göra ett medvetet urval som motsvarar undersökningens kriterier för att uppnå en värdefull datainsamling. Genom det subjektiva urvalet kan forskaren fokusera på de delar som troligtvis är väsentliga för undersökningens resultat. Att göra ett subjektivt urval gagnar vårt resultat i form av att det blir mer informativt. Vi ämnade även skapa en representativ helhetsbild med vår undersökning genom att sprida våra observationer på alla veckans dagar samt genomföra dem vid olika klockslag (Denscombe, 2009).

4.4 Reliabilitet och validitet

Undersökningens reliabilitet ligger i att det är autentiska observationer som gjorts och att samtliga observationer gjordes enligt samma mall. Även om samma klassrumsscenario inte går att återskapa för framtida forskning går observationsmallen att använda för att mäta språkbruket under en lektion oavsett vilken kurs eller vilket målspråk som undersöks. Denna mall hade finjusterats via testobservationer för att säkerställa att den fyllde undersökningens syfte i enlighet med Stukát's rekommendationer (2005). Reliabiliteten kan däremot ifrågasättas med tanke på att vi inte spelade in och transkriberade våra observationer utan istället använde en strukturerad observationsmall. Fördelen med att använda en mall var att vi kunde utföra ett mycket större antal observationer.

Intervjuernas reliabilitet ligger i att de spelades in och transkriberades, samt att vid varje intervju ställdes samma frågor.

Vår undersökning uppfyller kravet för validitet, det vill säga att vi mätte det vi avsåg att mäta (Stukát, 2005). I vårt fall mätte vi när och i vilken omfattning lärarna använde sig av svenska respektive målspråket i sin undervisning. Styrkan i vår

undersökning ligger i att vi observerat flera olika lektionstillfällen med olika lärare inom olika språk verksamma på olika skolor, samt att deltagarna var omedvetna om det faktiska syftet med observationerna och därmed inte kunde ändra sitt beteende och på så vis påverka resultaten. Vi har därmed fått en bredd i vår undersökning som inte kunde uppnås om vi enbart observerat ett mindre antal lärare under en längre tid via fler observationer inom ett och samma språk vilket är vad som gjorts i den tidigare forskning vi hänvisat till i vår bakgrund. En svaghet i våra observationer är att resultaten i viss mån påverkats av lärarens lektionsplanering på så vis att ingen lektion följt exakt samma tidsplan eller haft samma innehåll. Detta kan man å andra sidan vända till en fördel då denna variation ger mer utrymme för varierad kommunikation mellan lärare och elever.

Intervjuernas validitet ligger i att vi ställde två öppna frågor där lärarna fick utrymme att yttra sina personliga åsikter och vidare fyra mer specifika frågor som krävde att lärarna tog ställning till sitt eget agerande i specifika klassrumssituationer. Vi har tagit hänsyn till risken för felkällor, det vill säga att lärarna inte svarat helt ärligt.

4.6 Etiska ställningstaganden

I enlighet med Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (1990) har följande krav beaktats:

Forskningskravet gör gällande att de som berörs av den aktuella forskningen ska informeras om detta samt att deras deltagande är helt frivilligt samt att de har rätt att avbryta sitt deltagande. I enlighet med vad forskningskravet tillåter undanhölls viss förhandsinformation de deltagande då sådan information kunde äventyra undersökningens syfte och istället gavs en alternativ information till dess observationerna var avslutade varpå deltagarna informerades om det egentliga syftet.

Samtyckeskravet följdes på så vis att samtliga deltagare samtyckte till att bli observerade, samt att det var lärarna själva som i enlighet med samtyckeskravet godkände vår närvaro under lektionstid utan att eleverna eller deras vårdnadshavare tillfrågades. Detta skedde i enlighet med att undersökningen inte var av privat eller etiskt känslig natur samt skedde inom ramen för ordinarie undervisningstid.

Konfidentialitetskravet följdes då samtliga uppgifter avpersonifierades i enlighet med regel 6 (1990) vilket innebär att det är omöjligt för en utomstående att identifiera deltagarna.

Nyttjandekravet slutligen är uppfyllt i enlighet med regel 7 och 8 (1990) då insamlad information ej kan användas för kommersiellt bruk eller få negativa konsekvenser för de deltagande.

Deltagarna har även i enlighet med Vetenskapsrådets rekommendationer erbjudits att ta del av den slutliga undersökningen och dess resultat.

5. Resultat

Vi har valt att redovisa våra resultat i tabeller där varje observerad lärare redovisas i en sammanställning av de tre observationer som utfördes. Utöver statistik tillkommer en kortare presentation av vårt samlade intryck från observationerna samt eventuella kommentarer från observationerna som är värda att beakta såsom avvikelser från övrigt språkval. Slutligen kommenterar vi huruvida läraren har målspråket som modersmål eller ej, vilket vi gör med avsikten att inkludera dessa fakta i vår resultatanalys.

5.1 Lärare 1

Lärare 1 talar nästan uteslutande på målspråket under observationerna, men krävde inte att eleverna svarade på målspråket varpå de nästan uteslutande svarade läraren på svenska. Läraren inleder och avslutar varje lektion på målspråket och ger övervägande instruktioner på målspråket. Beröm och övriga uttryck såsom prosit, tack, snälla, då så, okej, görs nästan uteslutande på målspråket. Läraren har målspråket som modersmål.

Tabell 1: Lärare 1; undervisar i Spanska

Lärare 1	Observation 1	Steg 3	Observation 2	Steg 4	Observation 3	Steg 5
Antal elever	16		12		3	
	Svenska	Målspråk	Svenska	Målspråk	Svenska	Målspråk
Inled/avsl	0	3	0	3	0	3
Instruerar	9	15	3	8	7*	9
Frågar	6	13	1	14	0	9
Svarar	2	3	0	4	1	2
Hjälper	2	5	6	6	0	0
Strategier	2	3	2	5	1	2
Disciplin	0	0	1	1	0	0
Beröm	0	4	0	1	0	0
Övrigt	1	3	0	1	0	2
Totalt	22	49	13	43	9	27
%		69 %		76 %		75 %

*Som kommentar till observation 3 bör nämnas att läraren diskuterade med eleverna vilken skönlitterär bok de skulle läsa och denna diskussion gjordes på svenska vilket förklarar det höga antalet instruktioner på svenska i denna observation.

5.2 Lärare 2

Lärare 2 talar nästan uteslutande på målspråket under observationerna, men krävde inte heller att eleverna svarade på målspråket varpå de nästan uteslutande svarade läraren på svenska. Läraren inleder och avslutar varje lektion på målspråket och ger övervägande instruktioner på målspråket. Beröm och övriga uttryck såsom prosit, tack, snälla, då så, okej, görs nästan uteslutande på målspråket. Lärare 2 använder olika strategier för att hjälpa eleverna att förstå istället för att övergå till att tala svenska med dem. Vid några tillfällen översätts adjektiv eller verb till svenska, dock utan att läraren byter språk i hela meningen. Endast vid observation 3 noterades att läraren använde svenska i stor utsträckning utan synbar anledning eller förklaring. Läraren har svenska som modersmål.

Tabell 2: Lärare 2; undervisar i Tyska

Lärare 2	Observation 1	Steg 4	Observation 2	Steg 3	Observation 3	Steg 4
Antal elever	8		3		9	
	Svenska	Målspråk	Svenska	Målspråk	Svenska	Målspråk
Inled/avs	0	3	1	6	1	3
Instruerar	2	7	8	15	6	1
Frågar	1	11	5	13	3	11
Svarar	3	5	3	4	4	0
Hjälper	3	7	3	2	6	1
Strategier	0	4	1	3	0	1
Disciplin	0	2	0	0	0	1
Beröm	1	6	0	1	2	3
Övrigt	2	2	0	3	0	2
Totalt	12	47	21	47	22	23
%		79 %		69 %		51 %

5.3 Lärare 3

Lärare 3 använder till övervägande del målspråket under de tre observationstillfällena. De frågor läraren ställer är uteslutande på målspråket. Vid några frågeställningar då eleverna inte ger någon respons och därmed inte antas förstå repeteras dock frågan på svenska. Trots att en del frågor ställs på svenska av elever så svarar läraren på målspråket tillika uppmanar dem att använda det istället för svenska. Läraren använder sig av olika strategier vid förklaringar för att behålla undervisningen på målspråket. Näst intill alla mindre ord, uppmuntranen och beröm uttalas på målspråket. Svenska används emellanåt då eleverna arbetar på egen hand och läraren cirkulerar i klassrummet för att hjälpa dem samt vid upprepning av en del instruktioner och förklaringar som innan uttalats på målspråket. En instruktion gällande en hemläxa sker helt på svenska. Läraren har varken svenska eller målspråket som modersmål.

Tabell 3: Lärare 3; undervisar i Tyska

Lärare 3	Observation 1	Steg 3	Observation 2	Steg 3	Observation 3	Steg 4
Antal elever	10		10		9	
	Svenska	Målspråk	Svenska	Målspråk	Svenska	Målspråk
Inled/avs	0	2	0	2	0	2
Instruerar	1	4	2	7	7*	9
Frågar	1	6	0	6	5	29
Svarar	0	6	0	3	1	13
Hjälper	3	5	2	2	0	0
Strategier	0	3	0	0	0	0
Disciplin	0	0	1	0	0	1
Beröm	0	7	0	5	0	3
Övrigt	1	5	0	4	0	8
Totalt	6	38	5	29	13	65
%		86 %		85 %		83 %

* Under observation 3 ägnades en del av lektionen till grammatikgenomgång vilken skedde huvudsakligen på svenska och därav resultatet att många instruktioner gavs på svenska.

5.4 Lärare 4

Läraren använder övervägande målspråket i sin kommunikation med eleverna. Undantagen är vid direkt översättning och samtal om arbetsgången i kursen. Läraren använder olika språkliga strategier på målspråket för att undvika direkt översättning och för att uppmuntra eleverna i deras språkutveckling. Näst intill alla mindre ord, uppmuntranen och beröm uttalas på målspråket.

Läraren har svenska som modersmål.

Tabell 4: Lärare 4; undervisar i Franska

Lärare 4	Observation 1	Steg 5	Observation 2*	Steg 3	Observation 3	Steg 4
Antal elever	2		10		5	
	Svenska	Målspråk	Svenska	Målspråk	Svenska	Målspråk
Inled/avs	0	2	1	1	2	0
Instruerar	0	4	1	0	2	2
Frågar	1	11	0	1	0	23
Svarar	0	11	0	1	1	10
Hjälper	2	7	0	1	1	0
Strategier	0	5	1	3	0	3
Disciplin	0	0	0	0	0	0
Beröm	1	4	0	1	0	5
Övrigt	2	3	0	0	0	5
Totalt	6	47	3	8	6	48
%		88 %		72 %		88 %

*Som kommentar till observation 2 bör nämnas att denna lektion var en förberedelse inför Nationella provet i Moderna språk varpå eleverna arbetade på egen hand med muntliga övningar där läraren bör ha en passiv roll, lektionen innehöll därmed mycket lite kommunikation mellan lärare och elever.

5.5 Lärare 5

Lärare 5 använder i huvudsak målspråket i sin undervisning. Introduktion, instruktioner etc. gjordes på målspråket och endast en liten del grammatik hölls på svenska. Vid direkt översättning av ett ord byter läraren till svenska, men utan att byta språk i meningen som helhet. Läraren uppmanar under en observation eleverna att i första hand tala målspråket på lektionstid och även denna uppmaning gjordes på målspråket.

Läraren har svenska som modersmål, men har varit permanent bosatt under 12 år i ett land där målspråket är officiellt språk.

Tabell 5: Lärare 5; undervisar i Spanska

Lärare 5	Observation 1	Steg 3	Observation 2	Steg 3	Observation 3	Steg 4
Antal elever	17		17		22	
	Svenska	Målspråk	Svenska	Målspråk	Svenska	Målspråk
Inled/avs	0	2	0	2	0	2
Instruerar	0	4	1	13	3	16
Frågar	0	7	5	12	2	33
Svarar	0	5	0	6	2	16
Hjälper	0	0	0	8	2	5
Strategier	0	5	0	7	0	10
Disciplin	0	2	0	0	0	1
Beröm	0	8	0	11	0	6
Övrigt	2	5	0	10	2	5
Totalt	2	38	6	69	11	94
%		95 %		92 %		89 %

5.6 Lärare 6

Lärare 6 använder överlag målspråket i sin undervisning och uppmanar eleverna till att använda målspråket. Läraren använder dock övervägande svenska vid grammatik. Vid instruktioner förklarar läraren först på målspråket och sedan repeteras instruktionen emellanåt på svenska. Läraren frågar i första hand på målspråket, men i de fall då ingen elev svarar repeteras frågan på svenska. Ibland accepteras frågor från eleverna på svenska men besvaras nästan uteslutande på målspråket. Under observation 1 och 2 ställdes ungefär hälften av frågorna på svenska vilket förklaras av det gällde frågor angående översättning och grammatiska strukturer.

Läraren har svenska som modersmål.

Tabell 6: Lärare 6; undervisar i Franska

Lärare 6	Observation 1	Steg 3	Observation 2	Steg 3	Observation 3	Steg 5
Antal elever	25		25		6	
	Svenska	Målspråk	Svenska	Målspråk	Svenska	Målspråk
Inled/avs	0	2	3	1	0	3
Instruerar	0	5	2	10	2	11
Frågar	5	6	8	7	2	32
Svarar	0	5	4	3	0	47
Hjälper	7	1	3	8	1	0
Strategier	0	1	0	0	0	4
Disciplin	0	0	0	0	0	0
Beröm	0	6	1	28	0	7
Övrigt	2	1	0	5	0	19
Totalt	14	27	21	69	5	123
%		65 %		76 %		96 %

5.7 Intervjuresultat

Efter att ha utfört intervjuer med tre av de observerade lärarna kring deras attityder till målspråksanvändning i undervisningen fann vi följande mönster. Samtliga lärare betonade vikten av att använda målspråket så mycket som möjligt i klassrummet, samtliga motiverade detta med att eleverna så sällan möter målspråket utanför skolan. En lärare markerar tydligt att "eleverna oftast bara kommer i kontakt med målspråket under lektionstillfällena, det är alltså svårt att höra spanska ute eller på TV eller... ja viss musik lyssnar de på men de översköljs inte av spanska" och en annan lärare gick steget längre och sa att "det viktigaste är ju att eleverna ska duschas med språket, därför att vi lever ju inte i Sverige i en sån här fransktalande eller tysktalande sfär, utan vi är ju mer anglofiler". Detta resonemang ligger som grund för skillnaden mellan att läsa ett andraspråk och ett främmande språk, och de intervjuade lärarna var mycket medvetna om denna skillnad.

Samtliga lärare är även ense om att det finns ett moment i undervisningen som bäst bör göras på svenska för att undvika missförstånd och för att eleverna ska kunna behålla fokus på uppgiften och inte bli förvirrade eller stressade av nya ord och termer på det främmande språket. Detta moment är grammatik, och under våra observationer noterades detta främst när lärarna gav instruktioner eller ställde frågor till eleverna. Dock bör noteras i sammanhanget att grammatik inte var ett dominerande tema under de lektioner vi observerade, och vid de tillfällen som längre moment kring grammatik gavs så finns dessa noterade och förklarade i observationsresultaten. En lärare motiverade sitt språkval på följande vis: "Jag tycker definitivt det är bättre att hålla på svenska när det är grammatik men när det gäller att förklara ord då tycker jag att man kan förklara ord med hjälp av målspråket. Då utvidgas ordförrådet. Men det gäller ju att uppfostra elever och att tänka så själv och förbereda sig noga".

Vad gäller interaktionen mellan lärare och elever så anser lärarna själva att de i allt väsentligt använder målspråket, förutom vid grammatik, men att det finns fallor som även de lätt faller i. Ett sådant exempel är när eleverna ställer frågor på svenska: "Jag märker ju själv att jag har en benägenhet, ställer eleven en fråga på svenska, så svarar jag på svenska därför att det bli mer det naturliga språket som man båda kommunicerar på då" förklarar en lärare, och en annan säger att "om någon ställer en fråga på målspråket, då svarar jag på målspråket men det händer inte många gånger, det är väldigt sällan som elever frågar något på målspråket". Sistnämnda lärare har här noterat något även vi noterade under observationerna, även om det låg utanför vårt syfte, och det är att eleverna mycket sällan använder målspråket under lektionerna annat än vid direkta svar eller repetitioner. En lärare sade sig dock använda strategin att ställa frågor först på svenska och sedan på målspråket för att därmed locka eleverna att svara på målspråket, och sade sig ha märkt vissa positiva resultat av denna metod beroende på elevernas kunskapsnivå.

En lärare talade om att uppfostra eleverna till att tänka själva och att förbereda sig, och i detta ligger delar av den autodidaktik som kursplanen Gy11 (Skolverket, 2011) innehåller, det vill säga att eleverna ska lära sig hur man lär sig ett nytt språk. Det handlar alltså om att skapa vanor i klassrummet som tillåter kommunikation på målspråket, och att våga utmana elevernas progression även i situationer där de känner sig osäkra. En lärare förklarade att "om man aldrig ger viktiga instruktioner på målspråket, då kan elever slå dövörat till och tänker att det här behöver jag inte

förstå”, i dessa scenarion handlar det alltså om att fostra elever till att lyssna och interagera i klassrummet. Enligt våra intervjuresultat resonerar lärarna som så att det är viktigt att inte skapa ett bekvämlighetsscenario för eleverna som då kan tro att de inte behöver anstränga sig för att förstå frågan på målspråket då den redan innan eller kort därefter upprepas på svenska.

6. Resultatanalys

Vid en sammanställning av resultaten från observerade lärare framgår mer överskådligt i vilken omfattning och i vilka sammanhang lärarna använder sig av svenska respektive målspråket. En snabb översikt visar att samtliga lärare använder övervägande målspråket istället för svenska och att de gör så i nästan samtliga klassrumssituationer. Sammanställningen visar att varken antalet elever i klassrummet eller lärarens modersmål nämnvärt påverkade lärarens språkval.

Tabell 7: Lärarnas språkval i klassrummet

	Lärarens språkval		Målspråks-användning
	Svenska	Målspråk	Totalt
Inled/avs	8	42	84 %
Instruerar	56	160	74 %
Frågar	45	214	83 %
Svarar	21	144	87 %
Hjälper	32	58	64 %
Strategier	7	59	89 %
Disciplin	2	8	80 %
Beröm	5	106	95 %
Övrigt	12	83	87 %
Totalt	188	874	
%		82 %	

Lärarnas språkval i de olika klassrumssammanhangen kan dels kopplas till de kommunikativa kompetenserna (Malmberg, 2001) såtillvida att vi ser drag av samtliga kompetenser i lärarnas språkval. Vad gäller den lingvistiska kompetensen, baskunskapen om grammatik, ordförråd och språkuppbyggnad, finns denna kompetens ständigt närvarande i lärarnas undervisning. Att lärarna i övervägande utsträckning väljer att använda målspråket när de kommunicerar med eleverna kan kopplas till såväl den sociolingvistiska kompetensen, som betonar vikten av att kunna använda språket i rätt sammanhang, som till den strategiska kompetensen, som betonar förmågan att ta sig runt språkliga hinder genom att uttrycka sig på olika sätt. Att lärarna så gott som alltid inleder och avslutar lektionerna på målspråket, samt ger beröm och gör korta uttalanden såsom prosit och tack på målspråket kan kopplas till diskurskompetensen, hur samtal inleds och avslutas, samt den sociala kompetensen, att kunna uttrycka empati och attityd. Det är även via lärarens idiomatiska uttryck och metaforer, i våra observationer noterat under Övrigt, som eleverna i första hand får tillfälle att utveckla sin sociokulturella kompetens. Lärarna ger alltså sina elever alla möjligheter till att utveckla det Svartvik (2001) kallar kommunikativ kompetens: förmågan att kunna använda språket i sin kontext i normala situationer och med högre kompetens än att bara göra sig förstådd. I vilken omfattning eleverna i verkligheten utvecklar dessa kompetenser ligger dock inte inom ramen för denna undersökning.

I samband med våra observationer noterade vi vilket språk som var lärarens modersmål. Motiveringen till detta var förförståelsen att lärare som undervisar i sitt eget modersmål möjligen är mer benägna att använda det i sin undervisning, och att lärare som har ett annat språk som modersmål föredrar att kommunicera med eleverna på svenska. Denna förförståelse visade sig dock vara obefogad vid en närmare granskning av observationsresultaten. Endast en av de observerade lärarna har målspråket som modersmål men utmärker sig inte nämnvärt i sina resultat jämfört med övriga lärare.

Observationsresultaten kan vidare kopplas till teorierna om andraspråksinlärning som presenterades i uppsatsens bakgrund. Främst ser man drag av Krashens input-teori då samtliga lärare är noga med att ge eleverna riklig input på den nivå som läraren bedömer att eleverna befinner sig på. Exakt hur lärarna gör den bedömningen har inte granskats i våra observationer, men det flitiga bruket av språkliga strategier på målspråket istället för översättningar till svenska talar för att lärarna har en uppfattning om vad eleverna borde förstå och att lärarna anpassar sitt tal till denna nivå. Att bara en lärare uppmanade eleverna att använda målspråket under lektionen kan kopplas till Swains output-teori (Mitchell & Myles, 2004) som just hävdar att elever som bara får input inte utvecklar förmågan att fritt använda och producera tal på målspråket. Denna undersökning har dock inte fokuserat på elevernas språkval i klassrummet och vi kan därför heller inte göra några uttalanden kring detta. Det som däremot framkommer i observationsresultaten är att lärarna värderar input högre än output med hänvisning till att lärarna inte uttryckligen tycks uppmana eleverna till att producera output på målspråket.

Observationerna visar även att lärarna ytterst sällan hemfaller åt översättningsmetoden (Tornberg, 2009), och att lärarna i första hand använder sig av språkliga strategier för att hitta nya sätt att uttrycka samma sak samt att de försöker anpassa nivån på sitt språk efter elevernas kompetens. Inte heller den audiolingvala metoden (Yule, 2006), då eleverna högt ska repetera ord och fraser för att på så sätt tillägna sig färdigheter i språket, noteras. Visserligen förekom det att lärare korrigerade elevernas uttal, men dessa situationer bar snarare tydliga drag av direktmetoden (Tornberg, 2009) som även den förespråkar ett korrekt uttal men med betoning på vardagsspråk och autentiskt tal. Även om lärarna var noga med att kommunicera med eleverna på målspråket så kan våra resultat inte kopplas till den kommunikativa språkundervisningen (Ericsson, 1989) då denna förutsätter ett interagerande på målspråket mellan elever och lärare, vilket i sig förutsätter att eleverna uppmanas och själva försöker att kommunicera på målspråket.

Skolämnet Moderna språk inkluderar vitt skilda språk men bygger på samma kursplan och bedömningskriterier. Vår undersökning har inkluderat de tre vanligaste främmande språk som erbjuds, men våra resultat visar inga skillnader i lärarnas språkval i undervisningen, inte heller att något språk skulle dominera över de andra i antalet tillfällen då läraren använder målspråket eller svenska. Colliander (2008) påvisade i sin studie att elever stöter på olika inlärningssvårigheter beroende på vilket språk de studerar. Detta förklaras med att varje språk besitter vissa fasta inlärningsgångar som i sin tur påverkar ordningsföljden i inlärningen. Detta till trots visar våra resultat inga skillnader i lärarnas språkval mellan de tre vanligaste främmande språken i svensk skolundervisning: franska, spanska och tyska. Collianders studie rörde personer som studerar svenska som andraspråk i Sverige,

till skillnad från vår undersökning som rörde svensktalande elever som studerar främmande språk i Sverige. Collianders teori är dock att den studerande stöter på olika språkliga problem beroende på vilket språk som studeras, vilket gör Collianders undersökning intressant för våra resultat. Hennes teori borde innebära att det uppstår olika språkliga problem för eleverna beroende på vilket språk de studerar och att respektive lärare följaktligen borde behöva anpassa sina strategier efter dessa fasta inlärningsgångar. Detta visade våra observationer inga spår av. Samtliga observerade lärare är tvärtom trogna principen att använda målspråket i största möjliga mån i sin undervisning, oavsett situation och oavsett i vilket språk de undervisar.

Skillnaden mellan vad en lärare tror sig göra och vad densamme i praktiken gör är en relevant observationsfråga, och enligt våra resultat överensstämmer denna skillnad inte alltid med verkligheten. De observerade lärarna visade samtliga ett flitigt bruk av målspråket i klassrummet, men vid intervjuerna framkom att de själva bedömde sig använda svenska i större utsträckning än de i verkligheten gjorde. Ekblad och Sanna (2008) visade i sin undersökning av lärares språkval att dessa val enligt lärarna själva gjordes enligt deras egen bedömning av sina elevers kompetens och språkliga progression. Dessa resultat kan direkt kopplas till input-teorin vilken just hävdar att undervisningen ska bedrivas med anpassning till elevernas nivå plus ett steg till. Till skillnad från vår undersökning som visade att de observerade lärarna använde målspråket i mycket stor utsträckning kom Ekblad och Sanna fram till att de lärare de intervjuat inte bedömde sig använda målspråket så ofta som de ansåg att de borde. Skillnaden mellan respektive undersökning är att Ekblad och Sanna inte observerade lärarna i klassrummet samt att vår undersökning inte omfattar enkätsvar eller intervjuer med samtliga observerade lärare, vilket kan förklara skillnaden mellan resultaten, i synnerhet vad gäller hur lärarna anser sig agera jämfört med hur de bedriver sin undervisning i verkligheten. Det som däremot lyser fram i våra intervjuer är att lärarnas övertygelse om vikten av att använda svenska vid grammatikundervisningen är det som leder dem att tro att de överlag använder sig av svenska mer än de i själva verket gör. Den språkliga input som eleverna får under lektionstid omfattar mer än grammatiken, och våra observationer har inkluderat varje uttalande som gjorts, vilket i sin tur visar att eleverna får riklig input på flera nivåer.

Valet mellan svenska eller målspråk i undervisningssammanhang är dock sällan slumpmässigt från lärarens håll. De intervjuade lärarna har klara åsikter om när det är mer lämpligt att använda svenska samt i vilka situationer de är beredda att frångå målspråket av pedagogiska skäl och beroende på lektionsinnehållet. Den undersökning av målspråksanvändning i franska på gymnasieskolans steg 3 och 4 som gjordes av Stoltz (2009) visade tydligt att lärarnas faktiska språkbruk stod i direkt relation till innehållet i undervisningen. När läraren bedömde att elevernas förkunskaper inte var tillräckliga för att kunna förstå instruktioner eller förklaringar på franska så bytte läraren språk till svenska med motiveringen att samtliga elever ska kunna tillgodogöra sig undervisningen. I likhet med våra resultat var dock eleverna alltid mer benägna att svara på svenska även om frågorna ställdes på målspråket. I liknande situationer föreslår Stoltz att läraren aktivt bör ändra strategi och först ställa frågan på svenska för att sedan upprepa den på målspråket som ett sätt att locka eleverna att svara på målspråket. Stoltz noterade nämligen att eleverna var mer benägna att svara på det språk läraren använde i sitt senaste uttalande, något våra resultat inte kan uttala sig om då vi inte närmare observerat elevernas

språkval. Det som däremot ligger nära vår egen studie i Stoltz resultat är att lärare är mer benägna att använda svenska när de ska ge instruktioner samt när de ska hjälpa eleverna individuellt.

En av de intervjuade lärarna ansåg att undervisningen i Moderna språk borde kunna bedrivas uteslutande på målspråket i likhet med hur undervisningen i Svenska som andraspråk går till. Skillnaden mellan dessa två kurser är dock att den senare som bekant handlar om att läsa ett andraspråk i språkets naturliga miljö. Eleverna som läser Moderna språk har inte samma tillgång till vardaglig input via media och omgivning, en situation som kan kännas igen i internationella sammanhang vid undervisningen i engelska i utlandet. Den internationella forskning vi valt att presentera visar att elever som studerar engelska i Kina respektive Pakistan har liknande svårigheter på så sätt att de inte exponeras för engelska i sin vardag. Det engelska språkets position i dessa länder kan närmast liknas vid spanskans, franskans och tyskans position i Sverige och de svårigheter som svenska elever har att möta dessa språk utanför klassrummet. Svensk media och det svenska samhället är genomsyrat av engelska i mycket högre grad än övriga språk, och engelska är tillika ett kärnämne i den svenska grundskolan. Att lära sig ett främmande språk är däremot ett individuellt val som svenska elever gör. Såväl Awan et al. (2010) som Wangs studie (2009) visade att det var just bristen på naturlig kommunikation på engelska som försvårade pakistanska respektive kinesiska elevers språkutveckling eftersom de inte fick tillräcklig input av målspråket utanför klassrummet och därför var det av yttersta vikt att lärarna tillhandahöll denna input under lektionstid. De främmande språkets position i Sverige är som tidigare nämnts liknande det engelska språkets position i många andra länder varpå det här i Sverige är precis lika viktigt att den som bedriver undervisningen i målspråket kompenserar för denna brist på naturlig input i elevernas omvärld.

Våra observationer visar att lärare i Moderna språk i mycket stor utsträckning använder målspråket samt att de gör det i flera olika typer av scenarion. Det fanns under våra observationer inget enskilt sammanhang där en lärare övervägande använde sig av svenska, även om samtliga tenderade till att använda svenska något mer vid instruktioner och individuell hjälp. Skolinspektionens rapport (2010) konstaterade att lärare i Moderna språk inte använder målspråket i sin undervisning i den omfattning de borde, samt att de inte skapar förutsättningar för sina elever att använda målspråket i klassrumssammanhang. Våra resultat kommer inte till samma slutsats, vilket kan förklaras med ett flertal tänkbara faktorer såsom antalet observerade lärare, regionala skillnader samt att Skolinspektionen granskade grundskolor och vår undersökning har avgränsat sig till gymnasielärare. Däremot är våra resultat liknande Skolinspektionens i den bemärkelsen att även de lärare vi observerat och intervjuat föredrar att använda svenska när de ska förklara grammatik, samt att de har en tendens att svara på svenska om elever frågar på svenska.

7. Diskussion

Att bedriva sin språkundervisning på målspråket, är det en utmaning eller en självklarhet? Att undersöka i vilken omfattning lärare i Moderna språk använder sig av målspråket i sin undervisning är av stor vikt i dagsläget, i synnerhet med tanke på den senaste skolreformen och de nya kursplanerna och betygskriterierna som infördes år 2011 (Skolverket, 2011). Denna undersökning har haft till syfte att undersöka hur sex olika lärare förhåller sig till detta dilemma i praktiken och i sina teoretiska tankegångar.

Via observationer och intervjuer med lärare verksamma inom de tre vanligaste främmande språken som elever kan studera inom ramen för den svenska gymnasieskolans kurs Moderna språk har vi sökt svar på dels i vilken omfattning och i vilka situationer lärare väljer att använda sig av svenska eller målspråket i sin undervisning. Kombinationen av observationer och intervjuer har gett vår undersökning en viss nyansskillnad mellan hur lärarna tror sig agera och hur de i klassrummet de facto agerar. Överlag stämmer våra resultat inte med den tidigare forskning vi tagit del av, även om vi i detaljerna hittar många likheter. Den stora skillnaden mellan Skolinspektionens rapport (2010) och våra egna observationer kan i ett första skede förklaras med att våra observationer var begränsade till tre olika skolor i en mellanstor stad. Det finns alltså rent hypotetiskt en möjlighet att skolklimatet och lärarandan i just denna stad värderar vikten av målspråksanvändning i högre grad än vad som framkom vid Skolinspektionens nationella undersökning. Det är dock mindre sannolikt att vi i våra observationer bara haft ren tur i vårt urval av lärare. Det föreligger givetvis även en möjlighet att de observerade lärarna förbättrat sitt beteende i samband med observationerna, eller att de lärare som var villiga att ställa upp och bli observerade även ansåg sig så pass skickliga i sin profession att de med rent samvete tålde att granskas. Kring dessa faktorer kan vi enbart spekulera och konstantera att mer forskning behövs.

Vid en närmare granskning av våra observationsresultat framträder i vilka situationer lärare avstår från att använda målspråket och istället hemfaller åt svenska i sin undervisning. Dessa scenarion är i första hand när de hjälper elever individuellt och när lärare ger instruktioner till helklass. För att få en djupare förståelse av lärarens val av undervisningsspråk genomfördes kvalitativa intervjuer med tre av de observerade lärarna där dessa ombads resonera kring sina didaktiska grundprinciper och mer specifikt varför de väljer att använda ett visst språk i en viss situation. Resultaten av dessa intervjuer visar att lärarna är mycket eniga om att deras eget språkbruk står i direkt relation till vilken kunskapsnivå de bedömer att deras elever befinner sig på, samt lektionsinnehållets svårighetsgrad. Vid exempelvis grammatiska förklaringar anser lärarna själva att de ofta använder sig av svenska med motiveringen att det viktigaste är att eleverna förstår grammatiken, samt att eleverna inte har det ordförråd som krävs för att de ska kunna ta till sig mer avancerade förklaringar. Vid instruktioner anser lärarna att de i regel först använder sig av målspråket för att sedan bedöma om eleverna förstått innan de eventuellt upprepar instruktionerna på svenska. När lärarna ställer frågor till eleverna noterade vi direkta paralleller till Stoltz (2009) undersökning vilken även den visade att såväl lärare som elever är mer benägna att besvara en fråga på samma språk som den uttalades på och att lärare därmed strategiskt bör upprepa en fråga på målspråket för att locka fram ett svar från eleverna på målspråket. En av de intervjuade lärarna sade sig använda just denna strategi i sin undervisning och ansåg att det fungerade

någorlunda bra beroende på elevernas kunskapsnivå.

De intervjuade lärarna är alla överens om vikten av att använda målspråket i så stor utsträckning som möjligt i klassrummet. En av lärarna talar om vikten av att duscha eleverna i målspråket med hänvisning till att eleverna inte möter språket utanför skolan. En annan lärare drar paralleller till undervisningen i svenska som andra språk där läraren inte kan använda sig av elevernas modersmål för att översätta eller förklara, helt enkelt för att läraren inte har samma modersmål som eleverna. Vad denna lärare dock inte problematiserade är just skillnaden mellan ett andraspråk, som studeras i landet där det talas, och ett främmande språk som studeras utanför sin naturliga miljö. Vidare ansåg lärarna att det är viktigt att ta hänsyn till elevgruppen, och att dessa grupper kan reagera mycket olika och behärska moment i varierande grad. Det som fungerar i en klass fungerar inte per definition i alla de övriga.

Slutsatsen av vår undersökning är att lärare i Moderna språk, oavsett vilket språk de undervisar, i mycket hög omfattning använder sig av målspråket i sin undervisning; i snitt 82 % av alla uttalanden under lektionstid gjordes på målspråket. Vi såg inga skillnader mellan lärarna beroende på deras modersmål, ej heller några anmärkningsvärda skillnader mellan de olika stegen i gymnasiekurserna eller elevgruppens storlek. Det som dock noterades var att lärarna föredrar och tenderar att använda sig av svenska vid grammatiska förklaringar och instruktioner. Enligt de intervjuade lärarna görs detta val med motiveringen att prioriteringen ligger på att eleverna ska förstå viktiga fakta utan att bli stressade eller förvirrade av främmande språktermer. Enligt våra resultat kan vi då konstatera att språkundervisning på målspråket är en självklarhet för de observerade lärare som deltagit i vår studie, en självklarhet som dock inte är helt befriad från utmaningar.

7.1 Förslag till framtida forskning

Ett flertal ytterst intressanta frågor uppstod i samband med vår undersökning, och i första hand rör dessa elevernas attityder till det främmande språket och deras eget språkval i klassrumssammanhang. Det vore ytterst intressant att observera och därefter intervjua en grupp elever kring deras språkval i klassrummet för att utröna vilken inställning de som ska lära sig ett främmande språk har till språkinläring.

Det vore även mycket intressant att närmare granska om elevernas modersmål påverkar deras inläring av ett främmande språk. Den svenska grund- och gymnasieskolan präglas idag av mångkulturalitet där elever från skilda språkliga bakgrunder samsas under den gemensamma kursplanen för Moderna språk, och det är relevant att undersöka hur deras förkunskaper i andra språk än svenska kan vara till för- eller nackdel för dem i deras studier av ett främmande språk.

Referenslista:

Awan, R. & Azher, M. & Anwar, M. N. & Naz, A. (2010). An investigation of foreign language classroom anxiety and its relationship with students' achievement. *Journal of College Teaching and Learning*, 7(11), 33-40.

Colliander, G. (2008). Andraspråkslärande och andraspråksdidaktik. I I. Nordheden, & A. Paulin (Red.), *Att äga språk* (s. 125-142). Stockholm: Stockholms universitets förlag.

Denscombe, M. (2009). *Forskningshandboken*. Lund: Studentlitteratur AB.

Ekblad, C. & Sanna, L. (2008). *Vilket språk väljer läraren i moderna språk att använda i undervisningen?* Examensarbete inom Lärarutbildningen. Malmö: Malmö Högskola.

Ericsson, E. (1989). *Undervisa i språk – Språkdidaktik och språkmetodik*. Lund: Studentlitteratur AB.

Håkansson, U. (2001). Moderna språk i gymnasieskolan. I Myndigheten för skolutveckling (Red.), *Språkboken* (s. 60-68). Stockholm: Liber Distribution.

Larsson Ringqvist, E. (2009). Förklaringar och förståelse i grammatikundervisningen. I U. Tornberg & A. Malmqvist & I. Valfridsson (Red.), *Språkdidaktiska perspektiv* (s. 49-64). Stockholm: Liber AB.

Lightbown, P. M. & Spada, N. (2006). *How languages are learned*. 3rd edition. Oxford: Oxford University Press.

Malmberg, P. (2001). Språksynen i dagens kursplaner. I Myndigheten för skolutveckling (Red.), *Språkboken* (s. 16-25). Stockholm: Liber Distribution.

Mitchell, R. & Myles, F. (2004). *Second language learning theories*. 2nd edition. London: Hodder Education.

Skolinspektionens rapport 2010:6 (2010). *Moderna språk*. Hämtad 120319 från <http://www.skolinspektionen.se/Documents/Kvalitetsgranskning/moderna-sprak/webb-slutrappport-moderna-sprak.pdf>.

Skolverket (1994). *Läroplan för de frivilliga skolformerna*, Lpf 94. Hämtad 120410 från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1071>.

Skolverket (2000). *Skolverkets föreskrifter om kursplaner och betygskriterier för kurser i ämnet moderna språk i gymnasieskolan och inom gymnasial vuxenutbildning*, SKOLFS 2000:18. Hämtad 120308 från <http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/gymnasi utbildning/amnes-och-laroplaner/sokprogramochamnesplaner/subject.htm?subjectCode=MOD>.

Skolverket (2007). *Gemensam referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning*. Hämtad 120410 från <http://www.sprakforsvaret.se/sf/fileadmin/PDF/Referensram.pdf>.

Skolverket (2011). *Läroplan för gymnasieskolan*, Gy 11. Hämtad 120410 från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2705>.

Stoltz, J. (2009). Kodväxling i språkklassrummet: Om förstaspråkets roll i språkundervisningen. I U. Tornberg & A. Malmqvist & I. Valfridsson (Red.), *Språkdiraktiska perspektiv* (s. 144-158). Stockholm: Liber AB.

Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur AB.

Svartvik, J. (2001). Språket i framtiden. I Myndigheten för skolutveckling (Red.), *Språkboken* (s. 8-15). Stockholm: Liber Distribution.

Tornberg, U. (2009). *Språkdiraktik*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.

Vetenskapsrådet (1990). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad 120410 från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>.

Wang, C. (2009). On linguistic environment for foreign language acquisition. *Asian Culture and History*, 1(1), 58-62.

Yule, G. (2006). *The study of language*. 3rd edition. Cambridge: Cambridge University Press.

Bilaga 1: Observationsmall

Datum:
Klockslag:

Antal elever:
Lärarens kön:

Kursnivå:
Lärarens L1:

Strukturerad observationsmall

1. Läraren hälsar eleverna välkomna
/inleder/avslutar lektionen på

Svenska:

Kommentar: _____

Målspråk:

2. Läraren ger instruktioner på

Svenska:

Kommentar: _____

Målspråk:

3. Läraren ställer frågor till eleverna på

Svenska:

Kommentar: _____

Målspråk:

4. Läraren svarar på elevernas frågor på

Svenska:

Kommentar: _____

Målspråk:

5. Läraren hjälper eleverna vid individuellt arbete på

Svenska:

Kommentar: _____

Målspråk:

6. Läraren använder sig av olika språkliga strategier och
förklaringar av problem i sin undervisning på

Svenska:

Kommentar: _____

Målspråk:

7. Läraren tillrättavisar/ger tillsägelser på

Svenska:

Kommentar: _____

Målspråk:

8. Läraren ger beröm/uppmuntrande uttalanden på

Svenska:

Kommentar: _____

Målspråk:

9. Lärarens uttalanden under lektionen sker på

Svenska:

Kommentar: _____

Målspråk:

Bilaga 2: Intervjufrågor

Intervjufrågor

Övergripande frågor:

Vad anser du generellt om vikten av att använda svenska respektive målspråket i undervisningen?

Finns det några moment i undervisningen som är mer fördelaktiga att göra på svenska respektive målspråket?

Preciserade frågor utifrån observationsmallen:

- När du ska ge instruktioner, hur resonerar du inför valet av språk att ge instruktioner på? Finns det vissa typer av instruktioner som det inte fungerar att ge på svenska respektive målspråket?
- När du ställer frågor till eleverna, i vilka scenarion väljer du svenska/målspråk/båda?
- När du ska svara på elevernas frågor, i vilka scenarion väljer du svenska/målspråk/både och?
- Hur ser du på vikten av att använda olika strategier på målspråket istället för att översätta till svenska?